

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOÃO VITOR CALDAS DE SOUZA

**O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES PCN's E BNCC SOBRE
O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

RECIFE

2022

JOÃO VITOR CALDAS DE SOUZA

**O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES PCN's E BNCC SOBRE O
ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica

Orientador: Prof. Dr. José Batista Neto

RECIFE

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

S237o Souza, João Vitor Caldas de.

O que dizem os documentos curriculares PCN's e BNCC sobre o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental. / João Vitor Caldas de Souza. – Recife, 2022.

223 f.: il.

Orientador: José Batista Neto.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.

Inclui Referências e Apêndices

370 (23. ed.)

UFPE (CE2022-050)

JOÃO VITOR CALDAS DE SOUZA

**O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES PCN' E BNCC SOBRE O
ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 27/05/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Batista Neto (Orientador)

(Universidade Federal de Pernambuco - UFPE)

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora interna)

(Universidade Federal de Pernambuco - UFPE)

Profa. Dra. Eleta de Carvalho Freire (Examinadora externa)

(Universidade Federal de Pernambuco – UFPE)

Dedicatória

Dedico esse trabalho a mulher, companheira, amiga e maior incentivadora que pude contar ao longo de todo esse processo. Obrigado pela paciência e carinho, meu amor. Obrigado Thâmara.

Agradecimentos

Tentarei ser o mais breve possível nessa parte do texto, pois são tantas pessoas que devo citar que corro o risco de ser injusto ao esquecer ou não dar a devida proporção em meus agradecimentos.

Dessa maneira, agradeço primeiramente a Deus por ter me proporcionado essa chance e colocado em minha vida pessoas tão maravilhosas que me ajudaram em todo o processo. Agradeço também a minha família por dividir as angústias e as felicidades desde a aprovação a entrega do trabalho final. Em especial, lembro minha mãe, Amélia, um exemplo de dedicação ao estudo e a vida acadêmica, sempre me incentivando a continuar; com certeza após o fim desse ciclo, já me cobrará a busca incessante do doutorado.

Faço um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. José Batista Neto, em uma de nossas reuniões falei tudo o que sentia por sua pessoa, o quanto era grato, o quanto ele me possibilitou em relação ao meu desenvolvimento enquanto educando, pesquisador e pessoa. Nunca conseguirei dizer o suficiente a ele o quanto eu o admiro, me inspiro e sou grato. Não acredito que tenha vernáculo ou capacidade semântica de falar ao professor Batista o que de fato merece ouvir. Muito obrigado professor, fico honrado de ser um dos últimos orientandos de sua carreira. Espero ser uma pessoa e profissional digno de fazer parte de sua História enquanto educador.

Por fim, agradeço a todos os colegas da pós-graduação que me ajudaram nesse processo com seus conhecimentos, a todos os meus amigos do ciclo pessoal pelo seu apoio e agradeço a minha companheira Thâmara, por estar ao meu lado e nunca me deixa esmorecer nessa caminhada.

Obrigado, meu Deus, obrigado a todos, obrigado.

RESUMO

A pesquisa tem por objeto o currículo da disciplina escolar de História para o Ensino Fundamental Anos Finais que tomou corpo nos PCN's de 1997 e na BNCC de 2017. O objetivo central do trabalho é compreender o que diz o currículo da disciplina escolar de História para o Ensino Fundamental Anos Finais nos PCN's de 1997 e na BNCC de 2017. São objetivos específicos analisar as bases pedagógicas que nortearam e norteiam o currículo dos anos finais do ensino fundamental presentes nos PCN'S de 1997 e na BNCC de 2017. Buscamos também analisar as categorias utilizadas no currículo específico de História que norteiam os textos curriculares e identificar agentes sociais, econômicos e políticos que exerceram influência sobre o processo de elaboração dos PCN'S de 1997 e da BNCC de 2017. A investigação situa-se no campo das políticas curriculares e se filia às teorias críticas do currículo. Para a construção da pesquisa, buscamos compreender o contexto no qual os dois documentos referidos foram produzidos. Realizamos levantamento de referências que tratam sobre as teorias curriculares e possibilitassem a análise dos PCN's e da BNCC. Construímos quadros de análise no âmbito de estudo extenso do tipo estado do conhecimento sobre a temática currículo. Posteriormente, para compreensão do currículo escrito, utilizamos autores como Lopes (2021), Silva (2020), Sacristán (2017), Moreira e Silva (2013), Apple (2006) e Moreira (1990, 1998). No que diz respeito à disciplina escolar e à História enquanto disciplina curricular, buscamos apoio em Bittencourt (2018), Silva (2014), Schmidt (2012), Fernandes (2005), Chervel (1990) e Nadai (1988). Em relação à análise das categorias históricas, utilizamos ainda de referências como Le Goff (1990) e Braudel (1984). Apoiados em autores como Bardin (2011) e Vala (1986), formulamos eixos temáticos e categorias com vistas à análise documental, que permitiram a construção de novas de quadros de análise. A análise dos documentos possibilitou perceber que os PCN's são documentos inovadores para o contexto de sua época, mas que contam com ausências de temáticas sociais importantes, como a temática LGBT, geracional, entre outras, além da necessidade de aprofundamento de determinadas questões relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, a da autonomia docente. Em relação à BNCC, trata-se de documento superficial, em que não apresentam referências teóricas claras e explícitas, podendo ser caracterizado como um aglutinado de enunciados extraídos de documentos curriculares internacionais, revelando-se carente de originalidade e passando ao largo das contribuições de sua época, produto de um projeto político curricular acrítico, tendo por base teses das doutrinas neoliberais, com vistas a uma prática curricular atrelada à preparação para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: História - Currículo. Brasil – Educação – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Educação - Brasil - Base Nacional Comum Curricular (BNCC). UFPE - Pós-graduação.

ABSTRACT

The research aims to the curriculum of the school discipline of History for Elementary School Years Final that took shape in the PCN's of 1997 and in the BNCC of 2017. The main objective of the work is to understand what the curriculum of the school discipline of History for the Elementary School Final Years says in the 1997 PCN's and 2017 BNCC. The specific objectives are to analyze the pedagogical bases that guided and guide the curriculum of the final years of elementary school present in the 1997 PCN'S and 2017 BNCC. We also seek to analyze in the specific curriculum of History that guide the curricular texts and identify social, economic and political agents that exert influence on the process of elaboration of the PCN'S of 1997 and of the BNCC of 2017. The investigation is located in the field of curricular policies and is affiliated to the critical theories of the curriculum. For the construction of the research, we sought to understand the context in which the two documents mentioned were produced. We conducted a survey of references that deal with curricular theories and that would enable the analysis of the PCN's and the BNCC. We built analysis frameworks within the scope of extensive study of the state of knowledge type on the curriculum theme. Subsequently, to understand the written curriculum, we used authors such as Lopes (2021), Silva (2020), Sacristán (2017), Moreira and Silva (2013), Apple (2006) and Moreira (1990, 1998). With regard to school subjects and History as a curricular subject, we seek support from Bittencourt (2018), Silva (2014), Schmidt (2012), Fernandes (2005), Chervel (1990) and Nadai (1988). In relation to the analysis of historical categories, we also use references such as Le Goff (1990) and Braudel (1984). Supported by authors such as Bardin (2011) and Vala (1986), we formulated thematic axes and categories with a view to document analysis, which allowed the construction of new analysis frameworks. The analysis of the documents made it possible to perceive that the PCN's are innovative documents for the context of their time, but they have the absence of important social themes, such as the LGBT, generational theme, among others, in addition to the need to deepen certain issues relevant to the teaching and learning process, such as teacher autonomy. In relation to BNCC, it is a superficial document, in which it does not present clear and explicit theoretical references, it can be characterized as an agglutination of statements extracted from international curriculum documents, revealing itself lacking in originality and disregarding the contributions of its time, the product of an uncritical curricular political project, based on the theses of neoliberal doctrines, with a view to a curricular practice linked to preparation for the labour market.

Keywords: History - Curriculum. Brazil – Education – National Curricular Parameters (PCN's). Education - Brazil - National Curricular Common Base (BNCC). UFPE - Graduate.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PCN'S (geral): eixos, categorias e subcategorias de análise.....	92
QUADRO 2 - PCN's história: eixos e categorias de análise.....	92-93
QUADRO 3 - Quadro de análise dos elementos gerais estruturadores da BNCC.....	93
QUADRO 4 – Quadro de análise dos elementos específicos da história na BNCC.....	93

LISTA DE GRÁFICOS/APÊNDICES

GRÁFICO 1 - Ausência nos resumos pesquisados no repositório ATTENA-UFPE.....	220
GRÁFICO 2 - Linhas de pesquisa dos trabalhos inventariados ATTENA-UFPE.....	221
GRÁFICO 3 - Regiões de produção do repositório digital da CNPQ.....	222
GRÁFICO 4 - Distribuição dos trabalhos por tipo de centro de produção do repositório digital da CNPQ.....	223
GRÁFICO 5 - Regiões e localidades de produção dos artigos inventariados na ANPED.....	224

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1. ESTADO DA ARTE.....	16
1.1.1. Como realizamos o procedimento de pesquisa nos repositórios digitais?	17
1.1.2. Inferência e observações realizadas de nossa análise	19
1.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DO ESTADO DA ARTE.....	26
1.3. DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	27
2. AS TEORIAS CURRICULARES AO LONGO DA HISTÓRIA	32
2.1. E ASSIM INICIA-SE O ESTUDO SOBRE O CURRÍCULO.....	32
2.1.1 Teorias tradicionais do currículo	35
2.1.2. Teorias críticas do currículo	40
2.1.3. Teorias pós-críticas do currículo	48
2.1.4. A título de síntese parcial	53
2.2. DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA.....	55
2.2.1. Mas, o que é mesmo disciplina?	56
2.2.2. E aí, surge a História como disciplina escolar	57
2.2.3. A disciplina escolar História surge no Brasil	59
2.2.4. Do colégio D. Pedro II à proclamação da república	60
2.2.5. Da república velha à ditadura civil-militar (1964-85)	62
2.2.6. A disciplina História sob duas LDB`s (LDB 5.692/ 1971 e 9.394/ 1996)	66
3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PCN's E BNCC EM TEMPOS DE PANDEMIA	85
3.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	85
3.2. PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO.....	87
4. O QUE DIZEM OS PCN's (1998) DA DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (3º E 4º CICLOS)	94
4.1 A ESTRUTURA DOS DOCUMENTOS ANALISADOS: OS PCN PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	96

4.2 BASES PEDAGÓGICAS NORTEADORAS DOS PCN's.....	100
4.2.1 Finalidades da organização do currículo do Ensino Fundamental Anos Finais.....	100
4.2.2 Elementos estruturadores do currículo do Ensino Fundamental Anos Finais.....	106
4.3. PARÂMETROS CURRICULARES DA DISCIPLINA HISTÓRIA ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (3º E 4º CICLO).....	119
4.3.1. Finalidades do Ensino de História no Ensino Fundamental Anos Finais.....	121
4.3.2 Conceitos básicos da História.....	131
4.3.3 Escolhas metodológicas.....	138
4.4. SÍNTESE DAS ANÁLISES SOBRE OS PCN's.....	154
5. ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	156
5.1. BASES PEDAGÓGICAS NORTEADORAS.....	160
5.1.1. Finalidades da organização do currículo Ensino Fundamental Anos Finais.....	160
5.1.2. Elementos estruturadores do currículo Ensino Fundamental Anos Finais.....	172
5.2. A HISTÓRIA ENQUANTO DISCIPLINA NA BNCC - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS.....	187
5.2.1. Finalidades do Ensino da História no Ensino Fundamental Anos Finais.....	187
5.2.2. Conceitos Básicos no Ensino e na Aprendizagem da História.....	193
5.3. SÍNTESE DA ANÁLISE DA BNCC.....	202
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
7. REFERÊNCIAS.....	213
8. APÊNDICES.....	219

1. INTRODUÇÃO

Foi a partir de nossas experiências acadêmica e profissional que decidimos construir uma pesquisa cujo tema se situa no campo do currículo. Tomamos o curso de Licenciatura em História, graduação plena, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) uma experiência única, como ponto de partida. O curso, como se sabe, é partilhado por dois centros acadêmicos, o Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) e o Centro de Educação (CE). Com certeza, ao nos aproximar do Centro de Educação (CE) vivenciamos momentos de crescimento pessoal e construção de saberes importantes para a vida e da profissão docente. No CE, tivemos contato com diversos domínios do campo da educação: ensino, fundamentos educacionais, teorias psicológicas, teorias do currículo e tantos outros necessários à formação docente.

Contudo, não estivemos envolvidos com pesquisas, pois os professores com quem tivemos a oportunidade de cursar disciplinas no Departamento de História incentivava-nos a pesquisa e nos aprofundar em pesquisas acerca do nosso conhecimento referencial, além disso, os dois centros que frequentávamos não eram muitos próximos, assim não éramos incentivados a investir tempo e esforço em pesquisa acerca do conhecimento pedagógico. Fatores como esse distanciamento e a disputa entre os centros por uma maior carga horária, acabam por ajudar a construir em nossa mente uma imagem de que o CE era um carrossel de repetições de velhos conceitos e práticas pedagógicas que pouco ou nada contribuía para o campo da pesquisa.

Assim, por muito tempo, não sentimos o desejo de estabelecer qualquer vínculo de pesquisa com tal centro. Isso mudou, ao ter a oportunidade de entrar em um programa de formação de professores, o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)*. Programa esse que possibilita ao estudante de licenciatura observar e participar de perto do cotidiano do ensino e da aprendizagem em uma dada área do conhecimento em escolas públicas. Além disso, os discentes acadêmicos têm a oportunidade de aplicar planos de ensino e auxiliar professores das escolas em seus afazeres diários; tudo isso, sob a coordenação de professores da UFPE, somando-se uma pequena bolsa a título de auxílio. E, assim fizemos por dois anos consecutivos, do primeiro semestre de 2016 até o último semestre de 2018.

Ao vivenciar toda essa experiência, aprofundamos nossos estudos sobre a prática pedagógica docente e métodos de ensino. Ainda assim, provocados pelas demandas desses temas em específico, não sentíamos a necessidade de pesquisar algo relacionado a educação. A

bem da verdade, estávamos mais próximos de pesquisas relacionadas ao conhecimento de referência da formação inicial de nosso interesse, qual seja, pesquisar a História do Brasil Colonial. Para tema da monografia de final de curso, escolhi estudar a utilização de fontes documentais escritas no ensino do Brasil Colonial, pois assim abarcaria tanto o interesse pela pesquisa como a experiência no PIBID.

Destaca-se que na UFPE, infelizmente temos um distanciamento entre alguns centros acadêmicos. Observamos que o CE não tinha amplo diálogo com o Departamento de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH). Um indicador desse afastamento: nossa monografia foi avaliada por historiadores sem qualquer tipo de especialização no campo da educação, da formação de professores e das técnicas de ensino. Mas, mesmo diante dessas questões, o cotidiano da pesquisa monográfica capturou nosso desejo de aprofundamento em um tema específico no campo da Educação.

Ao construirmos o histórico do uso de fontes documentais, nos deparamos com pesquisas sobre o currículo e o desenvolvimento da disciplina escolar História ao longo da educação brasileira no século XX. A partir daí, pudemos perceber como os documentos oficiais mudavam ou tentavam estabelecer novas perspectivas para o trabalho escolar com os conhecimentos dessa ciência, definindo novos métodos de ensino, novos conteúdos a serem trabalhados e novas concepções de currículo. Na verdade, nos apaixonamos pelo currículo e, em especial, pela disciplina escolar História ao longo tempo.

Tocado pelo interesse por esse domínio de conhecimento educacional, nos submetemos à seleção para o curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPE, assim que concluímos a graduação. O programa era bem referenciado e, além disso, contava com alguns docentes com quem tivemos o prazer de tê-los como professores ao longo da graduação. Aliás, é uma honra fazer parte de um programa que carrega bandeiras como a democracia, a defesa da educação pública e que tem Paulo Freire como uma de suas referências.

Para atender à chamada da seleção, nos deparamos com um desafio: o projeto de pesquisa. A finalização recente da graduação só nos havia permitido reunir uma, curta experiência em elaboração de projetos, um tanto suficiente para que pudéssemos construir tudo que era necessário nessa etapa. O edital, textos, artigos e as diversas atividades vividas no período da graduação nos levaram à elaboração do nosso problema de pesquisa sem qualquer tipo de orientação de um docente ou especialista no campo do currículo.

Mesmo assim, o projeto carecia de diversos aperfeiçoamentos, principalmente em relação à delimitação do objeto de estudo e ampliação da referência teórica no campo do currículo. Dessa maneira, pesquisamos mais um pouco sobre o currículo e percebemos, nos textos lidos, que poucos trabalhos comparavam as orientações para elaboração de currículo da disciplina escolar História fixadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 no Ensino Fundamental II.

Destacamos que esse levantamento foi realizado ainda antes da entrada no curso do Mestrado, de modo que foi construído sem a orientação necessária. Mas, mesmo assim, ao realizar o estado da arte, confirmamos essa informação e percebemos que a pesquisa vem para contribuir com lacunas do campo do currículo. Dessa maneira, o projeto foi construído com uma promessa de fazer uma análise do currículo construído sob os ditames de ambos os documentos.

Dito isso, precisamos destacar um outro ponto de primeira necessidade relativos à nossa pesquisa: o tempo na qual ela se realiza. Em março de 2020, tivemos o primeiro lockdown em Recife (PE), dessa maneira, mediante os turbilhões de notícias sobre o coronavírus¹, vivenciamos um grande período de incertezas. Não sabíamos como a pesquisa iria transcorrer, será que poderíamos realizar entrevistas e análises documentais em campo? Diante da questão, todo nosso projeto foi pensando para uma eventualidade do momento pandêmico não passar de forma passageira.

E, estávamos certos, assim como todas as disciplinas realizadas durante a pós-graduação, toda a pesquisa também foi construída online e evitando o contato desnecessário com outras pessoas. Morgado & cool. (2020) destacam que “[...] a realidade que vivemos é uma excecionalidade da exceção, e refletir sobre esse tempo de anormalidade reveste-se de uma enorme complexidade” (p. 02). Assim, todo o processo de construção do projeto e da dissertação seria novidade no meio acadêmico, contudo não estávamos sozinhos, todos nossos colegas e professores passavam e ainda passam por essa experiência.

Entretanto, e sobre nosso objeto de pesquisa? O currículo. O termo currículo é utilizado já há algum tempo, contudo, somente no período recente que o seu significado gira em torno da organização e elaboração de documentos voltados para a educação. Sacristán (2017) destaca

¹ Doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Em setembro de 2021, já temos mais de 582.000 (quinhentos e oitenta e dois mil) mortes pela doença, dados disponíveis em: https://support.google.com/websearch/answer/9814707?p=cvd19_statistics&hl=ptBR&visit_id=637662891683622420-2544625272&rd=1.

que “o seu uso não é normal em nossa linguagem comum” (p. 13), no que se refere a línguas de origem latinas. Ainda assim, se transformou em um espaço de disputa de diversas instituições e interfere diretamente na prática pedagógica cotidiana.

Ainda que nosso trabalho não esteja no âmbito das práticas curriculares, destacamos que o currículo se torna um elemento de extrema importância na vida das crianças e jovens que o desfrutam. Em um país que grande parte da sua população tem o acesso à cultura restrito a eventos públicos devido ao poder de compra, a escola se torna um dos poucos ambientes nos quais os estudantes podem vivenciar peças de teatro, filmes, livros e outros elementos culturais.

Dessa maneira, o currículo construído junto as instituições pedagógicas tem importante “função socializadora”² em toda a sociedade e principalmente para as pessoas de baixa renda. Sacristán (2017) destaca que:

A prática de ensino não é, pois, um produto de decisões dos professores, a não ser unicamente à medida que modelam pessoal este campo de determinações, que é dinâmico, flexível e vulnerável à pressão, mas que exige atuações em níveis diversos, não o didático, mas sim o político, o administrativo e o jurídico, para lhe impor rumos diferentes. (p. 89)

Destacamos que obviamente, como o próprio autor vai tratar em outros capítulos do seu livro, os docentes conseguem por meio de suas estratégias de ensino, moldar aquilo que está orientado pelo currículo. Contudo, esse trecho da obra de Sacristán (2017) deixa claro como o currículo da educação básica tem grandes responsabilidades para com os estudantes e seu processo de socialização.

Além de propiciar experiências no âmbito cultural, o currículo tem outra grande responsabilidade para com a sociedade. Ele determina qual é o conteúdo e conhecimento válido em nossas instituições escolares a ser estudado. Apple (2006) já discutia esse tema, quando ressaltava que aquilo que é ensinado nas escolas é o conhecimento e a cultura da elite social, estabelecendo assim, o que é ou não é válido a estar presente nas escolas. Sacristán (2017) vem corroborar com essa afirmação destacando que esses grupos dominantes conseguem pressionar o desenvolvimento do currículo nesse âmbito. Assim, o currículo privilegia aqueles que têm acesso a cultura dita como culta ou erudita, privilegiando certos grupos, maximizando uma prática de desigualdade social e transformando a escola e o currículo em instrumentos dessa dinâmica.

² Sacristán, 2017.

Em relação ao nosso tema, o estudo sobre o campo das políticas curriculares têm grande relevância no âmbito educacional, pois são as políticas governam as diversas decisões gerais e estão presentes em ordenações jurídicas e administrativas, afetando diretamente o conhecimento trabalhado, a organização das instituições e a prática pedagógica cotidiana. Todavia, não podemos destacar que mesmo com tanta influência de âmbito político, social e jurídica, o campo das políticas tem seu controle interrompido ao chegar a práticas. Sacristán (2017) destaca que “Por mais intervencionismo que se queira exercer, nunca se pode chegar à prática diretamente, mesmo tendo-se efeitos indiretos, positivos no pressuposto de que seja uma boa orientação e alguns negativos em qualquer passo (p. 113).

Assim, mediante essa contextualização de nosso objeto, faz-se necessário apresentar os dados e as inferências que conseguimos extrair a partir de estudo do tipo estado da arte, pois, ao realizá-lo, não observamos trabalhos que se tratem diretamente de nosso tema. Por tal razão, reafirmamos a necessidade de pesquisa que desse conta do nosso objeto de estudo. Para isso, diversas obras foram consultadas e delas extraímos importantes contribuições.

1.1. ESTADO DA ARTE

O estado da arte em questão não se trata de um simples levantamento das teses e dissertações já realizadas e hospedadas por bases de dados, mas está centrado, antes de tudo, em situar a pesquisa no campo do Currículo³. Para isso, foi importante perceber os autores e teorias mais utilizados, os caminhos metodológicos escolhidos pelos mestrandos e doutorandos em suas pesquisas e quais as teses e dissertações presentes nos repositórios digitais escolhidos poderiam dialogar com a presente pesquisa.

Destacamos que os repositórios inventariados foram o ATTENA (repositório digital da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE)⁴, o repositório da Coordenação de

³ Vale aqui salientar que o campo do Currículo é um campo de pesquisa bastante desenvolvido e com um grande número de trabalhos a serem analisados. Dessa maneira, situar a temática dentro desse campo se torna essencial para a realização da pesquisa.

⁴ Localizado no site: <https://attena.ufpe.br/>, acessado em agosto de 2020.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵ e o repositório da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁶.

Entretanto, o estado da arte, demonstra ser uma construção mais complexa, pois podemos considera-lo mais do que um levantamento. A bem da verdade, ele pode

[...] significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI, 2006, p. 39)

Assim, iremos apresentar e os resultados colhidos a partir de dois pontos centrais: Como foi feita a pesquisa? e Resultados. Obedeceremos a ordem cronológica da nossa análise.

1.1.1. Como realizamos o procedimento de pesquisa nos repositórios digitais?

A pesquisa foi realizada por etapas, sendo deflagrada a partir da proposição de palavras chave, busca no repositório com o uso dessas “palavras”, seguiu com a sistematização das informações e resultou na construção de tabelas, gráficos e apontamentos que vão compor o texto. Iniciamos a atividade fazendo o levantamento junto ao repositório de teses e dissertações ATTENA, repositório digital da UFPE, buscando os trabalhos com o uso das palavras-chaves específicas: “currículo” e “diretrizes curriculares”. Para sermos exatos, 64 (sessenta e quatro) teses e dissertações acabaram resultando do levantamento, sobre as quais procedemos a identificação de informações relevantes. Os tópicos escolhidos foram: autor do trabalho, título, ano, grau de pesquisa (divididas em tese ou dissertação), objeto de estudo, objetivo geral, autores basilares para a pesquisa, teoria do currículo e campo de estudo curricular relacionados ao trabalho, resultados.

Aqui se faz necessário explicitar que os campos de estudo curricular considerados foram o das políticas curriculares e práticas curriculares. Além disso, as teorias que fundamentam as pesquisas catalogadas são as teorias Tradicionais, Críticas e Pós-críticas. Toda essa categorização foi baseada nos estudos de Tomaz Tadeu da Silva (2020) em seu livro

⁵ Disponível no site: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>, acessado e catalogado em agosto de 2020

⁶ Localizada no site: <https://anped.org.br/>, acessado em setembro de 2020.

“Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, obra que aborda a construção das teorias dos currículos desde sua fundação como campo de pesquisa e prática na década de 1920 até as teorias curriculares atuais. Essa conceitualização foi utilizada nesse levantamento e nos demais que serão apresentados.

O levantamento dos trabalhos considerou um recorte temporal: somente os trabalhos produzidos entre o ano de 2010 e o de 2019 foram selecionados para a análise e catalogação, pois a ideia era construir um panorama atual da produção da pós-graduação na UFPE em relação ao campo estudado, ou seja, a produção de estudos sobre o Currículo.

No que se refere ao levantamento da CAPES, iniciamos nossa pesquisa pelo campo de busca avançado presente no site, como já realizado, utilizamos o recorte temporal de dez anos, ou seja, do ano de 2010 a 2019. Selecionamos apenas teses e dissertações e, por fim, escolhemos a palavra-chave: “currículo”. Encontramos um total de 11.706 (onze mil, setecentas e seis) teses e dissertações como resultado. Diante da limitação do tempo referente ao curso de mestrado e do tempo planejado para a realização da atividade do estado da arte, ficaria inviável a análise de todos os trabalhos encontrados no endereço virtual. Assim, optamos por realizar a análise de uma amostra referente a 2% do total de trabalhos.

Inicialmente, escolhemos realizar uma análise mais geral das produções. Dessa maneira, analisamos as produções classificando-as como dissertações de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado. Posteriormente, separamos as produções pelas regiões nas quais foram produzidas e, junto a todo esse processo, produzimos uma lista das universidades e faculdades que produziram trabalhos e cadastraram no site da CAPES. Após esse momento, fizemos um novo levantamento, mais detalhado, construindo um novo quadro e observando o número de trabalhos pesquisados, os autores, os títulos, o objeto de estudo, o objetivo geral, os autores basilares para a pesquisa e, os resultados apresentados.

Dessa maneira, analisamos 24 (vinte e quatro) teses e 68 (sessenta e oito) dissertações produzidas em instituições situadas na região Sudeste. A região Sul participa com 13 (treze) teses e 38 (trinta e oito) dissertações, o Nordeste com 13 (treze) teses e 37 (trinta e sete) dissertações. No Centro-Oeste, contabilizamos 4 (quatro) teses e 15 (quinze) dissertações, enquanto a região Norte conta com 4 (quatro) teses e 14 (quatorze) dissertações.

No seguimento da construção do estado da arte, realizamos um levantamento junto ao acervo de artigos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entidade nacional que congrega instituições e pesquisadores/as que se dedicam à

produção de estudos e pesquisas educacionais no Brasil nos mais diferentes domínios. Para realizar a atividade, promovemos buscas na biblioteca virtual da ANPED⁷. Delimitamos nossa busca ao Grupo de Trabalho (GT) de Currículo⁸. Escolhemos como recorte temporal o período de uma década, analisando textos apresentados nas reuniões nacionais da instituição ao longo dos últimos dez anos⁹ (2010 a 2019).

Para a sistematização das informações obtidas por levantamento da produção o GT de Currículo da ANPED, construímos um quadro que organiza os diversos artigos a partir do número de trabalhos, do nome dos autores, dos títulos dos artigos, do objeto de estudo, do objetivo geral, dos autores basilares para a pesquisa, dos resultados apresentados, do ano em que foi publicado. Categorizamos os trabalhos segundo o domínio das práticas curriculares ou no campo das políticas curriculares. Essa maneira de classificação foi utilizada seguindo a orientação dos diversos estudos curriculares, que utilizam tal categorização nas demais pesquisas.

No entanto, fomos mais além, organizamos uma outra subcategorização dos trabalhos que trataram das práticas e das políticas curriculares. Subdividimos os artigos segundo as teorias curriculares crítica e pós-crítica¹⁰.

1.1.2. Inferência e observações realizadas de nossa análise

Das 64 teses e dissertações inventariadas no ATTENA-UFPE, 49 (quarenta e nove) (76,56%) tratavam de práticas curriculares, enquanto 15 (quinze) (23,43%) estavam situadas no campo das políticas curriculares. Essa divisão se dá a partir da orientação do próprio campo de estudo, pois as referências bibliográficas e as pesquisas inventariadas fazem menções a essa forma de diferenciação entre as pesquisas.

⁷ Hospedada no site: <https://anped.org.br/>, acesso em setembro de 2020.

⁸ O GT de currículo é denominado como (GT12) no site da instituição.

⁹ Essas reuniões contam com a participação de estudiosos do campo do currículo de todo o Brasil, tem como objetivo a divulgação dos artigos científicos produzidos por pesquisadores experientes e em formação e estimular o debate em torno desse domínio do conhecimento educacional.

¹⁰ Ressaltamos aqui, que nenhum trabalho sob a orientação tradicional foi encontrado dentre as comunicações apresentadas nas reuniões. Isso demonstra o declínio dessa tendência no âmbito dos estudos e pesquisas no campo do currículo.

Nesse ponto, devemos esclarecer do que se trata os estudos acerca das práticas curriculares e políticas curriculares. As práticas curriculares se tratam de todas as pesquisas relacionadas ao cotidiano de ação dos professores e professoras na educação. Ou seja, as metodologias, as condições de trabalho, como a formação desses profissionais interfere em sua prática e vários outros temas relacionados ao *bullying*. Podemos ressaltar também, que muitas dessas pesquisas tratam sobre como os alunos homossexuais lidam com a heteronormatividade da escola e tudo aquilo que modifica o cotidiano de ação das instituições escolares, afetando o dia a dia dos profissionais da educação e dos próprios estudantes.

Já nas políticas curriculares, estamos falando de estudos acerca de documentos curriculares oficiais que interferem na construção da educação brasileira a partir de leis, diretrizes e orientações para escolas e profissionais de educação. Esses documentos podem ser de âmbito municipal, estadual e federal. Podem interferir exclusivamente em uma região ou, podem ter uma grande amplitude territorial em nossa educação. Muitos desses estudos também tratam de documentos internacionais, pensando como eles funcionariam no Brasil ou comparando-os com nossas diretrizes.

Destacamos que tanto nas práticas como nas políticas curriculares existem diversos outros temas a serem tratados e, o que foi exposto até aqui, é uma amostra do que encontramos em nossa pesquisa, dessa maneira, utilizamos para demonstrar um pouco da diferença entre os dois domínios citados. Assim, ressaltamos que ao longo do trabalho, todas as vezes que destacarmos os estudos sobre práticas e políticas curriculares, estaremos nos referindo a esses conjuntos de pesquisas.

Ao ler os resumos, percebemos que uma grande quantidade de pesquisas estava relacionada à ida dos mestrados e doutorandos aos seus campos de pesquisa, ou seja, a escola. Além disso, conseguimos perceber que o número de pesquisas relacionadas às práticas curriculares era maior tanto no mestrado, com 33 (trinta e três) trabalhos das 43 (quarenta e três) dissertações de mestrado analisadas, como no doutorado com 16 (dezesesseis) trabalhos das 21 (vinte e uma) teses catalogadas. Portanto, o levantamento no repositório ATTENA/UFPE identificou que 15 (quinze) (23,43%) das 64 (sessenta e quatro) teses e dissertações da área de Educação inventariadas tratam sobre políticas curriculares no repositório ATTENA/UFPE.

Ao longo de nossa análise, percebemos que em 23 (vinte e três) resumos dos 64 (sessenta e quatro) trabalhos apresentavam lacunas na sua composição textual. Foi então necessário expandir a análise para além dos resumos, englobando também as introduções dos textos das

pesquisas catalogadas, pois muitas deles apresentavam ausência de informações básicas sobre a pesquisa acadêmica. Destaca-se que desses 23 (vinte e três) trabalhos com lacunas de informações, 4 (quatro) eram teses, o que demonstra um problema na produção dos resumos, mesmo entre os doutorandos. É preocupante esse achado, pois, segundo Severino (2016) “(...) pressupõe-se [que o doutorando], **já passou por esta escola, já deve ter plena autonomia intelectual**, cabendo-lhe, pois, maior audácia e maior capacidade de originalidade e de inventividade” (SEVERINO, 2016, p. 230) (grifos nossos).

Para exemplificar esses problemas, fizemos um gráfico detalhando as ausências observadas e inventariadas¹¹. A carência mais notada foi a falta de informação sobre as teorias e autores que fundamentam a pesquisa, problema localizado em 14 (quatorze) trabalhos, isto é, em 60,86% dos 23 (vinte e três) resumos com lacunas. Encontramos também trabalhos com problemas, como: falta de indicação dos autores de referência (4 -quatro- trabalhos ou 17,44%), falta de autores e resultados (2 -dois- trabalhos ou 8,68%), falta dos resultados (2 -dois- trabalhos ou 8,68%) e falta de autores, teorias e objetivos (1 -um- trabalho ou 4,34%).

Todavia, na leitura e catalogação dos trabalhos percebíamos que alguns autores apareciam com lugar de destaque nos resumos, mesmo não compondo sua base teórica. A partir de uma análise de sua introdução, nos demos conta que muitas vezes os pesquisadores queriam utilizar um conceito específico ou, um trecho das obras dos autores citados. Mas, na hora de compor seus resumos, acabaram por classifica-los como suas referências teóricas basilares, deixando o leitor do resumo confuso. Outro problema identificado disse respeito a incoerência dessas referências com a concepção de currículo com a qual trabalhavam.

Posteriormente, construímos um novo gráfico com a intenção de demonstrar quais eram as linhas de pesquisa presentes nos trabalhos inventariados. O resultado foi de fato surpreendente, várias linhas de pesquisas, inclusive de outros programas de pós-graduação da própria UFPE, tratam o tema em questão como objeto de estudo. Como podemos observar no GRÁFICO 2, a linha de pesquisa que mais produziu trabalhos foi a de Formação de Professores e Prática Pedagógica, com 30 (trinta) (46,87%) trabalhos, o que de fato já era esperado, pois a temática do currículo compõe a ementa dessa linha. Surpreendeu, ao longo da pesquisa que a linha de Política Educacional, Planejamento e Gestão Escolar conte com somente 2 (dois) (3,12%) pesquisas e, apesar de ter uma temática central tão próxima ao nosso objeto de estudo, ficou lado a lado com outras linhas que tratam de outros eixos da pesquisa educacional

¹¹ Todos os gráficos que foram e serão citados constam no Apêndice do projeto.

Destaca-se também, a presença de diversas outras linhas que formam o Programa de Pós-graduação de Educação. Assim, contabilizamos 4 (quatro) (6,25%) trabalhos produzidos na linha de Educação e Linguagem e, com 3 (três) (4,68%) pesquisas cada, as linhas de Subjetividades Coletivas, Educação Popular e Movimentos Sociais; Teoria e História da Educação, todas do PPGE. Com 1 (um) trabalho, somente, fora inventariado as linhas de Educação e Espiritualidade; Saberes históricos no espaço escolar; Educação, Estado e Diversidade.

O currículo é objeto de estudos e pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) vinculado o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE. Segundo o levantamento junto ao ATTENA-UFPE, a linha Formação de Professores de Ensino e Aprendizagem conta com 2 (dois) (3,12%) trabalhos em nosso levantamento, além das linhas de Educação e Diversidade; Docência, Ensino e Aprendizagem, ambas com 1 (um) (1,56%) trabalho cada UMA. Ainda no CAA, temos outro programa debatendo a temática do currículo. Trata-se do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, que conta com 3 (três) (4,68%) pesquisas.

O Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnologia (EDUMATEC), pertencente ao Centro de Educação (CE) também está contabilizado com três trabalhos. Com dois trabalhos cada, temos o Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e o Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, programa de caráter interinstitucional UFPE-UFPA. Por fim, temos vários outros programas com apenas um trabalho, mas que produziram pesquisas que tratam do campo curricular, a saber: Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (CAC), Programa de Pós-Graduação em Sociologia (CFCH), Programa de Pós-Graduação em Geografia (CFCH), Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. Esse conjunto de trabalhos totaliza, 19 (dezenove) (29,68%) teses e dissertações acerca da temática de currículo que não foram realizados no âmbito do PPGE/UFPE.

Em relação a CAPES, conseguimos inferir algumas observações acerca do levantamento. Ao analisar o número total de trabalhos, as 11.706 (onze mil setecentos e seis) teses e dissertações encontradas em nossa pesquisa preliminar, percebemos a partir do GRÁFICO 3 que a região Sudeste é de longe, a região que mais produz teses e dissertações em nosso país. Conta com 4.710 (quatro mil, setecentos e dez) (40,93%) trabalhos, enquanto a região Sul conta com 2.834 (dois mil, oitocentos e trinta e quatro) (22,89%) teses e dissertações. Se o Sudeste ocupa longe primeira posição, é pequena a diferença entre a segunda (24,20%) e terceira (21,93%) região a produzir trabalhos de teses e dissertações em que o currículo é objeto.

Analisando a listagem das universidades e faculdades que produziram as pesquisas catalogadas, temos a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC -SP) como a instituição que mais produziu pesquisas. Só a PUC-SP, com 744 (setecentos e quarenta e quatro) trabalhos, concorre com 15,8% da produção da região, e 6,46% pesquisas do total nacional, confirmando ainda mais a maior participação da região Sudeste na produção de pesquisa no campo de currículo em nosso país, além destacar que a produção se encontra concentrada em algumas instituições universitárias. Destacamos que a concentração de produções na região citada se deve a grande quantidade de programas de pós-graduação presentes, com um grande número faculdades, centros universitários e universidades.

Diante de tantas informações pertinentes sobre a produção acadêmica brasileira, também conseguimos analisar e classificar qual era a tipo de trabalho. Criamos o Gráfico 2 para demonstrar como estava repartida a produção em relação ao mestrado acadêmico, mestrado profissional e o doutorado. Percebemos que grande maioria das pesquisas são provenientes de mestrados acadêmicos, totalizando 7.250 (sete mil, duzentos e cinquenta) (57,88%) do total da produção. Destacamos que essa realidade é bastante compreensível, pois o doutorado é realizado, majoritariamente, após o mestrado. Assim, muitas pessoas não seguem sua formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, dando continuidade à produção de tese. Em relação ao mestrado profissional, podemos destacar que:

O Mestrado Profissional (MP) na pós-graduação brasileira é um fenômeno relativamente recente, datando de meados dos anos 1990 e sua institucionalização ocorreu apenas em 1998 por meio da publicação da portaria 080, de 16 de dezembro. Alguma desconfiança com relação a esta nova modalidade de curso de pós graduação *stricto sensu* foi gerada à época. (KRUTA, 2014, p. 2)¹²

Assim, o mestrado acadêmico e o mestrado profissional se apresentam como possibilidades de uma formação continuada para os diversos profissionais da educação.

Contudo, ao realizar o levantamento mais detalhado a partir do espaço amostral de 230 (duzentos e trinta) trabalhos (2% do total), conseguimos perceber que o domínio das práticas curriculares conta com 185 (cento e oitenta e cinco) (80,43%) teses e dissertações, enquanto o campo das políticas curriculares conta com 45 (quarenta e cinco) (19,57%) das pesquisas. Assim, acabamos por confirmar uma observação obtida também em âmbito local, pois as

¹² O mestrado acadêmico, na área de Educação, remonta a meados dos anos 1960, tendo o primeiro curso se instalado na PUC-RJ, em 1965.

práticas curriculares é um domínio que conta com uma maior quantidade de trabalhos no levantamento realizado junto ao repositório digital da UFPE.

Destacamos que dentre as três teorias catalogadas (tradicional, crítica e pós-crítica), a teoria tradicional foi a que tinha uma menor presença, com 25 (vinte e cinco) (10,86%) teses e dissertações do total amostral, das quais 23 (vinte e três) trataram de estudar práticas curriculares e 2 (duas) políticas educacionais. Dessa maneira, percebemos que as teorias tradicionais do currículo estão cada vez sendo menos utilizadas como bases epistemológicas no campo da educação.

Enquanto isso, as teorias críticas e pós-críticas tiveram uma maior representação na amostra de teses e dissertações analisadas. Os trabalhos com base epistemológica crítica somam 103 (cento e três) (44,78%) obras, 74 (setenta e quatro) no domínio das práticas curriculares e 29 (vinte e nove) das políticas curriculares. Já as teses e dissertações com orientação teórica pós-crítica totalizam 102 (cento e dois) (44,34%) dos trabalhos, das quais 88 (oitenta e oito) estudaram práticas curriculares e 14 (quatorze) políticas curriculares. Contudo, essa distância mínima apresenta o crescimento das teorias pós-críticas na produção, estudos e pesquisas científicas.

Em nossa análise dos artigos da ANPED revelou uma quantidade relativamente maior de trabalhos sobre práticas curriculares, repetindo, em âmbito nacional, uma tendência observada em nível local.

Em relação à ANPED, 49 (quarenta e nove) dos 81 (oitenta e um) artigos (60,5%) tratam de temas referentes as práticas curriculares, enquanto 32 (trinta e dois) (39,5%) trabalham com temas relativos às políticas curriculares. Quando observamos as teorias do currículo que orientam as pesquisas difundidas por meio dos artigos analisados, percebemos que as teorias críticas estão mais presentes em pesquisas no domínio das práticas curriculares, enquanto as teorias pós-críticas apresentam um maior número de trabalhos concernentes às políticas curriculares.

Ao analisarmos somente os artigos referentes às práticas curriculares, temos 28 (vinte e oito) (57,14%) dos 49 (quarenta e nove) trabalhos sob a orientação de teorias críticas do currículo, enquanto os trabalhos que se utilizam de teorias pós-críticas somam 21 (vinte e um) (42,86%) artigos. Já no âmbito das políticas curriculares, as teorias críticas aparecem em 14 (quatorze) (43,75%) dos 32 (trinta e dois) artigos, enquanto as pesquisas pós-críticas somam 18 (dezoito) (56,15%).

Do ano de 2013 para o ano de 2015, temos um aumento de 13 (treze) (39,39%) trabalhos, já que no ano de 2013 a produção havia alcançado total de 33 (trinta e três) artigos, pulando para 46 (quarenta e seis) em 2015. Esses dados vão ao encontro do que parece desejar MOREIRA (1990) que destaca:

O aumento da produção brasileira, assim como o estudo e a análise crítica da produção estrangeira de boa qualidade, hão de apontar-nos caminhos para esclarecimento de algumas de nossas dúvidas, bem como contribuir para que venhamos a ter uma sociologia do currículo adequada às especificidades do contexto sócio-histórico e econômico brasileiro. (p. 82)

Ou seja, é com o crescimento do número de artigos, trabalhos, pesquisas, dissertações e teses que podemos estimular um desenvolvimento significativo no campo do currículo no Brasil.

Destacamos que as diversas regiões do Brasil, com a exceção do Norte, estão representadas no levantamento¹³. Como demonstra o Gráfico 3, os artigos estão concentrados no eixo Sul-Sudeste do Brasil, o que não nos surpreende, pois, essas regiões historicamente têm mais investimentos públicos em educação e concentram um número maior de cursos de pós-graduação em educação *stricto sensu* em universidades e faculdades públicas. Assim, é natural que possuam uma participação maior de artigos produzidos e difundidos em eventos de âmbito nacional.

Ao longo da pesquisa, realizamos uma listagem de todas as universidades e faculdades a que estavam vinculados os pesquisadores produtores dos artigos. A universidade que mais tem trabalhos publicados, segundo o levantamento, é a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com 17 (dezessete) (20, 98%) artigos dos 81 (oitenta e um) localizados. Esse dado também não nos surpreende, pois além da universidade estar localizada em um grande centro de produção acadêmica que é o Sudeste, ela também está situada na mesma cidade sede da ANPED, o município do Rio de Janeiro (RJ).

Também nos revela o domínio do grupo de pesquisa sobre currículo dessa universidade sobre o GT de Currículo da entidade associativa de pesquisadores/as em educação. Um outro dado importante a destacar: não havia artigos que tratassem especificamente da lei 9.394/96 e da BNCC de 2017 em relação a disciplina escolar História ou ao Ensino Fundamental II.

¹³ Além disso, encontramos um trabalho proveniente da Universidade de Lisboa, uma das principais universidades de Portugal. Destaca-se que não estava sinalizado qualquer regime de tutela.

1.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DO ESTADO DA ARTE

Nessa seção, estabeleceremos algumas ilações, a partir das informações coletadas, que nos permitem construir uma síntese. Uma das primeiras questões a nos chamar atenção, é a decadência da utilização das perspectivas tradicionais do currículo nas teses e dissertações e principalmente nos artigos, nos quais, não achamos nenhum trabalho que tome tais bases epistemológicas como referência.

Percebemos que as teorias críticas do currículo contam com a maior quantidade de trabalhos tanto em âmbito local, como nacional. Contudo, na medida em que nós avançamos em direção de uma data mais recente, especificamente do ano de 2019 na catalogação do site da CAPES, percebemos que as teorias pós-críticas vêm conseguindo cada vez mais espaço na produção acadêmica.

Outro ponto a ser citado, são os autores. Observamos que muitos autores considerados basilares para o desenvolvimento de diversas teorias e bases epistemológicas situadas no campo dos estudos curriculares se repetem em âmbito local e nacional. Assim, escolhemos destacar três referências para as teorias críticas e três referências para as teorias pós-críticas. Todos esses autores nos chamaram bastante atenção pelo modo recorrente com que foram citados. São eles: Paulo Freire, Michael Young e Michael Apple no que se refere às teorias críticas e Michel Foucault, Homi K. Bhabha, Ernesto Laclau & Chantal Mouffe no que diz respeito aos trabalhos cujo quadro teórico se apoia em teorias pós-críticas. Mas, não podemos deixar de destacar que várias outras grandes referências se fizeram presentes em diversos artigos, teses e dissertações analisados.

Outro achado da pesquisa: tanto no plano local, como no nacional, as pesquisas sobre as práticas curriculares tiveram um número muito mais expressivo do que localizadas no domínio das políticas curriculares. Entretanto, não conseguimos selecionar trabalhos que tratassem especificamente do tema próximo ao de nossa pesquisa, isso pode ter ocorrido devido a BNCC ter sido homologado recentemente. Dessa maneira, muitas pesquisas ainda estão a se desenvolver e a serem publicadas.

Além disso, as pesquisas que se apoiam tanto em perspectivas críticas quanto pós-críticas salientam o currículo como um espaço de disputas entre centros acadêmicos, pesquisadores da área, políticos, gestores, professores. Isso reflete outra afirmação que encontramos nos textos de YOUNG (2014), segundo a qual o currículo é instrumento de diversas instituições, que modificam políticas educacionais e a prática escolar, interferindo, portanto, diretamente na formação de alunos e estudantes.

Portanto, o estado da arte se apresenta como uma etapa fundamental da pesquisa, orientando desde a construção do projeto de pesquisa. E, é um momento essencial para o pesquisador/a em formação, por sua contribuição à construção do objeto de estudo.

1.3. DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Uma pesquisa necessita de delimitação, necessita de recorte, necessita de objeto específico de estudo. Ao longo da orientação que tenho recebido e das disciplinas que temos cursado no PPGE, percebemos a necessidade, e iniciamos, a reconstrução do projeto.

Todavia, essa não foi uma tarefa fácil. O estado da arte, as leituras e debates contribuíram para a delimitação do objeto e definição do objetivo geral. Essa delimitação só veio com muitos questionamentos e reconstruções.

Vale a pena destacar mais um momento em especial que nos fez pensar sobre o tema. Na verdade, foram vários momentos, mas queremos lembrar de uma questão específica. Antes da seleção, ainda durante a vivência profissional como professor de História, sempre que tocávamos em assuntos como “democracia”, “república”, “direitos humanos” e “consciência crítica”, víamos os olhos dos alunos brilharem, ouvíamos uma chuvarada de perguntas e um súbito interesse emergia em toda a classe.

Contudo, a obrigação de seguir um currículo pré-determinado, fazíamos cessar com aquele momento, seja para dar lugar ao conteúdo programático definido pela escola ou, referente à avaliação ou aos processos seletivos vindouros. Uma mudança abrupta então acontecia, e uma sensação de desinteresse e cansaço vinha aos alunos. Lembramo-nos de

sempre nos questionar: “Por que os currículos não falam da vida dos alunos?” “Não falam do que acontece lá fora?”

Nesse ponto, se faz necessário destacar que com essa fala não se pretende defender o trabalho com a disciplina escolar História como um estudo sobre atualidades ou análises cotidianas de nossa política. Muito menos menosprezar uma série de conhecimentos que são trabalhados em sala de aula com os estudantes, conhecimentos esses distribuídos em unidades didáticas carregadas de conceitos e ideias vitais para seu desenvolvimento.

Mas, chamamos a atenção de que muitos outros conhecimentos extremamente relevantes para os jovens poderiam ser trabalhados e desenvolvidos, para assim, cada vez mais tornarem-se cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres como atores sociais e políticos. Dessa maneira, percebemos que a pesquisa deveria girar em torno de algo que vivemos diariamente: a prática docente com o currículo.

Mas, ao destacar a prática docente, não queremos colocar o foco do tema de pesquisa nos métodos e técnicas de ensino. A bem da verdade, pretendemos analisar outro ponto bastante específico da experiência profissional. Estamos buscando entender um pouco mais do meu conhecimento de referência na escola, portanto, quando este se constitui em disciplina escolar. Analisar as mudanças na disciplina escolar História fizeram acender novamente a esperança que tanto alimentamos ao sonhar ser pesquisador de educação: fazer um trabalho relevante para a própria educação pública brasileira.

Destacamos que para diversos teóricos da educação, como Moreira (1998) e Apple (2016), o estudo sobre educação, em geral, gira em torno da prática. Mesmo se estamos a analisar documentos oficiais e a reconstituir a história de uma disciplina ou outro elemento constitutivo da educação, fazemos para melhorar a prática no cotidiano. A pesquisa em educação busca, ou deveria buscar, uma melhora real na educação pública brasileira. Assim, ao tentar compreender sobre o efeito das mudanças curriculares na disciplina História, estamos tentando modificar e melhorar outros âmbitos da prática docente em relação a este componente do currículo da educação básica.

Em coletânea organizada por Marisa Vorraber Costa, em 1998, Antônio Flávio Moreira já destacava o papel central que a prática deve ocupar nos estudos no campo da educação:

Desse modo, teorizar sobre o currículo e pedagogia implica teorizar sobre a prática escolar, o que não precisa se reduzir à prescrição, podendo configurar-se em uma abordagem contextualizada (GORE, 1993). Em períodos de crise, a preocupação com a prática precisa intensificar-se, já que ela se torna,

segundo Lather (1991), o motor da inovação. Em outras palavras, trata-se de defender a *centralidade da prática* nos estudos que pretendem contribuir para a superação da crise da teoria crítica de currículo. (...) Sugiro, então, em um primeiro momento, que os curriculistas atuem nas diferentes instâncias da prática curricular, participando da elaboração de políticas públicas de currículo, acompanhando a implementação das propostas e realizando estudos nas escolas que avaliem essa implementação. (MOREIRA, 1998, p. 30)

No entanto, toda busca e toda investigação devem ter um problema, uma questão, uma dúvida central que norteie a pesquisa. Dessa forma, foram necessários diversos debates, além da leitura de vários textos do campo do currículo, para assim, identificar qual era a questão central que nortearia a pesquisa. Por fim, percebemos que a escolha nos fez voltar um pouco no tempo, voltar ao tempo do curso de graduação e, analisar a disciplina que nos fez querer entrar em um curso, querer entrar na universidade e, querer ser professor. Assim, a decisão pela pesquisa recaiu sobre a História como disciplina escolar.

Mas, como assim a História? Durante as leituras, percebemos que as diversas concepções de currículo podem desencadear em diferentes formas de construção dos conceitos históricos. Assim, a partir da orientação dos conceitos e concepções do currículo, e a ser explicitada mais adiante, analisamos como a História foi sendo construída no currículo, em dois períodos da história da educação brasileira; períodos em que os PCN's de 1997 e a BNCC de 2017 estavam ou passaram a estar em vigor.

A escolha também se explica para que conseguíssemos pensar propostas e métodos de pesquisas adequados a tempos de pandemia, portanto, para que não houvesse impedimentos intransponíveis à realização da pesquisa e que não dificultassem demasiadamente a consulta à registros públicos em arquivos e à análise de documentos.

Portanto, o problema de pesquisa pode ser formulado nos seguintes termos: o que quer o currículo de História nos anos finais do ensino fundamental nos períodos em que vigiam e vigoram os PCN's de 1997 e a BNCC de 2017? Buscaremos compreender quais eram as concepções de currículo embutidas na disciplina escolar História que orientam a construção de documentos curriculares oficiais para os anos finais do ensino fundamental, com fins de observar e analisar a sua estrutura e os objetivos propostos pelos elaboradores e forças políticas que participaram desse processo.

Destacamos também, que a utilização do verbo “querer” tem uma intencionalidade específica. Consideramos que nos documentos oficiais não está de fato presente o currículo, ou seja, não está ali escrito o documento oficial tão abastecido de disputas políticas e de poder que

delimita os conteúdos programáticos das escolas. Podemos antecipar a intenção de analisar documentos oficiais, como as propostas curriculares elaboradas na década de 1990 e as diretrizes gerais curriculares da década de 2010, buscando identificar as intenções dos conceptores do currículo que obtiveram a hegemonia (no sentido de poder e direção política) no processo de disputa e definição do currículo a ser praticado. Dessa maneira, a partir da análise das propostas e diretrizes, podemos ter algumas determinações que ajudaram a construir nosso objeto de estudo: o currículo expresso na disciplina escolar História nos anos de 1997 e 2017.

Assim, quando relatamos que queremos analisar “O que quer o currículo”, estamos pensando que a partir das concepções que permearam a construção dos PCN’s e LDB’s, poderemos analisar quais eram as propostas para a formulação da História como disciplina escolar e quais eram os objetivos para o aprendizado dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, em ambas as épocas.

Em síntese, nosso objetivo geral de pesquisa será: compreender e confrontar as concepções do currículo que informam as diretrizes curriculares para os anos finais do ensino fundamental no que se refere à disciplina História nos períodos de vigência dos PCN’s de 1997 e a BNCC de 2017.

Para conseguirmos problematizar nosso objeto de estudo e compreender como as modificações que ocorreram na disciplina História construíram novos conceitos e currículos para a educação básica, pretendemos: analisar os princípios pedagógicos constituintes das diversas disciplina curriculares do ensino fundamental nos anos finais nos documentos curriculares editados em 1997 e 2017. Sendo esse, o nosso primeiro objetivo específico da pesquisa.

A análise das categorias da educação é essencial para a compreensão do papel da matéria de Estudos Sociais¹⁴ na década de 1970 e suas influências nas décadas posteriores, além da disciplina de História, atualmente. Dessa maneira, nosso segundo objetivo específico é: perceber os fundamentos gerais e dos conceitos básicos que constituem as bases que estruturam os documentos oficiais curriculares relativos à disciplina História, nos anos finais do ensino fundamental, nos anos de 1997 e 2017.

¹⁴ Destacamos que a disciplina História estava inserida na área de Estudos Sociais durante a década de 1970.

Esse objetivo tenta construir junto a pesquisa, uma importante análise sobre a disciplina História e seu papel nos anos de 1997 e 2017 na formação de cidadãos conscientes de seus direitos ou não, pois sabemos que o objetivo do currículo de História muitas vezes não está centrado na construção de um aluno ou cidadão crítico, mas da elaboração de uma mão-de-obra semiespecializada para o mercado de trabalho e suas forças econômicas.

Aliás, por falar de forças econômicas, a análise citada pretende ao longo de sua pesquisa identificar quais são os agentes sociais, culturais e econômicos que influenciaram e exerceram pressão sobre a construção do currículo em presença nos anos de 1997 e de 2017, sendo esse nosso terceiro e último objetivo específico. Acreditamos que ao identificar e aprofundar a análise sobre o papel social que esses agentes teriam e têm em nossa educação pública, podemos compreender melhor os objetivos e propostas presentes nas diversas diretrizes do currículo dos anos de 1997 e nas propostas do currículo dos anos 2017.

Dessa maneira, acreditamos que conseguiremos identificar a partir da análise dos objetivos anteriores, as concepções do currículo que estão presentes nos documentos a serem pesquisados e quais influências exerceram sobre a estrutura básica do texto curricular em nosso estado em ambas as épocas citadas.

Portanto, acreditamos que o objetivo geral e específicos podem, ao longo da pesquisa, construir uma análise que aprofundará o currículo da disciplina História nos anos finais do ensino fundamental nos anos de 1997 e 2017, para assim, compreendendo “o que quer” o currículo, compreender também como esse currículo modificou nossa educação.

2. AS TEORIAS CURRICULARES AO LONGO DA HISTÓRIA

Trabalharemos, nessa seção, as diversas teorias curriculares que se desenvolveram ao longo da história. Primeiramente, iremos historicizar o surgimento do termo currículo e apresentar quando as primeiras teorias curriculares começaram a debater e construir suas análises acerca do currículo.

Posteriormente, em três seções, vamos tentar analisar alguns dos principais autores e conceitos que são trabalhadas pelas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo. Dentro de cada seção, teceremos observações sobre as vertentes contidas em cada teoria curricular.

2.1. E ASSIM INICIA-SE O ESTUDO SOBRE O CURRÍCULO

O currículo nem sempre foi estudado e conceitualizado da maneira como o compreendemos atualmente. Dessa maneira, vamos tentar historicizar a conceitualização do currículo segundo algumas referências especializadas.

Segundo Nereide Saviani (1994, p. 39), o termo *curriculum* é derivado da palavra latina *scurrere*, que significa correr, curso ou carro de corrida o que leva etimologicamente a uma definição de currículo como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado. Apesar origem latina do termo, portanto ser originado de uma língua utilizada desde a Antiguidade Clássica, Lopes (2011) destaca que os registros mais remotos remontam a 1633, na Universidade de Glasglow¹⁵, Escócia, onde foram encontrados documentos que já se referiam ao currículo como um conjunto de conhecimentos de um determinado curso, voltado para a organização da experiência escolar de sujeitos agrupados. Contudo, em 1582 na

¹⁵ Fundada em 1451, na Escócia.

Universidade de Leiden¹⁶, já haviam algumas citações em escriturações que demonstravam a provável utilização do termo currículo como objeto do contexto educacional. Ali os escritos já se referiam a algum tipo de organização de temas a serem abordados por seus estudantes.

A autora nos chama atenção para outra possibilidade à qual um outro termo, também derivado do latim, estaria relacionado: *curriculum*, referindo-se desta feita a um determinado curso. Contudo, essa noção teria sido utilizada em textos de matriz protestante, vinculada à vertente calvinista, tendo ganhado destaque junto a igrejas e universidades da época. A doutrina protestante buscava a construção de um homem voltado para a vida no comércio, obediente aos ensinamentos cristãos, à devoção e a uma existência ascética¹⁷. Dessa maneira, o currículo teria a função de construir um “modelo” de cidadão para os padrões sociais da época.

Esse segundo significado que o termo assume, vai ao encontro do que Goodson (1997), destaca: “O currículo escolar é um artefacto social, concebido para realizar determinados objectivos humanos específicos” (p. 17). De acordo com o curriculista britânico, assim como toda sociedade se transforma ao longo da história, o currículo se modifica ao longo do tempo, pois ele é construído de uma sociedade e, com o tal, também mudará.

Quando nos referimos a uma concepção de currículo mais próxima dos estudos e pesquisas na atualidade, percebemos, porém que seu início se deu em dois países distintos, os Estados Unidos na década de 1930, e a Inglaterra, na década de 1970. Silva (2020) chama atenção de que os EUA planejaram a construção de um currículo cujos fundamentos visavam uma formação profissional voltada a atender a necessidade de mão-de-obra das novas indústrias que fizeram o crescimento da economia norte-americana¹⁸. São formulados, por tal razão, documentos que pretendiam organizar conhecimentos voltados para preparação da população trabalhadora. Esses documentos vão ser moldados por uma teoria tradicional do currículo, teoria sobre a qual trabalharemos ao longo desse tópico.

Na Inglaterra, o currículo acabou se desenvolvendo nos domínios da sociologia da educação por meio do grupo de estudos curriculares iniciado por Michael Young ainda na década de 1970. Os estudos que daí resultaram, fundaram uma nova abordagem dos estudos

¹⁶ Fundada em 1575, nos Países Baixos.

¹⁷ Segundo Weber (2004), o asceticismo é uma perspectiva de vida defendida pela doutrina protestante. Os homens viveriam sua vida sem gozar exacerbadamente dos prazeres carnisais, de bebidas alcoólicas ou da gula. Seus esforços voltar-se-iam para o trabalho e uma vida na igreja.

¹⁸ Destaca-se que desde a segunda metade do séc. XIX, os EUA passam por uma modernização em sua produção, processo que é historicamente conhecido como Revolução Industrial. A Revolução Industrial vai modificar o estilo de vida americano, gerando muitos empregos, movimentando a economia e dando um grande impulso ao planejamento do sistema de ensino público norte-americano.

curriculares, tendo passado à história da educação sob a denominação de Nova Sociologia da Educação (NSE). Moreira (1990) e Moreira e Silva (2002) destacam que se trata da primeira vertente sociológica a se aprofundar sobre o tema, dando origem a uma nova forma de se construir o debate sobre o currículo e influenciando pesquisadores norte-americanos que se tornaram referências dos estudos curriculares como: Henry Giroux (1943-atualmente), Michael Apple (1942-atualmente) e vários outros.

Em relação às teorias pós-críticas, podemos destacar que várias dos temas tratadas pelas diversas correntes surgiram em locais e momentos diferentes. Por exemplo, quando pensamos na questão de gênero, John Money em 1955 começa a utilizar o termo e problematizá-lo a partir de produções curriculares publicadas nos Estado Unidos. Na década de 1970 e 1980, em meio aos diversos movimentos sociais que estavam surgindo, emerge o debate acerca de questões étnicas e de raça, surgindo uma nova importante vertente nas teorias pós-críticas.

Segundo Silva (2020), as referências pós-modernas remetem ao modernismo do século XIX, contudo conseguimos observar os primeiros autores e textos que tratam sobre as correntes pós-modernas somente na metade do séc. XX. Enquanto isso, a corrente pós-estruturalista também se desenvolvia durante as décadas de 1950 e 1960. A revista *La quinzaine littéraire*, publica uma caricatura em 1967 dos vários nomes pós-estruturalistas da época: Lévi-Strauss (1908-2009), Althusser, Roland Barthes (1915-1980) e diversos outros grandes autores.

Ainda na década de 1960, temos os estudos pós-coloniais que, após a Segunda Guerra Mundial, vão ganhar destaque no trato sobre a descolonialidade das sociedades e do pensamento. Contudo, vale destacar que os autores dessa vertente falam de diversos temas referentes à exploração econômica a partir de relações imperialistas. Também ao longo das décadas de 1950 e 1960, observa-se o desenvolvimento dos Estudos Culturais. Para Silva (2020), essa perspectiva de análise ganhou notoriedade no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham (Inglaterra) e com diversos autores britânicos como E. P. Thompson (1924-1999), Raymond Williams (1921-1988) e Richard Hoggart (1918-2014).

Assim, podemos destacar que as origens das teorias pós-críticas ocorrem em momentos distintos e diferentes locais. Buscamos localizar no tempo o surgimento de algumas vertentes e demonstrar a pluralidade de autores e locais que trataram de temas que se identificam com essas teorias.

Portanto, iremos detalhar um pouco mais as três teorias que se desenvolveram no campo do currículo ao longo do tempo, sendo elas: tradicional, crítica e pós-crítica. Essas teorias acabaram por influenciar, desde as décadas iniciais do século XX os estudos sobre o currículo e suas consequências na educação de diversos países. Começaremos observando a ordem cronológica, pela teoria tradicional.

2.1.1. Teorias tradicionais do currículo

Como já destacamos, a teoria tradicional do currículo surge nos EUA em meio a um período de intenso desenvolvimento econômico. Surge como uma maneira de se planejar o sistema de ensino público, voltado justamente para o abastecimento do mercado de trabalho que estava em amplo crescimento, com mão de obra qualificada. Silva (2020) ressalta que autores como John Franklin Bobbitt (1876-1956) e Charters Wenett (1875-1952) que escreveram *The Curriculum* em 1918 e *Curriculum Construction* em 1923 respectivamente, tentavam estabelecer os paradigmas da educação nos EUA, ressaltando quais seriam as finalidades da educação.

Na primeira metade do século XX, a educação norte-americana seria comandada por esse modelo curricular criado por Bobbitt, segundo o qual uma escola deveria funcionar tão perfeitamente como uma indústria, em um modelo organizacional que privilegiava a padronização. Defendia também uma ideia de que o currículo era uma forma de preparar os alunos para seus papéis futuros na nova sociedade industrial. Essa preparação se dava a partir de dois conjuntos de atividades, Lopes (2011) os denominam como currículo direto e experiências indiretas. Importante lembrar que as teses fordistas e tayloristas davam as cartas na organização industrial e quase não conheciam críticas e oposição.

Contudo, ainda na metade do século, as teses de Bobbitt ganharam a companhia de uma outra leitura de currículo: John Dewey (1859-1952). Considerado um pouco mais progressista do que Bobbitt, Dewey escreveu *The Child and the Curriculum* em 1902. Para Silva (2020):

Neste livro, Dewey estava muito preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. [...] Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta dos princípios democráticos. (SILVA, 2020, p. 23)

Assim, percebemos que Dewey tinha algumas preocupações em relação à construção da democracia e com a experiência proporcionada pela vida escolar às crianças e

aos jovens, preocupações essas que Bobbitt não apresentava. Lopes (2011) destaca que a concepção trabalhada por Dewey é denominada de progressivismo, ultrapassando a visão mercadológica do currículo. Para o autor, o conhecimento deve se concentrar primeiro nos princípios psicológicos, posteriormente, nos princípios lógicos. Assim, o conhecimento produzido na escola deve se submeter às finalidades educacionais, não a escola, levando em conta o desenvolvimento emocional dos estudantes mediante suas experiências. Entretanto, apesar das questões levantadas pelo comentador, destacamos que o pensamento de Dewey sobre o currículo ainda pode ser inserido no campo das teorias tradicionais.

Ainda assim, Lopes (2011) ressalta que as teorias construídas por Dewey pretendiam “[...] superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos”. (p. 23). A autora destaca que o foco do currículo de Dewey era a resolução de problemas sociais, encarando a aprendizagem como um problema contínuo, não como uma forma de preparação para a vida adulta. Ainda sobre esse tipo de currículo, ele seria dividido em três núcleos: ocupações sociais, os estudos naturais e a língua.

Em relação a sua presença no Brasil, o progressivismo apareceu em movimentos escolanovista na década de 1920 em alguns estados brasileiros. Nomes de educadores como Fernando de Azevedo (1894-1974) e Anísio Teixeira (1900-1971) utilizaram dessas bases na Bahia (1925) e no Distrito Federal (1927), até então na cidade do Rio de Janeiro, respectivamente.

A perspectiva de Bobbitt ganhou mais projeção, pois parecia se adequar com o que era considerado como ciência à época. Suas ideias, ainda que integrassem um modelo organizacional mais claro, estavam atreladas, porém a um funcionamento mais mecânico do currículo escolar. A partir dessas observações, alguns autores se referem a essas teorias como não críticas, pois como veremos ao longo do texto, a construção de modelos e metodologias das teorias tradicionais não levam em conta uma série de demandas necessárias à educação, ficando restrita a necessidades econômicas e sociais de uma burguesia industrial.

A padronização na educação vai arrebatrar vários outros autores que vão dar continuidade às obras de Bobbitt, como por exemplo, Ralph Tyler (1902-1994) em obras como *Basic Principles of Curriculum and Instruction* de 1949. Tal como Bobbitt, Tyler vê o currículo como uma questão técnica, cujo planejamento se baseia em quatro pilares: “currículo (1), ensino e instrução (2 e 3) e avaliação (4)” (SILVA, 2020, p. 25).

AMORIM (2011) destaca que: “[...] a preocupação principal não é com a formação integral da pessoa e sim sua mera preparação para o mercado de trabalho” (p. 42). Dessa maneira, fica explícito que visões como as de Bobbit, Dewey e Tyler são formas de se enxergar o estudante como uma peça de um sistema, como se as crianças e jovens demandantes desse sistema fossem objetos inanimados, sem sentimentos, sem perspectivas, sem conhecimentos e desejos prévios.

Sacristán (2017) nos ajuda colaborando com o debate acerca dos teóricos, pois em sua obra *O currículo – uma reflexão sobre a prática* (2017), destaca que Dewey trabalha com a proposta de “orientação experimental” ordenada. Segundo o autor, Dewey acredita que para aperfeiçoar o currículo, primordialmente na educação básica, é necessário relacionar as necessidades dos alunos a aplicações sociais possíveis dentro de cada disciplina ofertada.

Em relação a Tyler, Sacristán (2017) observa a ideia de um currículo composto pelas experiências de aprendizagens planejadas pelas escolas para alcançar objetivos pré-determinados. Dessa maneira, passaríamos a utilizar o currículo como um objeto manipulado tecnicamente, sem aprofundar-nos no valor e significado no conhecimento ali trabalhado. Nesse ponto, destaca-se que a falta de aprofundamento no contexto social e infraestrutural praticado pelos sistemas taylorianos, reproduz práticas pedagógicas de controle e submissão acrítica dos alunos. Esse tipo de perspectiva vai ao encontro dos próprios esquemas taylorianos, esquemas que assinalam resultados e rendimentos a partir de sistemas de níveis.

Ainda sobre Tyler, Lopes (2011) destaca que o autor tenta articular abordagens técnicas do eficientismo e progressivismo. Esse modelo se divide em quatro etapas, são elas: “definição de objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagens apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo” (p. 25). Esse modelo tenta relacionar currículo e avaliação, qualificando os currículos mediante os rendimentos obtidos pelos alunos.

Contudo, sofreu duras críticas em relação a manutenção dos valores sociais, característica essa que lhe deu a categorização de teórico não-crítico ou tradicional. Tyler buscava direcionar o currículo para não pulverizar os objetivos dos componentes curriculares, fugia de generalizações e defendia a participação ativa do estudante mediante situações bem elaboradas por seus professores. Assim, a avaliação seria baseada na eficácia das experiências, apontando pontos fortes e fracos dos objetivos a serem alcançados.

Ainda em relação ao tema, temos outro autor relevante no debate das teorias tradicionais, seria Benjamin S. Bloom (1913-1999). Para Lopes (2011), Bloom se aprofunda nas teorias tylerianas e tenta ajustar os processos de aprendizagem para as necessidades dos estudantes. Para tal, divide os objetivos educacionais em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. A partir dessa divisão, o autor tenta se aprofundar na natureza do comportamento, objetivando guiar o ensino, a avaliação e o processo de elaboração do próprio currículo.

Na década de 1960, as perspectivas tradicionais já teriam chegado ao Brasil pelas mãos de Ralph Tyler. Sua principal obra foi traduzida para o português e foi utilizada, durante muitos anos, como a mais importante referência para a formação do pedagogo, no campo do currículo. Todavia, com as mudanças políticas ocorridas no período, a perspectiva tecnicista passa a prevalecer e nomes como Robert Mager (1923-2020) tornaram-se influentes em nossa educação. Mager defendia a maior precisão na escolha dos objetivos curriculares no que se refere ao comportamento, pois assim, a avaliação seria construída de maneira eficiente. Livros como *Preparing Instructional Objectives* de 1962, serviram aos interesses de uma classe dirigente capitalista liberal que tentava desenvolver uma economia industrial no Brasil.

Destacamos que o tecnicismo também era conservador, contudo, estava inserido no contexto da produção científica pertencente a modernidade, onde a educação tinha uma função técnica, na qual estava voltada à preparação de habilidades e capacidades específicas dos estudantes.

Sacristán (2017) destaca que o tecnicismo se trata de uma visão anistórica do currículo e da escola enquanto instituição social, pois não observa os contextos nos quais os fenômenos curriculares estão a se desenvolver. Concentra-se em métodos e técnicas específicos da prática pedagógica, enquanto que o currículo, elemento central da questão, não pode e não deve se reduzir a tal âmbito. O currículo faz parte de múltiplos tipos de prática, não só no espaço pedagógico, mas jurídico, administrativo, social, econômico, entre outros.

Aqui vale ressaltar que também na década de 1960, o Brasil passou por um golpe civil-militar, dando início a uma ditadura¹⁹ que vai durar 21 (vinte e um) longos anos em nosso país. Assim, essa concepção curricular, ao favorecer o estabelecimento de um ensino voltado para as

¹⁹ Ditadura Civil-Militar (1964-1985), golpe orquestrado pela alta burguesia junto ao comando militar brasileiro. Esse movimento ganhou forças por defender o Brasil de um “eminente perigo comunista”. A bem da verdade, as forças econômicas, apoiadas pelos comandos políticos norte-americanos, planejavam esse golpe para o estabelecimento de uma ditadura que privilegiasse as grandes empresas e indústrias nacionais.

necessidades mercadológicas da indústria e do comércio em crescimento no Brasil, caía como uma luva para os interesses dos novos grupos dirigentes.

Para Silva (2020), as bases epistemológicas das teorias tradicionais estavam atreladas as artes liberais, herdeiras de pensadores clássicos. O autor destaca ainda que apesar desses conceitos remontarem à Antiguidade ocidental, apenas conseguimos observar documentos curriculares na Idade Média e, a educação universitária do período renascentista. Um exemplo disso é a divisão clássica do currículo em *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e *Quadrivium* (astronomia, geometria, música e aritmética). Essa divisão remonta à filosofia de matriz católica.

As teorias tradicionais buscavam e lograram escolarizar o ensino, organizando-o em séries e cursos, dividindo os conteúdos em classes, diferenciando os conteúdos que cada estudante teria contato e possibilitando o aumento dos estigmas sociais entre as classes. Essa forma de organizar o sistema acaba por manter-se até os dias atuais e para Eleta Freire (2010), observa-se que: “[...] a história do currículo ao registrar sua vinculação às categorias disciplina, classe e prescrição, anuncia os nexos existentes entre currículo e poder e entre currículo e controle social.” (FREIRE, 2010, p. 38).

Outro ponto que merece destaque nas teorias tradicionais é a utilização da lógica, metodologias positivistas, pois muitos dos autores tradicionais ou não críticos eram adeptos do positivismo. Assim, suas observações e análises para a construção dos documentos curriculares estavam pautadas por estudos estatísticos, estudos esses que acabavam por desconsiderar visões mais humanistas, que observavam o aluno como um agente de sua própria educação. Do mesmo modo, a estruturação dos currículos por disciplinas, entendidas como áreas do conhecimento, reproduzia a organização e repartição do conhecimento na sua instituição de origem, a universidade.

Tendo em vista essa questão, Eleta Freire (2010) nos alerta que as perspectivas tradicionais acabaram ainda por estimular visões preconceituosas que perduram até os dias atuais no campo da educação. Um exemplo bastante claro é a misoginia encontrada nas escolas, pois:

A educação, por sua vez, refletia esse modelo, inicialmente negando à mulher o acesso à escola e, mais tarde, estabelecendo a separação dos prédios, a escolha do professor por sexo, a organização das salas de aula, a seleção de diferentes conteúdos de ensino para meninos e meninas, entre outros modos de organização educacional. (FREIRE, 2010, p. 42).

Contudo, esse modelo tecnocrático vai ser pouco a pouco contestado com o desenvolvimento de perspectivas mais progressistas dentro do próprio campo. Dessa forma, começaram a ser considerados os desejos da criança, o desenvolvimento da figura do adolescente, o aluno não somente como um receptor do conhecimento, mas como um agente de sua educação e construtor de conhecimento.

Outro fator determinante para o desenvolvimento das teorias críticas, a próxima teoria a ser trabalhada, foi o contexto histórico da época. Destacamos que, segundo Eleta Freire (2010), uma das características das teorias tradicionais ou não críticas, é a ausência de contextualização e historicidade, razão pela qual, esse momento de mudanças e rupturas vivido até então, tornou-se ainda mais impactante para a produção dos estudos curriculares.

Na década de 1960, tivemos vários movimentos sociais e civis nos EUA e em todo o mundo, movimento pelo direito dos negros, dos jovens, dos homossexuais, do direito das mulheres, movimentos contra as guerras, festivais que revolucionaram a moda e a cultura *pop*, como o de *Woodstock*, além do desenvolvimento de instituições internacionais que promoviam a paz entre os povos (ONU). Essa efervescência cultural será propícia para que novos teóricos da educação trabalhem novas teorias, com críticas ao papel da educação e com uma nova visão sobre o papel dos alunos e professores. Essas questões serão destacadas na próxima seção.

2.1.2. Teorias críticas do currículo

De chofre, vale destacar que a origem das teorias críticas do currículo observa semelhanças com o que ocorre a outros pensamentos humanos. Eleta Freire (2010) destaca que toda essa produção não constitui um bloco homogêneo. Contudo, também podemos afirmar que essas teorias emergiram em locais diferentes. Silva (2020) demonstra que a emergência dessas teorias está centrada em duas vertentes, sendo denominados como a vertente de conceptualização, nos EUA, e a Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra, essa última vertente encabeçada por Michael Young, na década de 1970.

Vários nomes, ainda hoje reconhecidos como grandes teóricos do currículo, foram intensamente influenciados pelas ideias que emergiram de teorias sociais críticas, mas que também foram grandes influenciadores de outros autores cujos trabalhos os sucederam. Alguns deles são: Paulo Freire (1921-1997), Pierre Bourdieu (1930-2002), Jean-Claude Passeron

(1930-atualmente), Louis Althusser (1918-1990), Michel Foucault (1926-1984)²⁰, entre vários outros. Esses teóricos e tantos outros representavam uma vertente contrária às teorias tradicionais, enquanto as teorias tradicionais produziam análises restritas ao elemento técnico, as teorias críticas contextualizavam os problemas educacionais, buscando relacioná-los em suas diversas análises a questões econômicas e sociais.

O levantamento²¹ realizado por Silva (2020), destaca algumas das obras produzidas por esses autores que marcaram uma época de mudanças de paradigma nos estudos curriculares. Vale destacar que não são obras escritas com a intenção de abordar questões curriculares, mas que influenciaram fortemente as abordagens de currículo.

Uma vertente epistemológica muito forte que influenciou diretamente os estudos curriculares críticos foi o marxismo, ainda que as teorias críticas não se limitassem a ele. A partir das teorias marxistas vamos ter uma análise dos agentes econômicos e políticos e suas influências diretas e indiretas no processo de construção dos documentos curriculares. Lopes (2011) corrobora a questão, destacando que essas teorias tratam da relação da superestrutura e a base econômica da sociedade. As ideias marxistas tentavam vincular a escola e a educação a agentes econômicos e políticos. Segundo essa perspectiva, o currículo tornava-se um dos instrumentos desses agentes.

Como o próprio nome das teorias críticas do currículo já denota, os autores tentavam destacar que a educação não é apolítica. Ela está imersa em disputas de poder nos diversos âmbitos. Por isso, em cada pesquisa e texto percebemos que a interpretação de um autor crítico: “[...] questiona a neutralidade como premissa do currículo escolar e denuncia as intencionalidades envolvidas na sua elaboração e sua vivência” (AMORIM, 2011, p. 40).

Autores como Althusser utilizavam a perspectiva marxista para analisar o papel dos aparelhos ideológicos do estado na educação, destacando que: “A escola atua ideologicamente através do seu currículo” (SILVA, 2020, p. 31). Ressalta-se que toda criança e jovem passa a

²⁰ Destacamos que segundo Silva (2020), Michel Foucault se aproximava das teorias críticas no início dos seus estudos. Posteriormente, vai ser reconhecido como um autor pós-crítico. No entanto, o próprio autor não gostava de ser associado a qualquer uma dessas categorias de pensamento.

²¹ “1970, Paulo Freire, A pedagogia do Oprimido. 1970, Louis Althusser, A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado. 1970, Pierre Bourdieu e Jean Claude-Passeron, A reprodução. 1971, Baudelot e Establet, *L'école capitaliste em France*. 1971, Basil Bernstein, *Class, codes and control*, v.1. 1971, Michael Young, Knowledge and control: new directions for the sociology of education. 1976, Samuel Bowles e Hebert Gintis, *Schooling in capitalista America*. 1979, Michael Apple, Ideologia e currículo.” (p. 30).

maior parte da sua vida na escola, portanto, a escola se torna um dos mais importantes aparelhos ideológicos do estado. Essa escola pertenceria a um sistema educativo que prepara cada sujeito de cada classe social ocupar um papel na sociedade capitalista.

Lopes (2011) destaca que a escola tem um caráter duplo na manutenção das desigualdades sociais, pois ela atuaria na formação da mão de obra do sistema econômico hegemônico e ajudaria na reprodução dos princípios teóricos hegemônicos dentro dos seus processos educativos. Dessa maneira, atuaria de maneira direta e indireta, respectivamente.

Segundo Silva (2020), Bourdieu e Passeron (1930-Atual), mediante seu livro *A reprodução* (1970), criaram o conceito de dominação cultural e, em consequência, acabam por ajudar a desenvolver o que conhecemos como cultura dominante. Para os autores, os vários instrumentos do estado reproduzem costumes, falas, conhecimentos, padrões de vida que se tornam o modelo da própria cultura dominante.

Assim, esse tipo de cultura é escolhido e pré-determinado pelos agentes que controlam os diversos aparelhos ideológicos e, dessa maneira, um dos principais aparelhos é a escola, moldada pelo próprio currículo. Para Lopes (2011), em seu livro, Bourdieu explicita os mecanismos de reprodução social e cultural. Nesse sentido, a escola se utilizaria de códigos de transmissão cultural presentes preponderantemente na classe média, dificultando o processo de escolarização das classes mais pobres, produzindo um efeito durável de reprodução econômica. Essa imposição de uma formação cultural a partir de perspectivas hegemônicas era categorizada como violência simbólica pelos autores.

Entretanto, como já dito, nem toda vertente crítica se deu a partir do marxismo, apesar de grandes nomes terem se apropriado das análises marxistas contemporâneas da escola de Frankfurt. “Do outro lado colocavam-se as críticas de educação e do currículo tradicionais inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica” (SILVA, 2020, p. 38). A vertente de reconceptualização se aproximou em algum momento do marxismo, contudo esteve também vinculado às estratégias interpretativas de investigação já citadas.

Essas escolhas epistemológicas renderam severas críticas de autores marxistas, que consideravam que a vertente tornava as análises subjetivas e narcisistas. Os teóricos que participavam da vertente de reconceptualização, como por exemplo: Max Van Manen (1942-atualmente), Ted Aoki (1919-1996) e Madeleine Grumet (1940-atualmente) foram responsáveis por diversos estudos acerca da linguagem envolvida no campo educacional,

enquanto, outros, como William Pinar (1947-atualmente), utilizaram-se de estratégias autobiográficas para um autodesenvolvimento crítico dos professores em sua prática pedagógica.

Em relação a Pinar, Lopes (2011) destaca que o autor nos traz uma grande contribuição advinda da fenomenologia bastante importante para a definição do currículo. Pinar acreditava que o currículo deveria ser analisado mais como um processo, não uma coisa, um objeto. Dessa maneira, seria uma forma de ação, de esperança pública, uma conversa aplicada com o mundo.

Um outro autor que se destaca na análise curricular é Michael Apple. Além de ser uma grande referência no campo dos estudos curriculares, o norte-americano é um dos autores básicos para o desenvolvimento do nosso projeto. Neomarxista, Apple traz uma análise renovada dos aparelhos ideológicos, destaca como a cultura dominante é moldada na sociedade norte-americana.

Para construir suas concepções acerca do currículo, Apple (2006) propõe várias categorias básicas presentes em algumas disciplinas escolares, como a disciplina de História. Dessa maneira, categorias como: “consciência crítica, conflito, patriotismo, democracia” e tantas outras são discutidas e nos ajudam a perceber a evolução da disciplina escolar de História no sistema de ensino recifense e em todo o Brasil, bem como nos ajudam a construir o embasamento teórico e político para nossa análise.

Somado a isso, Apple (2006) sinaliza como o currículo se torna um ponto de disputa social e política, destacando como o conhecimento curricular transforma-se em poder. E, para isso, constrói sua própria concepção dos conceitos de hegemonia, ideologia e poder. Com a interpretação de Apple acerca dos conceitos citados, pretendemos identificar os agentes sociais e políticos que ajudaram a elaborar os documentos curriculares oficiais a serem analisados.

Apple (2006) ainda destaca como toda pesquisa no campo das políticas curriculares caminha para ajudar para a mudança e ruptura de problemáticas da prática pedagógica cotidiana. E, nesse ponto, o autor em questão concorda com Antonio Flávio Barbosa Moreira, outro teórico do campo que demonstra como toda a pesquisa curricular destina-se à prática, à mudança nas estruturas diárias das escolas.

Além disso, Moreira (1998) disserta como as novas teorias do currículo pós-crítica colaboram com o desenvolvimento do campo do currículo, além de apresentar duras críticas às questões ausentes nessas teorias. Trataremos um pouco mais dessas teorias posteriormente.

Assim, Moreira ajuda-nos a situar a pesquisa no campo da análise crítica do currículo. Dessa maneira, esperamos conseguir elaborar os objetivos que orientarão a análise dos documentos curriculares selecionados.

Contudo, não podemos esquecer um outro autor que nos ajudou a compreender a história das análises curriculares, por meio da história das teorias tradicionais, crítica e pós-críticas do currículo. Tomaz Tadeu da Silva (1948-atualmente) elabora uma linha do tempo acerca das teorias curriculares, apresenta suas principais características e desafios. Portanto, faz uma análise crítica apresentando os pontos em que cada teoria pode ou não contribuir com o campo do currículo. Assim como Moreira (1998), Silva (2020) nos ajuda a situar nossa pesquisa no campo da teoria crítica do currículo, mas também nos ajuda a compreender as contribuições de todas as outras teorias curriculares.

Contudo, não podemos deixar de citar mais um teórico extremamente relevante e que tem espaço em nosso texto: J. Gimeno Sacristán (1947-atual). Como já destacado, o autor acredita na construção de conhecimentos socialmente elaborados e que servem para estimular a desigualdade social mediante sua validação no currículo. Esses conhecimentos seriam denominados como “conhecimentos valiosos”, e eles deteriam essa postulação mediante sua capacidade de alçar os alunos ao ensino *bacharelesco*.

Para combater esse ponto em questão, Sacristán (2017) ressalta a defesa e reflexão sobre a “educação compreensiva”, perspectiva educacional que defende um currículo comum para todos, investimentos em infraestrutura e formação profissional dos professores. Em relação ao currículo, o autor inferi que o documento também se trata de um “projeto cultural e educativo”, selecionado conteúdos e considerando as possibilidades de aprendizagem. Assim sendo, deveria ser elaborado sob chaves pedagógicas, buscando um melhor caminho entre a comunicação dos princípios pedagógicos e a prática. Ainda em relação ao autor, sua obra reflete sobre um currículo não objetivo, mas proveniente de um resultado de decisões com diversos fatores, como por exemplo: fatores culturais, econômicos, políticos e pedagógicos.

Outro autor fundamental para a elaboração de nosso projeto é Michael Young (2014). Young trabalha com a ideia do currículo como uma materialização do poder e essa ideia se revela vital para nossa pesquisa, o autor em questão trata tais temas a partir do livro: *Conhecimento e controle – novas direções para a sociologia da educação* (1971). Esse livro lança as bases para a chamada Nova Sociologia da Educação (NSE), essa concepção ultrapassa

as questões técnicas, dessa maneira, discuti o interesse dos envolvidos em todo o processo, entendendo com a escola legítima determinados conhecimentos.

Contudo, ainda necessitamos destacar a contribuição de alguns autores que merecem ser lembrados no campo das teorias críticas do currículo, pois além de grandes obras, deixaram um legado e exerceram grande influência para os futuros pesquisadores. São eles: Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Basil Bernstein e Henry Giroux.

Em relação a Bourdieu, Eleta Freire (2010) destaca que o autor percebeu e analisou diversas estratégias de internalização desses discursos nos diversos âmbitos sociais, incluindo a escola. Assim, as diversas práticas, ações, conteúdos, conceitos e tudo vivido na escola por crianças e jovens contribuem para a internalização de determinados discursos em sua vida. Além disso, seus discursos estimularam novos pesquisadores a analisar a construção um padrão de costumes, ações e hábitos que influenciou os jovens que construíram e constroem uma sociedade heteronormativa, sexista, homofóbica e negacionista²².

Paulo Freire, figura extremamente relevante para a construção do debate educacional no Brasil, produziu diversas obras como *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), aonde ele defendia o fim da concepção bancária da educação. Dessa forma, Paulo Freire (1987) queria uma mudança em nossa prática pedagógica. Para o autor, o modelo tradicional das escolas incentivava o professor a despejar conhecimento nos alunos, enquanto isso, os jovens recebiam essas informações, tentavam memoriza-las sem qualquer tipo de reflexão crítica.

Paulo Freire (1987) defendia que tanto o docente, quanto o estudante fossem figuras críticas e políticas na escola. Ressaltava que os alunos deveriam problematizar o sistema social que afetava sua vida. Para conseguir atingir os alunos, Paulo Freire propunha a utilização de elementos do seu cotidiano, fazendo com que o ensino tivesse um sentido, que o ensino não fosse mera transmissão, mas construção de conhecimento de fato significativo para todos aqueles que participavam do processo. Possibilitando que os alunos saíssem da bolha alienante do sistema capitalista, lutando por sua emancipação intelectual e social como pessoas, estudantes e trabalhadores.

²² Utilizamos o termo negacionista para conceituar as pessoas que buscam diminuir o simbolismo ou combater os avanços democráticos em relação às diversas minorias, sejam elas: negros, índios, LGBTTTTQIAA, estrangeiros, etc.

Não podemos deixar de destacar que sua maneira de enxergar educação foi bastante combatida pelo regime militar no Brasil. No exterior (Chile, EUA e Suíça), escreveu diversos textos que contribuíram com nossa maneira de pensar a educação e o papel do educador na sociedade brasileira.

Bernstein, por sua parte, procurava identificar a maneira pela qual o currículo estava organizado. Além disso, buscava entender as conexões entre o currículo e as forças políticas. Bernstein ainda destacava a questão do enquadramento, salientando o quanto o poder e autonomia do professor poderiam influenciar em sua prática. O currículo enquanto um o código seria trabalhado de forma diferente segundo a categoria social que se destinasse. Outra questão interessante em Bernstein é sua concepção do que é poder e controle:

[...] o autor argumenta que as relações sociais de poder são responsáveis pela afirmação, legitimação e reprodução das fronteiras entre diferentes discursos e categorias -classe, gênero-, enquanto o controle seria responsável pela determinação de formas de comunicação apropriadas a essas diferentes categorias. (FREIRE, 2010, p. 48).

Silva (2020) faz um belo resumo sobre os três sistemas de mensagens elaborados por Bernstein:

o currículo, a pedagogia e avaliação: o currículo define o que conta como conhecimento válido, a pedagogia define o que conta como transmissão válido do conhecimento, e a avaliação define o que conta como realização válida desse conhecimento de parte de que é ensinado. (SILVA, 2020, p. 71).

Ainda sobre Bernstein, Sacristán (2017) destaca uma grande contribuição realizada, pois é com Bernstein que começamos a distinguir formas do currículo a partir da relação que mantêm entre si e os diferentes conteúdos que os formam. Para ressaltar tal ponto, destacamos que Bernstein identifica dois tipos de currículo: *collection* e *integrado*. Nessas formas de currículo, temos as disciplinas trabalhadas de maneiras justapostas e integralizadas a partir de um maior conhecimento global do professor, respectivamente.

Destaca-se que para os professores conseguirem desenvolver sua prática numa perspectiva globalizante, é necessária uma ampliação em sua formação, modificando o currículo acadêmico atual e investindo em novas formas de conhecimento. E, é nesse ponto que Sacristán (2017) se aproxima do diálogo com Bernstein.

Giroux trabalha com a presença da cultura popular na escola. Para ele, o currículo e as instituições escolares se constituíram em um espaço de resistência, de questionamentos. Para o

autor: “Três conceitos são centrais a essa concepção emancipadora ou libertadora do currículo e da pedagogia: esfera pública, intelectual transformador e a voz” (SILVA, 2020, p. 54).

Para Giroux, todo trabalho intelectual e acadêmico estaria direcionado a uma mudança na prática pedagógica e na estrutura política educacional. Em nossa análise, podemos perceber que há uma grande influência freireana em Giroux. Ambos faziam parte de uma nova vertente das teorias críticas, a vertente da resistência. Além disso, Giroux se aproximava de alguns conceitos das teorias pós-críticas, pois segundo Eleta Freire (2010):

Giroux sinaliza com a necessidade de ampliação da compreensão sobre as formas de contestação e de resistência como elementos das lutas culturais que se desenvolvem na escola e, em especial no currículo, aproximando-se do enfoque dado aos estudos de currículo pela teorização pós-crítica. (FREIRE, 2010, p. 53).

Para Eleta Freire (2010) a vertente da resistência além de denunciar as teorias da reprodução social de poder, apontava como a escola, o currículo e os profissionais da educação poderiam agir diante desse sistema escolar desigual. Os autores defendem a ruptura com a neutralidade, a busca de um ensino crítico e a compreensão do estudante como ser político.

Em relação a teoria da resistência de Giroux, Lopes (2011) aponta que o autor considera duas grandes realizações dessa concepção teórica: a valorização da teoria crítica e os interesses emancipatórios. Para o autor em questão, a resistência vem ultrapassar discursos tradicionais, discursos que falam sobre fracasso escolar, por exemplo. Ele acredita que a “[...] emancipação deve ser considerada como o principal critério da potencialidade da resistência em uma educação crítica” (p. 175). Dessa maneira, acredita que nem todo objeto social e cultura está determinado pela estrutura econômica, há momentos de ação crítica onde podemos resistir ao poder hegemônico.

No que diz respeito às teorias críticas do currículo, desejamos destacar mais um elemento fundamental em sua compreensão. Contudo não se trata de um autor, mas um conceito trabalhado por diversos pesquisadores: o “currículo oculto”. Para muitos, o currículo oculto é tudo aquilo que não está explícito nos documentos curriculares. Enquanto isso, outros autores apontam que o currículo oculto são as práticas desenvolvidas pelos próprios profissionais e as relações estruturais/sociais presentes nas diversas instituições escolares. E, para uma terceira parcela de teóricos, o currículo oculto se trata de artifícios que as instituições de poder mobilizam para conseguir manipular de alguma maneira a educação pública.

Podemos ler e debater sobre a influência do currículo oculto em si, contudo para Silva (2020), esse conceito não está definitivamente estabelecido e aceito como uma teoria do campo do currículo. A bem da verdade, acabou por sofrer com uma espécie de trivialização, com diversos trabalhos que repetem o que já foi dito por outras pesquisas e não se aprofundam em novas análises críticas. Dessa maneira, não trataremos diretamente do currículo oculto em nossa análise documental.

2.1.3. Teorias pós-críticas do currículo

As teorias pós-críticas são a última vertente de pensamento curricular que aqui vamos abordar. Contém diversas vertentes e seria difícil conseguir detalhar ou até mesmo citar os diversos autores e concepções que a integram sem deixar alguma relevante referência de fora. Contudo, essa vertente, de maneira geral, contempla uma nova corrente interpretação teórico metodológica de como podemos enxergar o currículo. Além disso, as teorias pós-críticas carregam uma grande influência do pensamento crítico já exposto, pois o currículo, na concepção das primeiras teorias, é alvo de disputas políticas e de poder.

Para exemplificar o que estamos debatendo, o pensamento de Michel Foucault, o qual apesar de não se identificar apenas a uma dessas vertentes, serve de exemplo para compreendermos como elas estão intrinsecamente ligadas. Foucault teve em suas primeiras produções, uma grande influência do pensamento crítico. Todavia, os textos do final de sua carreira acadêmica são identificados como de orientação pós-crítica. Obviamente que seus estudos sobre o discurso e sua concepção da existência e ação de diversos pequenos polos de poder na sociedade vão divergir dos teóricos críticos. Destacamos que Foucault não é um estudioso do currículo, mesmo assim, é bastante citado e suas análises filosóficas são bastante utilizadas nos estudos curriculares.

Dessa maneira, comecemos a debater sobre algumas vertentes dessas teorias, para assim explicitarmos quais são suas particularidades e contribuições ao campo. Assim, necessitamos diferenciar duas vertentes extremamente importantes dentre as teorias pós-críticas, são elas: o pós-modernismo e pós-estruturalismo. O pós-modernismo não se apresenta como uma vertente unificada, contudo, o pós-modernismo problematiza e se aprofunda sobre aquilo que conhecemos e denominamos como produção acadêmica e educação.

Para o pós-modernismo, o homem moderno é controlado pelas diversas instituições, sociais, além disso, trata-se de uma vertente antifundacional, ou seja, crítica de forma ferrenha a visão de progresso e evolução relacionada à modernidade. Os autores pós-modernos são críticos da educação atual, pois nossa educação está baseada nas concepções epistemológicas do modernismo. Sendo assim, acreditam que a concepção de conhecimento que utilizamos no meio acadêmico não consegue compreender o próprio conceito de conhecimento. Questionando a ideia de razão da contemporaneidade, o pós-modernismo pretende construir uma sociedade mais justa, menos preconceituosa e violenta. Segundo Silva (2020), foi o pós-modernismo que introduziu a pedagogia pós-crítica nos estudos curriculares.

Em relação ao pós-estruturalismo, apesar de ser frequentemente confundido com o pós-modernismo, seu surgimento está vinculado à produção de autores franceses, como: Michael Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida. Essa teoria rejeita a concepção da dialética marxista e hegeliana, a bem da verdade. As análises pós-estruturalista são uma espécie de continuação dos estudos estruturalistas. Partindo de uma abordagem de análise linguística estrutural, os autores debatiam a influência da língua como um produto do meio social e das disputas de poder.

Lopes (2011) destaca que somente no fim da década de 1970 que temos os primeiros estudos pós-estruturalistas no Brasil, no entanto, ainda na década de 1990, esses estudos eram escassos. Sobre as bases teóricas, a autora nos chama a atenção para a concepção de mundo dos teóricos pós-estruturalistas, pois, para eles, “[...] a linguagem cria aquilo de que se fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo” (p. 38). Dessa maneira, tais teóricos compreendem que a própria análise estrutural da linguagem é complexa, pois há a necessidade de se aprofundar na sua construção sócio-histórico.

Corroborando com a questão, Silva (2020) ressalta que esses teóricos buscavam entender os processos que levavam a um conhecimento específico ser considerado como correto, como socialmente aceito. Não estando interessados, contudo, em aprofundar se aquele conhecimento em si era de fato verdadeiro. Ou seja, estavam tentando buscar explicações para a construção de narrativas, que tornam um conhecimento válido e não de um conhecimento absolutamente puro.

Em uma passagem de Silva (2020), encontramos uma interessante diferenciação de ambas vertentes:

Diferentemente do pós-estruturalismo, o pós-modernismo define-se relativamente a uma mudança de época. Além disso, enquanto o pós-estruturalismo limita-se a teorizar sobre a linguagem e o processo de significação, o pós-modernismo abrange um campo bem mais extenso de objetos e preocupações. (SILVA, 2020, p. 117).

Uma das vertentes mais importantes e que mais chama atenção dentro das teorias pós-críticas é o multiculturalismo. Nessa vertente, há uma valorização de conceitos, costumes, histórias, padrões que divergem daqueles socialmente aceitos. Quando falávamos das teorias críticas, vimos que Louis Althusser nos explicava que a escola, aí compreendido o currículo constitui-se em um aparelho ideológico do estado, e como tal, moldavam e pré-determinavam quais eram as culturas e os costumes válidos na sociedade. As teses do multiculturalismo vieram a mudar toda essa lógica.

Os teóricos multiculturalistas²³ acreditam que os padrões sociais são impostos por relações de poder. Dessa maneira, eles estudam o desenvolvimento do processo linguístico e discursivo nos materiais didáticos e na prática escolar. Essa vertente prega as ideias de esperança, harmonia, pacificidade, boa convivência e está lutando lado a lado de vários grupos, sendo eles: LGBTTTQQIAA, negros, índios, mulheres e qualquer outro grupo social que foi historicamente excluído dos processos de construção do currículo.

Nessa vertente, percebemos a tentativa de mudanças na construção dos materiais didáticos, dando espaço para a presença de autores negros, de textos que tratam sobre as lutas feministas, de materiais (reportagens, tiras, sátiras, escritos) sobre as violências contra a comunidade LGBTTTQQIAA²⁴. Obviamente, essas conquistas ainda estão paulatinamente se desenvolvendo, todavia, são importantes passos para uma educação mais crítica e igual para todos. Destacamos que isso não significa uma mudança da heteronormatividade presente nos livros didáticos, mas são novas perspectivas estabelecidas pela luta dos diversos movimentos sociais e da vertente multiculturalista.

Ainda dentro da concepção multiculturalista, observam-se alguns teóricos trabalhando o conceito de identidade étnica e racial. Além do racismo ser uma questão histórica, ou seja,

²³ Destacamos que não temos um multiculturalismo único, mas multiculturalismos. Ou seja, ao referenciar o multiculturalismo precisamos identificar a corrente sobre a qual estamos tratando. Vera Candau (2008) nos fala da polissemia do termo e adverte sobre a necessidade de usá-lo adjetivando-o: multiculturalismo conservador, multiculturalismo liberal, multiculturalismo celebratório, multiculturalismo crítico, multiculturalismo emancipador, multiculturalismo revolucionário. Cada um desses multiculturalismos possui seu viés de análise, seus conceitos, que remetem a ênfases e tônicas em um outro ponto da cultura e da direção que esta tomou, toma e pode tomar.

²⁴ Em relação a sigla utilizada algumas vezes, representa a comunidade, significando: lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, transsexuais, two-spirit, queer, questionando, intersex, assexual, pansexual.

construída a partir de questões específicas em cada país (no Brasil podemos citar a escravidão), consideramos se tratar também de uma questão psicológica, ou seja, presente na formação de caráter de cada ser humano.

Contudo, não podemos nos esquecer que o racismo se constitui como uma questão estrutural de poder. Assim, os diversos autores que trabalham com a questão da raça, tentam compreender como ela é trabalhada nos livros didáticos e documentos curriculares oficiais.

Em relação ao conceito de identidade, construído por diversos autores, como Jorge K. de Alva, Cornel West e Earl Shorris, Silva (2020) destaca:

Embora não reduza a identidade étnica e racial a seus aspectos biológicos, o essencialismo cultural concebe a identidade simplesmente como a expressão de alguma propriedade cultural intrínseca dos diferentes grupos étnicos e raciais. [...] Para uma perspectiva crítica, não existe identidade fora da história e da representação. (SILVA, 2020, p. 104).

Dentro dessa nova perspectiva, alguns temas vão ganhar destaque dentre as teorias pós-crítica: as questões de gênero e as produções feministas. As questões de gênero buscam atentar a necessidade de discutir a heteronormatividade no currículo e nas escolas em si. Contudo, precisamos nos aprofundar um pouco sobre essa perspectiva, pois os questionamentos colocados por esses autores não são simples. Sabemos que nas escolas temos uma grande influência da sociedade e de suas diversas maneiras de pensar. Observamos uma grande intervenção do pensamento religioso e de determinadas concepções morais e conversadoras.

Assim, as teorias pós-críticas de gênero vêm contestar o padrão de comportamentos em diversos contextos, inclusive no âmbito escolar. Além disso, também se preocupam com normas e com os diversos discursos contidos nos documentos curriculares e nos livros didáticos. Silva (2020) destaca que: “Nenhuma perspectiva que se pretenda crítica ou pós-crítica pode, entretanto, ignorar as estreitas conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder teorizadas por essas análises” (p. 97).

Ainda em relação às questões de gênero, recentemente um novo tema vem à tona: a teoria *queer*. Trata-se de uma nova construção acerca da identidade homossexual. Diversos autores tentam reconstruir o discurso sobre o que é ser homossexual em nossa sociedade. Infelizmente, sabemos que muito do que se refere a pessoas homossexuais é entendido como negativo e fora dos padrões. Assim, vários jovens e estudantes quando estão na escola e em sua vida recusam sua identidade e acabam por sofrer os estigmas de uma visão negativa em relação à comunidade LGBTTTQIIAA.

Defendendo a inserção de informações baseadas em estudos científicos acerca da sexualidade nos livros didáticos, a teoria *queer* exerce um papel fundamental em meio a produção curricular. Seu papel é questionar. Mas, questionar não somente para combater a homofobia. Ela deseja problematizar alguns processos institucionais, que para alguns autores, regulamentam os discursos e falas presentes no cotidiano pedagógico e nos documentos curriculares.

Em relação às teorias pós-críticas feministas, os autores e autoras não destacam somente a necessidade de mais mulheres à frente dos estudos e produções curriculares. Eles também concentram suas pesquisas nas metodologias e práticas vivenciadas na formação universitária. Para Silva (2020), faltam trabalhos em relação às questões pedagógicas escolares e também faltam aprofundamentos acerca da construção do próprio currículo escolar em si. Para o autor, as pesquisas e estudos estariam concentrados demais nas questões relativas à prática cotidiana docente.

Contudo, mesmo necessitando de aprofundamento em determinadas questões, a abordagem feminista constitui em uma reviravolta epistemológica no campo do currículo. Eleta Freire (2010) destaca que os estudos culturais tomam a cultura como elemento central no debate sobre as subjetividades, identidades e representações. Nesse sentido, as questões relativas a gênero e aos estudos feministas são elementos da cultura, iniciando seu caminho como categoria de análise dos estudos culturais.

Diante disso, como já destacado, várias vertentes acabaram por se desenvolver no âmbito das teorias pós-críticas, a exemplo das teorias pós-colonialistas do currículo. Essa vertente vem crescendo desde a segunda metade do séc. XX, com o processo de descolonização na Ásia e África e com a crescente influência neoliberal norte-americana na constituição dos governos do Cone-Sul. Suas temáticas de estudo ganham força e atenção de vários pesquisadores.

Além de ressaltar a exploração econômica e social histórica por intermédio das relações de poder estabelecidas no processo de colonização da América, a vertente pretende destacar a construção da narrativa sobre o “outro colonial”, sobre o exótico. Silva (2020) demonstra que autores como Homi Bhabha discorriam como eram construídos os conceitos de raça, identidade e representatividade. Esses estudos vão questionar como o “outro colonial” é observado de uma ótica turística, eurocêntrica. Dessa maneira, além da análise dos discursos, essa vertente analisa

de que maneira os colonizados aparecem nos livros didáticos e em outros aspectos sociais, como por exemplo, em nossos diversos feriados.

Eleta Freire (2010) destaca que “[...] as diferenças culturais passam a ser compreendidas e problematizadas no interior de um sistema de representação” (p. 55), ou seja, os significados sociais atribuídos a cada identidade são construídos pelos diversos discursos presentes na sociedade. Assim, o currículo se transforma em um instrumento de produção de diferenças, tanto em relação à questão de gênero, a questões de misoginia, como em relação à visão eurocêntrica que adquirimos sobre os colonizados: sejam os nativos, sejam nós mesmos.

E, para encerramos esse *tour* pelas teorias pós-críticas, analisaremos uma outra importante vertente, conhecido como Estudos Culturais. Ela se inicia na década de 1970 na busca por compreender como a cultura dominante fora impingida pelos aparelhos ideológicos. Segundo Eleta Freire (2010), essa vertente tem como uma de suas premissas a conjuntura histórica mais ampla, os elementos culturais e as formas subjetivas particulares junto a situações mais imediatas. Dessa maneira, os Estudos Culturais se inscrevem no âmbito da cultura, propondo uma acepção plural de culturas e uma agenda de pesquisas e debates de grande amplitude.

Com a ajuda de interpretações contemporâneas de Marx, autores como Louis Althusser e Antonio Gramsci analisavam as chamadas subculturas, dando início a um debate sobre as culturas de massa. Assim, o debate sobre cultura rompe com fronteiras disciplinares, diferenciando o que conhecemos hoje como cultura popular e cultura erudita, analisando em quais contextos elas são construídas e como são enxergadas pela sociedade. Eleta Freire (2010) destaca que:

As teorias pós-críticas, rompendo com o paradigma moderno, apontam novas formas de olhar a cultura, a sociedade, a escola e o currículo. Em consequência, sinalizam com possibilidades de construção de um currículo que possa refletir e questionar a constituição dos significados que produzem as diferenças entre gêneros, entre outras, que a agenda cultural e educacional não permite antecipar. (FREIRE, 2010, p. 59).

Para Silva (2020), a vertente não se trata de uma perspectiva neutra, a construção do currículo estaria próxima as identidades culturais e sociais, chocando-se com as concepções de senso comum e com os conhecimentos dominantes do campo educacional.

2.1.4. A título de síntese parcial

Ao longo do texto, procuramos apresentar as principais teorias que tratam do currículo. Além disso, observamos diversas vertentes, autores e tentamos compreender um pouco do momento histórico no qual elas surgiram.

Destacamos a origem latina do termo currículo, antes do desenvolvimento de cada teoria. Além disso, destacamos ainda em quais locais e momentos ele aparece ao longo da história. Junto a todo esse processo, demonstramos como a doutrina protestante influenciou a construção do conceito de currículo após sua utilização na educação universitária. Além da presença do *Trivium* e *quadrivium* na propagação da filosofia de matriz católica.

No que se refere à teoria tradicional, vimos que as primeiras teorias a tratarem do currículo como um objeto central da educação surgiram nos EUA, na década de 1930, e na Inglaterra, na década de 1970. Observamos nomes centrais, como Bobbit, Dewey e Tyler, para a construção das produções tradicionais originais. Junto a esses nomes, tecemos observações sobre o caráter eminentemente técnico atribuído à educação planejada à época, com o objetivo de criar uma escola padronizada, produzir mão-de-obra semiespecializada para a indústria em crescimento nos países capitalistas.

Após localizar como essas teorias chegaram ao Brasil, identificamos como o tecnicismo passa a prevalecer em nossa educação. Está atrelado a produção científica moderna, filia-se a uma perspectiva conservadora e foi elaborado para contribuir com implementação de uma educação atrelada à economia.

Em relação às teorias críticas do currículo, assinalamos seu surgimento em diversos países, com muitas referências e tópicos a serem debatidos. Dessa maneira, tentaremos resumir quais são seus principais pontos de debate e alguns autores fundamentais para essas teorias críticas e nossa pesquisa.

As teorias críticas tentam discutir e problematizar a relação entre o currículo e a sociedade, onde a ideia do currículo era apresentada como uma construção social de forças sociais, econômicas e políticas. Além disso, essas teorias vêm para quebrar a visão de imparcialidade e neutralidade da educação. Assim, buscam compreender, de um lado, como o currículo colabora para reprodução da desigualdade social e, por outro lado, como um elemento

de resistência aos processos de dominação que ocorrem nas sociedades modernas. Essas vertentes são identificadas como de reprodução social e de resistência, respectivamente.

Young, Freire, Bourdieu, Althusser, Bernstein, Apple, Giroux e tantos outros autores são referências extremamente relevantes das teorias críticas. Todavia, necessitamos destacar que existem muitos outros nomes a serem citados e qualquer lista que possamos fazer, seria injusta com outros autores. Além do que, também podemos lembrar algumas outras vertentes, como a de reconceptualização.

A teoria pós-crítica, por sua parte, tem se constituído como uma ferramenta teórica importante para o desenvolvimento do campo do currículo. Um ponto fundamental de contribuição dessa teoria é a introdução de novos temas a serem analisados pelos diversos pesquisadores. Podemos citar: gênero, feminismo, etnia, raça, pós-colonialidade, cultura e vários outros tópicos que vêm problematizar a prática escolar e os documentos curriculares. Contribuindo com a construção de uma educação política e ativa, sem imparcialidade ou negacionismo com as pautas sociais.

Autores como Foucault, Derrida, Deleuze, Bhabha e tantos outros contribuíram com novas formas de análise. Inclusive, entre os autores destacados temos alguns filósofos e sociólogos que não eram especificamente pesquisadores do campo do currículo, mas suas teorias e análises ajudaram na elaboração de trabalhos com análises inovadoras.

Feito esse tour pelas três principais teorias curriculares, sem esquecer algumas referências a vertentes que as formam, gostaríamos de expressar nossa opção teórica. Ela se apoia na constatação de que as teorias críticas buscam identificar o currículo como um artefato social e histórico, tentam compreender como o currículo pode interferir na educação escolar e na prática diária dos professores. Por isso e pelas diversas perspectivas de análise sobre os documentos curriculares que nossa pesquisa se identifica e optou por utilizar as bases epistemológicas críticas para a realização de nosso trabalho.

2.2. DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA

Nesta seção trataremos do desenvolvimento da História como disciplina escolar. Inicialmente, vamos explicitar qual o conceito de disciplina sobre o qual se apoia a pesquisa. Posteriormente, tentaremos fazer um breve resumo sobre o desenvolvimento da História como

disciplina no mundo europeu, região que influenciou diretamente o desenvolvimento da História, no Brasil, por intermédio da colonização. Por fim, reconstituiremos o desenvolvimento da disciplina escolar História no Brasil, desde o desenvolvimento conceitual no Colégio D. Pedro II até os dias atuais.

2.2.1. Mas, o que é mesmo disciplina?

A disciplina escolar História que conhecemos e observamos atualmente no ensino na escola já passou por diversas mudanças. Desde a delimitação do conceito da disciplina, até a seleção dos conteúdos que são apresentados para os alunos, passando pelas atividades de ensino a serem utilizadas, tudo é revestido de um caráter historicizante, ou seja, passaram por diversas transformações de acordo com o período histórico observado. Dessa maneira, começaremos essa seção tentando compreender o que é disciplina, e como a utilizamos nas escolas.

Para Chervel (1990, p. 179): “a disciplina é aquilo que se ensina e ponto final”. Contudo, nem sempre foi assim, o autor demonstra que o conceito de disciplina começa a ser utilizado ainda no século XVIII, representando as diferentes disciplinas a serem estudadas pelos diversos estudantes. No entanto, no século XIX, a palavra disciplina acaba por ser utilizada para designar um padrão de comportamento que deveria ser alcançado pelos alunos.

Ainda no século XIX, o verbo disciplinar se integra ao debate sobre a utilização do termo disciplina, de modo que, muitos estudiosos passam a utilizar o termo como uma “ginástica intelectual” (CHERVEL, 1990, p. 180). Logo após a I Guerra Mundial (1914-1918), a noção do conceito vai ser estar atrelada a aquilo que se ensina, sendo assim, as matérias de ensino. Ainda sobre sua aplicação, a disciplina vai ser utilizada ainda como expressão da metodologia de ensino, em alguns debates sobre os elementos da educação ao longo do século XX.

Portanto, ao estudarmos os usos originais do termo disciplina, percebemos que ele alude a conteúdos previamente determinados, transmitidos de uma geração a outra. Vale salientar que esses conteúdos são selecionados a partir de disputas no âmbito científico, ou seja, na

elaboração de conceitos e interpretações necessárias e essenciais para as disciplinas, além das próprias disputas no âmbito político. Todo conhecimento é, de alguma maneira, condicionado pelo seu tempo. As disciplinas, elas também, são objetos historicizados. Dessa maneira, são produtos de um contexto de necessidades.

Assim, ao estudarmos a disciplina escolar História, perceberemos que ao longo do tempo, ela foi sendo bastante modificada. E, quando nos referimos a modificações, falamos de vários âmbitos. Desde as metodologias que pensavam como a história deveria ser construída e analisada, até os temas e conceitos abordados nas salas de aula. A bem da verdade, ao longo dos séculos, percebemos transformações até no objetivo da disciplina história para com os estudantes. Diante disso, necessitamos analisar o surgimento da disciplina escolar História em um dado momento da história.

2.2.2. E aí, surge a História como disciplina escolar

Para muitos, a História ainda representa uma ciência que se estrutura a partir da contagem linear do tempo, a memorização dos nomes de grandes reis, heróis e eventos, além da descrição de fatos extraordinários ricamente detalhados. No entanto, a História está viva e continua em mudança, desde sua origem até os dias atuais.

Moraes (2015) destaca que a “[...] História é uma narrativa elaborada no processo de justificação do conhecimento produzido no caso da pesquisa em História, ou da atitude tomada, no caso da vida prática” (p. 117). Sendo assim, a narrativa construída muda de acordo com a pesquisa e a necessidade do momento no qual pesquisamos, é a própria História que lança questões no passado, não é o passado que constrói a narrativa histórica.

Bittencourt (2018) destaca que já no século XVI, surgem conceitos que visam compreender a humanidade, compreender a preparação dos indivíduos para ser homem/ mulher, na plenitude de ser. Esse seria o sentido original, atribuído pelos antigos gregos e romanos. Nesse primeiro momento, destacam-se muitos estudos historiográficos vinculados às Humanidades, e não à História. Contudo, nos séculos seguintes, teremos o desenvolvimento do estudo da História em relação a temáticas específicas, como por exemplo: a história dos impérios, reinos e religiões.

Diante dessa questão, observamos que ao longo do século XVIII e XIX, vários estudiosos cristãos e pensadores ligados à Igreja, adicionavam conceitos e redirecionavam o estudo da História para a pesquisa das escrituras cristãs. Nesse momento, o estudo da História vai ganhando identidade própria, avançando na delimitação de um objeto peculiar, no interior do campo das Humanidades. Vale lembrar que a Igreja assume, no período moderno, um papel central na vida social e, em especial, na educação, na Europa ocidental, razão pela qual, no processo colonizador, essa influência irá se estender ao continente americano.

Para Bittencourt, o estudo das Humanidades Clássicas se inseriu nas escolas jesuíticas, com objetivos e formas voltados para a formação moral e religiosa daqueles/as que as vivenciavam. Esses estudos vão auxiliar nos processos de catequização em diversas regiões do mundo, inclusive na América portuguesa. Contudo, ainda no século XVIII, tanto na Europa Ocidental, como na América portuguesa, observam-se algumas mudanças nos textos utilizados no estudo das Humanidades. Textos considerados históricos, ditos não sagrados, foram incorporados ao ensino das Humanidades.

O contexto histórico em que se manifestam essas transformações é marcado pelo desenvolvimento da cultura e do pensamento iluminista. Esses traços marcaram em Portugal, as mudanças introduzidas pelas reformas pombalinas, reformas que afastam, ainda que por um período curto, os jesuítas das Américas. Contudo, a despeito de períodos de tensão, a Igreja católica ainda vai deter grande influência sobre a produção de conhecimento no campo da História.

Ao longo do século XIX, em virtude do desenvolvimento de ideias republicanas na Europa surgem novas temáticas e necessidades relacionadas à formação das nações europeias, que suscitam a construção de conceitos a exemplo dos de “pátria” e “identidade nacional”. A propósito, Bittencourt (2018) destaca que:

Uma *história da moderna civilização* e uma *história nacional* foram, nesse contexto, esboçadas e referenciadas sob as origens laicas dos “antigos greco-romanos” e introduzidas lentamente em currículos entre final do século XVIII e no decorrer do século XIX em países europeus convulsionados pelas revoluções burguesas e nas antigas colônias americanas em processo de constituição de Estados nacionais. (p. 131)

Essas temáticas estão presentes também no desenvolvimento da História da América portuguesa. Ainda no final do séc. XVIII, o Marquês de Condorcet (1743-1794) propôs a Assembleia Nacional francesa a elaboração de compêndios específicos para alunos e professores, com estratégias e metodologias de ensino. Todavia, as propostas não foram aceitas

em 1792 pelo parlamento francês. A negativa ocorreu devido ao seu “[...] espírito inovador, pelo caráter democrático de inclusão de todos os jovens e crianças, assim como das mulheres em escolas organizadas sob uma concepção de educação humanística igualitária” (BITTENCOURT, 2018, p. 132).

Destacamos que a proposta influenciou Martin Francisco aqui no Brasil, que propôs a questão dos compêndios ao parlamento brasileiro, na Assembleia Constituinte em 1823. Contudo, a proposta parlamentar teve o mesmo fim da proposição de Condorcet, não tendo sido aceita. Assim como na França, os legisladores não acataram a intenção de ampliar o caráter democrático da educação. Dessa maneira, a proposta só vai ser retomada e aplicada em nossas escolas algumas décadas depois.

Feitas essas observações iniciais, daremos seguimento ao desenvolvimento da disciplina escolar História ainda no século XIX, no Brasil, avançando até os dias atuais. Destacaremos, ao longo do desenvolvimento da disciplina, a elaboração de diversas metodologias, embates teóricos e o surgimento de diversas perspectivas do ensino de História em nosso país.

2.2.3. A disciplina escolar História surge no Brasil

Moraes (2015) ressalta que:

Para compreender a lógica das práticas de ensino da disciplina no Brasil, dois momentos nos parecem decisivos, especialmente para o estudo dos modos para compreender as relações entre História, memória e a construções de identidades: a) o período de criação e consolidação da escola de massas durante o século XIX e início do século XX, no qual a área de conhecimento se define como uma disciplina escolar sob a inspiração do projeto político do Estado-nação e de uma historiografia comprometida com a elaboração de uma identidade nacional homogênea baseada no modelo cristão europeu de civilização; e b) o período contemporâneo em que novas finalidades políticas são atribuídas à disciplina, principalmente a partir da promulgação da LDB (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). (p. 129 – 130)

Dessa maneira, realizaremos uma pequena explanação sobre os principais pontos de mudança no currículo da disciplina escolar História no Brasil. Ressaltamos que para dar conta de todas as leis, orientações e narrativas que moldaram essas mudanças, trabalhos de pesquisas extensos deveriam ser realizados em cada período. Assim, como não é nosso objetivo chegar nesse grau de aprofundamento, nosso texto pretende analisar um pouco desse longo percurso histórico.

Para tal, dividimos o tempo em períodos históricos que consideramos de grandes mudanças nas metodologias e objetivos do ensino da disciplina. Os períodos recortados foram assim designados: do Colégio D. Pedro II à proclamação da República (1837-1889), da república velha à ditadura civil-militar (1964-1985), a disciplina História sob duas LDB's (LDB 5692/1971 e LDB 9.394/1996).

2.2.4. Do colégio D. Pedro II à proclamação da república.

Como já destacado, a educação no Brasil, no período colonial, esteve concentrada em escolas fundadas pela ordem dos jesuítas e assumia caráter de catequização aos povos nativos, servindo aos interesses da colonização. Contudo, essa educação não era voltada para a população em geral, mas servia como instrumento catequizante e oportunidade para poucas pessoas inseridas naquele contexto religioso.

Com a independência do Brasil, o desafio de construir uma educação para a nação que se criava foi posto para os governantes. É nesse contexto de criação da nação brasileira que é instituído o Colégio Pedro II. O colégio em questão representa uma das primeiras instituições públicas, voltadas para a educação básica. Num primeiro momento, o Colégio D. Pedro II tinha como público alvo filhos das elites econômicas que pretendiam alçar voos maiores em seus estudos na Europa ou simplesmente ocupar cargos de prestígio no Brasil. Ou seja, a educação básica era elitizada, não era acessada por filhos de escravizados, ex-escravizados e pessoas pobres.

O colégio começou as suas atividades nas primeiras décadas do século XIX, quando o processo de independência do Brasil, cujo declaração ocorreu em 1822, ainda não estava consolidado e afloravam questões políticas e sociais²⁵. Para Bittencourt (2018), as elites

²⁵ O Colégio Pedro II foi fundado em 2 de dezembro de 1837 e oficializado, por Decreto Imperial, em 20 de dezembro do mesmo ano, como decorrência da reorganização do Seminário de São Joaquim. Sua denominação é uma homenagem ao Imperador-menino, no dia de seu aniversário. Sua primeira unidade foi instalada no centro da cidade do Rio de Janeiro, e funciona, com diversas unidades nesta mesma cidade, até os dias de hoje. O atendimento, durante certo período, foi feito em regime de internato e externato. Até a década de 50, era designado “Colégio Padrão do Brasil”, visto que seu programa de ensino servia como referência de educação de qualidade para os colégios da rede privada, que solicitavam ao Ministério da Educação autorização para funcionamento e reconhecimento de seus certificados, justificando com a semelhança de seus currículos aos do Colégio Pedro II. O corpo docente se distinguia e continua se distinguindo pela qualidade de seus professores. Foram docentes do

econômicas e políticas controlavam o Senado e as assembleias provinciais e discutiam quais seriam os temas que deveriam ser abordados em sala de aula e que tipo de pessoas a escola deveria formar. Esse contexto se refletiu no Regulamento do Colégio D. Pedro II, de modo que a escolha das disciplinas e conteúdos dessas disciplinas observa o peso político desses grupos.

Vale destacar que, nesse primeiro momento, a listagem de conteúdos era elaborada pelas câmaras provinciais, sem consulta direta aos docentes com exercício nas escolas. Contudo, ressaltamos que até a elaboração do currículo nacional em 1932, já no período republicano, os professores gozavam de liberdade para determinar sua metodologia, conceitos e muitas vezes, até os próprios conteúdos que seriam vivenciados em sala.

Em relação ao tema, Schmidt (2012) destaca que:

Esse processo de construção da História como disciplina escolar insere-se, a partir da segunda metade do século 19, no próprio movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, no qual se destacam os embates entre monarquistas e republicanos e a necessidade de definição de uma identidade nacional. (p. 79)

A educação torna-se um objeto de disputa política no confronto entre as ideais monarquistas e republicanas que agrupavam os dois grandes grupos políticos da época. Importante destacar que o material didático utilizado pelos professores se reduzia geralmente ao manual didático, considerado vital aos primeiros passos de desenvolvimento da disciplina escolar História. Ao longo do século XIX, manuais utilizados no Brasil eram produzidos não somente para alunos, mas também para professores, uma vez que continham estratégias de ensino.

O Colégio D. Pedro II constituía-se modelo para várias outras instituições, modelo de funcionamento, organização curricular, portanto de disciplinas e conteúdos a serem desenvolvidos. Ser professor do D. Pedro II emanava prestígio social.

Um outro dado a ser destacado, diz respeito à uma grande influência de autores europeus na formação da visão de como deveria acontecer o desenvolvimento da disciplina escolar História. Ao lado disso, observa-se uma grande cisão entre uma História universal e uma História voltada para os estudos dos textos sagrados. A disputa entre uma história sagrada e uma história profana.

Pedro II o Barão do Rio Branco, Joaquim Manoel de Macedo, Euclides da Cunha, Manuel Bandeira e Aurélio Buarque de Holanda, dentre tantos outros.

Assim, Bittencourt (2018) nos mostra uma característica que é própria do Colégio D. Pedro II. É nesse estabelecimento de ensino que se começa a organizar o currículo escolar a partir de disciplinas, ministradas por professores catedráticos, com liberdade para ensinar os conteúdos a partir de uma preferência conceitual e metodológica, tornando-se estudiosos especializados em sua disciplina. Alguns dos livros didáticos utilizados pelo Pedro II são escritos por seus próprios professores, criando um mercado ainda inexistente. A título de exemplo, o livro “As lições de História do Brasil”, publicado em 1863, é escrito de Joaquim Manoel de Macedo (1820 – 1882), professor de Corografia²⁶ e História do Brasil desse mesmo colégio.

Ao fim do século XIX, no Brasil, assim como na Europa, se debate a existência de uma história laica e de uma história religiosa. Esse debate embutia a disputa pela hegemonia sobre qual dessas duas histórias deveria prevalecer no currículo escolar. O debate acalorado estimulou o desenvolvimento da disciplina história nas principais instituições de ensino, à época. Foi, contudo,

[...] pela definição da origem da espécie humana que, entre o final do século XIX e meados do século XX, se constituiu a organização do ensino de História sob o conceito de História da Civilização. A consolidação da História da Civilização fundamentava-se em bases “científicas” da História e essas foram incorporadas pelos programas das escolas secundárias denominadas “ginásios”, que se ampliavam no decorrer do século XX, além de serem disseminados pela maior parte dos manuais escolares. (BITTENCOURT, 2018, p. 135)

Assim, apoiada em bases positivistas e fundamentos da escola metódica de produção de conhecimento, a História escolar passa a ser desenhada como uma explicação fundamentada do passado, tomada como conhecimento válido porque seria científico. Com isso, não queremos dizer que anteriormente a História era uma produção literária, mas que os teóricos sentiram a necessidade de afirmar seu caráter científico a partir da introdução de teorias e métodos que eram, à época, considerados modernos e dotados de um dado cientificismo. Destacamos que o conceito de ciência contemporaneamente utilizado é bastante diferente daquele admitido entre o final do século XIX e início do século XX.

²⁶ Ciência que se aprofunda nos estudos das regiões, essa disciplina vai ser incorporada pela Geografia, após o seu surgimento e desenvolvimento do Brasil.

Mesmo com essas mudanças, esses novos paradigmas, a inserção do movimento republicano e da própria proclamação vão alterar os conceitos e algumas questões administrativas no ensino na escola brasileira.

2.2.5. Da república velha à ditadura civil-militar (1964-85)

Com a proclamação da República, o debate entre o republicanismo e o monarquismo é superado após a instalação do novo regime. A escola e suas disciplinas curriculares são chamadas a cumprir um papel vital na legitimação do regime e na construção da identidade nacional junto a crianças e jovens por meio da veiculação de conceitos e conteúdos disciplinares. À geografia, uma dessas disciplinas de recente instituição nas escolas brasileiras, será confiada a missão de buscar construir, nos alunos/as, os conhecimentos relativos aos limites territoriais e às características físicas do nosso território. Já a História, necessitou investir na elaboração de uma história nacional, ou seja, na narrativa de um caminho de glórias e conquistas que justificassem nosso amor à pátria republicana do Brasil.

Uma nova bandeira, hino, nome de país e vários outros símbolos nacionais são transformados em conhecimento escolares, motivos de orgulho e de nossa constituição como brasileiros. Os alunos são incentivados a desenvolver um sentimento patriótico, de amor à pátria, aos seus símbolos e tradições. Para isso, é necessário separar a história do Brasil da história universal e fazer com que novos estudos sejam concentrados na História do Brasil, citando e remontando toda a história da colonização até aqueles dias. Contudo, duras críticas a nossa história e pátria não poderiam ser tecidas. Temas como a dizimação de populações indígenas e os horrores da escravização não são abordados diretamente, com duras críticas, e quando referências indígenas e africanos aparecem, são trabalhadas no sentido de demonstrar a participação desses povos na formação da cultura brasileira ou para tentar justificar tais processos.

Para Sacristán (2017), muitas vezes o currículo é utilizado como elemento construtor de unidade nacional. Essa prática é configurada por governos de caráter autoritário, que levam mais em consideração uma perspectiva ideológica, em detrimento do âmbito socializante que o currículo pode vir a ter. Essa função socializadora é dependente da maneira na qual o currículo

é construído, pois é nele que a cultura é proporcionada aos estudantes, em especial, aqueles de baixa renda.

Ainda assim, esse processo consolida-se com a Revolução de 1930 quando opositores do poder oligárquico que dominou a República Velha (1889 – 1930), liderados por Getúlio Vargas, assumem o poder e tem início ao governo provisório varguista (1930-1934). Em 1931, com a reforma de Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde no governo de Getúlio, educadores brasileiros que apoiavam o regime varguista, atuam no sentido de modificar a realidade das escolas em nosso país. Tais educadores acreditam que a educação estava baseada em um tripé:

[...] difusão da escola, formação de professores e renovação pedagógica, em função das demandas nacionais, embasa e estimula a produção e difusão de elementos constitutivos de uma cultura escolar, como os manuais didáticos para alunos e manuais de didática da História destinados à formação renovada de professores. (SCHMIDT, 2012, p. 79).

Primeiro, queremos destacar que os manuais didáticos se consolidaram no Brasil como importantes documentos de orientação para a prática pedagógica dos professores. Tais manuais contêm proposições metodológicas para o ensino, apontando conceitos essenciais, como o de identidade nacional, por exemplo. Além disso, ajudam na seleção e organização de conteúdos a serem trabalhados. Em resumo, “[...] apresentavam os objetivos e as técnicas necessárias para desenvolver o programa, bem como os aspectos da disciplina a serem enfatizados.” (Schmidt, 2012, p. 80).

É nesse momento que conseguimos enxergar um processo de pedagogização da História, ou seja, uma preocupação não somente com a fixação de conhecimentos a ensinar, mas com o desenvolvimento do ensino de tal disciplina. Junto a isso, Schmidt (2012) destaca também o diálogo com outras ciências como a sociologia e a psicologia, auxiliando tanto no desenvolvimento das práticas, como na produção dos manuais e conteúdos trabalhados. Contudo, em contrapartida ao que Schmidt sustenta, Bittencourt (2018) ressalta que: “Embora houvessem indicações de mudanças metodológicas estas não se concretizaram” (p. 137) a partir das reformas de 1931. O foco da disciplina História continuou estando atrelado a objetivos, tais como formar cidadãos, sem grandes inovações teórico metodológicas e efeitos sobre a prática de ensino.

Diante disso, achamos necessário trazer ao debate, o conceito de “cultura escolar” utilizado pela autora e presente em nossa abordagem. Para Schmidt (2012), a cultura escolar trata-se de: “um conjunto de teorias, ideias, princípios, rituais, hábitos e comportamentos”

(p.76) que estão presentes no cotidiano da escola e das práticas docente e discente. Assim, salientamos que a cultura escolar também é um objeto dotado de historicidade e, dessa forma, estará presente de formas diversas a depender do contexto observado. Nesse sentido, analisar as transformações da disciplina escolar História também é se aprofundar acerca das diversas mudanças na cultura escolar ao longo do tempo.

A propósito, proposições de mudança são observadas em diferentes períodos históricos. Bittencourt (2018) destaca que no início do século XIX, alguns historiadores brasileiros a exemplo de Capistrano de Abreu (1853 - 1927) e Manoel Bonfim (1868 – 1932) tentaram propor mudanças na disciplina escolar História. Capistrano negava-se ensinar a História do Brasil como apêndice da história universal. Queria que a História do Brasil fosse autônoma, e defendia isso em sua cátedra no Colégio D. Pedro II. Já Manoel Bonfim, propôs um estudo aprofundado de História da América, onde uma nova visão seria colocada aos alunos, rompendo com processos colonialistas de opressão e racismo. Contudo, essas proposições não prosperaram. Capistrano, aos poucos, foi afastado das aulas e a proposta de Bonfim não chegou a ser aplicada na Escola Normal do Rio de Janeiro.

No que concerne as reformas educacionais dos anos 1930, elas ficaram marcadas com uma resposta às ideias da Escola Nova no Brasil. É com esse movimento político pedagógico que se constrói a ideia de que a renovação metodológica poderia criar um cidadão mais crítico, corroborando com a reforma de Sales que tentava estabelecer novos procedimentos pedagógicos. Contudo, sabemos que o escolanovismo tinha algumas questões a serem aprofundadas. Suas orientações incentivavam a relação da História com o presente e valorizavam a utilização do método biográfico, em consonância com bases metodológicas lançadas por John Dewey, cujas teses foram discutidas em seção anterior.

Não queremos aqui negar o caráter inovador da reforma de Sales e do movimento escolanovista. Contudo, a reforma e o movimento foram incapazes de romper com uma tradição de ensino da história marcada por heróis, grandes personagens, organizada em torno de datas comemorativas e por narrativas de caráter individualista. Na verdade, esses traços resultam da aplicação de concepções positivistas que são duramente criticadas atualmente por estudiosos que pensam a História como produtora de conhecimento. De todo modo, queremos deixar claro que entendemos que, tais proposições eram novidades à época e, simplesmente ignorar esse fato, nos coloca em uma posição anacrônica, o que constitui um erro grave de análise historiográfica.

Em 1942, onze anos após a reforma de Sales, a Lei Orgânica do Ensino Secundário é aprovada. Somado a tudo que estamos destacando, ela também propõe a autonomia do professor. Além disso, tal reforma determina também a autonomia da História do Brasil, instituindo-a como disciplina que deve reforçar princípios nacionalistas, patrióticos e cívicos. Contudo, como Schmidt (2012) destaca, essa autonomia pode ser questionada se pensarmos nas estratégias pedagógicas incentivadas e no formato dos manuais didáticos, preocupados mais em oferecer novas metodologias de ensino e não propiciar o docente uma fonte rica de leituras didático pedagógicas.

Na reforma da Escola Secundária brasileira em 1951, se reafirma outra mudança já presente na Lei Orgânica do Ensino Secundário, a centralidade de conteúdos específicos da História. Parece ficar cada vez mais clara a intenção de se controlar ainda mais o ensino de História, os manuais didáticos e os documentos reguladores que estabelecem conteúdos selecionados. Dessa maneira, poder-se-iam construir uma história linear, transformada em uma narrativa única. Com efeito, essa ação retira dos professores uma escolha vital: a seleção de conteúdos. A seleção de conteúdos e conceitos a serem trabalhados nas salas de aula é um elemento muito importante dentro da vivência escolar docente, pois ela permite ao professor refletir sobre o que ensinar a levar seus alunos a pensarem e problematizarem temas transversais aos conteúdos lecionados.

Vale destacar que essa nova portaria que instituía a reforma da Escola Secundária brasileira de 1951 retomava o discurso escolanovista da necessidade de se compreender o passado na sua relação com o presente. Destacamos que o período do governo getulista foi encerrado com o fim do Estado Novo (1937-1945), pondo fim a uma ditadura no Brasil. Dessa maneira, essas diversas mudanças faziam parte de “[...] um conjunto de medidas constitutivas do processo de redemocratização da sociedade brasileira” (SCHMIDT, 2012, p. 82).

Assim, antes de analisarmos as mudanças instauradas no período de 1964 a 1985 no Brasil. Vale destacar que ainda tivemos algumas outras mudanças que demonstram a preocupação com o desenvolvimento da disciplina escolar História. Em 1953, foi criada a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão da Escola Secundária, que tinha como objetivo elevar a qualidade do ensino secundário. Junto a esse programa, teremos ações da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades) ao longo das décadas de 1950 e 1960, com cursos para treinamento de professores, simpósios e publicação de diversas revistas que tinham como tema principal o ensino de História no ensino secundário.

2.2.6. A disciplina História sob duas LDB's (LDB 5.692/ 1971 e 9.394/ 1996)

Antes da instauração da ditadura civil-militar no Brasil, a disciplina escolar História passou por diversos processos de modificação em sua estrutura. Bittencourt destaca que:

No contexto de redefinições políticas e ideológicas, sob patrocínio de entidades internacionais, como a Unesco, foi proposta a difusão de um ensino de “História para a paz” e iniciaram-se debates sobre os fundamentos que serviriam como alicerce para uma renovação curricular em escala internacional. (2018, p. 139)

Assim, além de contribuir para a construção da identidade nacional, a disciplina assume outros objetivos. Defende-se a necessidade de se estimular uma nova cultura entre os alunos, uma nova maneira de se analisar a cultura da humanidade. Nessa visão, a história não era utilizada para analisar o presente, mas também era observada como instrumento de esperança para um futuro sem conflito e com paz entre os povos.

Destaca-se que nesse momento também há uma retomada aos debates acerca dos processos metodológicos aplicados ao ensino de história. É posto em destaque o debate sobre os meios de ensino, com foco na relação entre objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. Em contextos mais restritos, como no Brasil, os teóricos tentam construir um novo currículo para a disciplina escolar de História.

Outro elemento de mudança fundamental no desenvolvimento da disciplina é o fomento, nos cursos de História que haviam surgido ainda na década de 1950, nas Faculdades de Filosofia e Ciências Humanas, à pesquisa histórica e historiográfica. É notório o desenvolvimento de novas metodologias didáticas e de novos conceitos e conteúdos apresentados aos alunos nas salas de aula. Vale destacar que as universidades tinham como professores diversos pesquisadores dos campos da História e da Educação, atuando na habilitação licenciatura, isto é, na formação de professores de História da Educação Básica. Dessa forma, buscavam não somente dialogar com novas teorias da História, mas também com teorias que fossem inovadoras à época, superando o modelo de ensino catequético.

Em paralelo a emergência de ações inovadoras, Bittencourt (2018) nos chama atenção para um fato que segue sendo determinante no ensino secundário: os exames. Nas escolas, os estudantes ainda eram instados a terem responsabilidades com provas, testes, processos

seletivos, vestibular e tantas outras responsabilidades. Assim sendo, é necessário considerar que as inovações desenvolvidas no meio acadêmico não se fizeram de imediato presentes nas escolas secundárias. E, isso, sugere que toda e qualquer inovação metodológica e conceitual parece precisar se render as “necessidades” escolares para poder ser introduzidas no cotidiano pedagógico dos estudantes.

Na história do Brasil, a historiografia costuma denominar o período de 1945 – 1964 de período democrático ou de período dos governos populistas. Como já destacado, o momento que se segue ao Estado Novo (1937 – 1945), a democracia é restaurada e alguns governantes utilizam-se de estratégias populistas em seus governos.

Nesse momento, vários teóricos começam a debater sobre novos conceitos que poderiam colaborar com a educação no Brasil. Um desses conceitos é o de “Democracia Racial”, tratando da construção de uma relação romantizada entre as diversas raças presentes no Brasil. Esse conceito tenta negar, ou pelo menos, tirar do foco a violência e os processos de dominação que poderiam ser destacados nos estudos sobre a escravidão no Brasil. Essa nova perspectiva, tentava construir uma

[...] forma pacífica da abolição dos escravos, a importância dos jesuítas na pacificação dos indígenas na fase da colonização, as contribuições dos africanos e dos índios na cultura brasileira... A proposta para o ensino de História era, então, a de contribuir para resolver a equação Estado-povo-nação sob uma história que deveria manter os pressupostos da civilização europeia e esse projeto servia como confronto às várias experiências de renovação das escolas experimentais. (BITTENCOURT, 2018, P. 140-141).

Obviamente, tratava-se de uma interpretação tentadora para a elite brasileira, uma elite que sempre esteve em busca da construção de uma história pacífica entre as raças, negando os processos de dominação que construíram a desigualdade social presente no Brasil até os dias atuais, negando os movimentos sociais negros, indígenas que lutam por igualdade, demarcação de terra e outras conquistas sociais.

Essa concepção de conceito apesar de não parecer inovadora em nossa leitura²⁷, impulsionou um movimento de releitura dos conceitos até então trabalhados pela disciplina escolar História. Contudo, as diversas mudanças que observaremos nos conteúdos tiveram que esperar até os anos de 1980, pois em 1964, as forças políticas conservadoras levaram a efeito a

²⁷ O conceito de democracia racial foi elaborado pelo sociólogo Gilberto Freyre em seus estudos ao longo das décadas de 1930 e 1940. A bem da verdade, podemos destacar que tal conceito já foi bem contestado por diversos sociólogos contemporâneos, como Florestan Fernandes (1920-1995). Além disso, muitos outros sociólogos contestam a creditação do termo a Freyre, contudo, destacam que seus estudos colaboram para com uma visão um tanto quanto romantizada dos processos escravocratas.

ruptura com o regime constitucional, dando início a ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985). A partir desse momento, perceberemos que não somente a disciplina escolar História, mas diversos professores do ensino escolar até as universidades foram perseguidos, reprimidos e silenciados. Além disso, políticas públicas alteraram a estrutura da disciplina, juntamente com sua presença nas escolas do país.

Ainda nas décadas de 1960 e 1970, diversas mudanças são promovidas na legislação educacional. Destacamos dentre essas mudanças, a reforma do ensino superior em 1968 e a criação de licenciaturas curtas em 1971 por meio da Lei nº 5692/71²⁸. Ambas mudanças previam dismantlar os cursos de ciências humanas das maiores universidades do país. Como nos aponta NASCIMENTO (2015), o objetivo dessas transformações era abastecer o mercado educacional como a maior quantidade de professores que fosse possível e, assim se poderia suprir a crescente demanda de vagas para novos alunos em nosso sistema escolar público, pois uma das ações do novo regime foi aumentar o número de vagas para os estudantes nas escolas públicas.

Para um olhar pouco advertido, essa mudança pode comportar outra leitura. Entretanto, ao analisarmos as consequências e causas dessa transformação, percebemos que o regime tinha interesses maiores do que ofertar mais vagas de estudantes em nosso sistema educacional. O primeiro dos interesses tratava-se de formar mão-de-obra especializada para a economia (indústria, serviços e comércio), em crescimento no Brasil. O segundo interesse era o de abastecer as faculdades particulares, ou seja, a educação começava sua caminhada no sentido da privatização, pois a política educacional do período apoiava o crescimento da oferta na expansão das instituições educacionais privadas. Terceiro e último, esses cursos aligeirados de licenciatura produziam profissionais com uma formação menos crítica, que acabavam por não cumprir com o papel de um professor questionador, que desenvolva em seus alunos uma perspectiva de cidadão consciente dos seus direitos.

Nesse ponto, vale destacar uma fala de Sacristán (2017) no que se refere a oferta de reformas no sistema escolar incentivadas em determinados momentos, pois, na maioria dos casos, essas mudanças servem “[...] para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades

²⁸ As licenciaturas curtas surgiram no país a partir de 1971, como resultado das políticas educacionais do regime inaugurado em 1964, cuja concepção pedagógica Saviani (2008, p. 297) denomina de “concepção produtivista da educação”. Essa concepção é incorporada à legislação do ensino e tem como princípios racionalidade técnica, eficiência e produtividade, “máximo resultado com o mínimo dispêndio”, valorização dos aspectos quantitativos em detrimento da qualidade do ensino e favorecimento da participação privada nas atividades de ensino (Nascimento, 2012, p.340). As licenciaturas curtas são incorporadas à Lei nº 5.692/71, em 1971, num contexto em que se passou a exigir uma formação rápida e generalista para atender a uma nova demanda de professores.

sociais e, em muito menor medida, para mudá-lo” (p. 18). Portanto, tais mudanças propostas poderiam gerar um insidioso clima de prosperidade e desenvolvimento nas escolas, mas, na verdade, pretendiam alcançar anseios de instituições políticas de prestígio para com o regime militar.

Como parte do conjunto de medidas, em 1971, uma nova mudança será realizada, a Reforma do Ensino em 1º e 2º graus. Tais modificação estavam nas mãos do conselheiro Raimundo Valnir Chagas, membro do Conselho Federal de Educação (CFE), órgão que estabelecia a regulamentação da educação pública nacional à época. Essa reforma vai agrupar o antigo ensino primário e a primeira parte de ensino secundário (curso ginásial) em um único curso, o de 1º grau (o que hoje chamamos de Ensino Fundamental) e instituir o 2º grau (o que conhecemos como o Ensino Médio), com a extinção da subdivisão do antigo segundo ciclo do secundário entre “Clássico” e “Científico”. Destacamos ainda que, apesar do 1º grau constituir um único curso, com oito anos de duração, permaneceu a forma anterior de divisão entre primário e ginásial, de modo que se passou a chamar de 1º grau menor aos quatro anos iniciais e de 1º grau maior aos quatro últimos.

Contudo, a mudança dessa nomenclatura não resume as transformações realizadas, pois Chagas estabeleceu a educação dividida por Matérias e Conteúdos sendo as matérias constituídas por três grandes áreas de ensino: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Dentro de cada matéria teríamos os conteúdos: Língua Portuguesa e Língua Estrangeira em Comunicação e Expressão; História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil (OSP) e Moral e Cívica em Estudos Sociais; Matemática, Ciências Físicas e Biológicas em Ciências.

Dessa maneira, os alunos só vivenciavam aulas de História e Geografia, no 2º grau, como era denominado o Ensino Médio à época. Uma estratégia óbvia, que somada às licenciaturas curtas, pretendia diminuir o espaço tempo pedagógicos das disciplinas com potencial para fomentar e desenvolver alunos críticos e questionadores.

Todavia, para o lugar da História e Geografia foi criada a área de Estudos Sociais, área de ensino essa que conheceu muitos problemas e é criticada até os dias atuais pelos teóricos tanto do campo da educação, como da História. Utilizemos um trecho de um texto de ARROYO (1988) para analisar o papel dos Estudos Sociais em nossa educação:

Insisto muito neste ponto: há um saber que nasce da experiência material de vida, exatamente esse saber tem sido cortado, negado, podado pelos Estudos Sociais, pela escola, com essa visão falsa do real que se tenta impor sobre o

trabalhador-estudante, ou em nome de teorias pedagógicas construídas para um mundo irreal. (ARROYO, 1988, P. 22).

Segundo Arroyo, disciplinas como História e Geografia que poderiam problematizar a realidade e produzir, no aluno, uma visão crítica, estariam ameaçadas pelo programa dos Estudos Sociais. Viveríamos uma retomada positivista da História, voltaríamos aos métodos de memorização de datas, fatos e nomes de “heróis nacionais”.

Dessa maneira, necessitamos da ajuda de outros autores para tratar da importância do conflito na educação, mas entendido não como um embate físico ou psicológico. Compreendemos o conflito como um dos momentos mais valiosos da formação social do indivíduo. Um instrumento vital de construção de caráter, de reflexão de nossas condutas e padrões de comportamento em nossas relações sociais.

Em disciplinas como Estudos Sociais, o conflito é visto como algo a ser negado, pois gera discordâncias, insatisfação, mal estar e tudo aquilo que um regime autoritário mais repudia: o questionamento e a crítica. Contudo, APPLE (2006) mostra que o conflito é essencial para o desenvolvimento do debate científico. É o próprio conflito que faz com que os teóricos e pesquisadores continuem a pesquisar temas esquecidos e continuem a ultrapassar barreiras em seus objetos de estudo. O autor também considera que o conflito desempenha um papel no trato das questões sociais.

A regra básica de atividade que constitui o valor inconscientemente negativo associado ao conflito tende a levar à elaboração de experiências que enfocam a propriedade que o conflito tem de infringir leis ou regras, ainda que seja necessário deixar claro que o conflito não somente infringe, mas, na verdade, também cria leis. Ele executa a tarefa considerável de apontar as áreas que necessitam de retificações. Além disso, traz à consciência as regras mais básicas que governam a atividade particular sobre a qual há conflito (...) (APPLE, 2006, P. 141)

Dessa maneira, a ausência da percepção do conflito estimula uma educação infantilizada em jovens do 1º grau maior, materializada com a presença de uma área como Estudos Sociais. Vale destacar que tal área não foi desenvolvida ou concebida nem por Chagas, nem pelo regime militar. NADAI (1988) esclarece que essa área foi sendo pensada desde a década de 1930, com a escola pragmática dos EUA.

Inicialmente, construída a partir das obras de John Dewey (1859 - 1952), a abordagem da área leva em consideração a perspectiva da educação a partir da experiência. Admite-se que assim os alunos teriam uma visão mais geral e prática do conhecimento e conseguiriam aplicá-lo em seu meio na vida em sociedade. NADAI (1988) mostra ainda que essa visão foi

corroborada pelo movimento escolanovista no Brasil, representado pela figura de Anísio Teixeira (1900–1971), teórico da educação responsável por introduzir essa área na educação brasileira algumas décadas antes do regime militar se instalar. Os Estudos Sociais foram aplicados em escolas do Distrito Federal (Rio de Janeiro), à época em que Teixeira foi Diretor de Ensino, em meados dos anos 1930, e, mais tarde, na década de 1960, nos Ginásios Vocacionais. Tinham como objetivo contribuir com uma formação cidadã, prezando pela harmonia social e integração das raças e classes no Brasil.

Contudo, sabemos que o Brasil é um país de contrastes e não podia e ainda não pode contar com uma perspectiva educacional que escamoteie ou ignore a compreensão de seus processos sociais históricos de conflitos e disputas, sejam conflitos que se refiram à liberdade dos escravizados no século XIX ou liberdade de expressão em meio a um regime autoritário.

Destacamos também que, a partir da lei nº 5.692/1971, os Estudos Sociais ficam restritos ao 1º grau. Enquanto isso, no 2º grau, as disciplinas de História, Geografia e Educação Artística são trabalhadas. Contudo, elas são vivenciadas somente em um ano cada, ou seja, muitos conteúdos e conceitos presentes nas disciplinas acabam por ser compilados ou até retirados do programa didático. Com menos tempo para trabalhar as matérias, os professores não conseguem aprofundar e desenvolver um ensino questionador. Assim, entendemos que a formação dos estudantes se torna menos crítica, o que vai ao encontro do desejo do próprio regime militar.

NADAI (1988) questiona a definição dada pelo Parecer nº 853 do CFE que defende OSPB e sua formatação como construção científica de conhecimento e sua presença no currículo nacional de educação:

O que isto quer dizer? Terá sido uma tentativa de constituir-se outra ciência humana, ou terá sido um cochilo do legislador? De qualquer forma, até onde acompanhamos os debates em torno do assunto, esta relação entre os Estudos Sociais e ciência não mais foi feita, o que parece indicar que a concepção dominante e usual centrou-se na sua compreensão como campo resultante de aplicação de conhecimentos de várias ciências. (NADAI, 1988, p. 11-12)

Assim, com a elaboração de um currículo infantilizado²⁹, que pretende transformar alunos em seres acríticos, essa área poderia pouco colaborar com uma formação cidadã e questionadora.

Bittencourt (2018) ressalta que ainda na década de 1980, foram propostos novos currículos de História, novos conteúdos e conceitos a serem trabalhados. Com a precariedade

²⁹ ARROYO, 1998, p. 19.

de infraestrutura enfrentada pelos professores e alunos, tais mudanças eram essenciais para estimular a aprendizagem dos estudantes. Dessa maneira, uma nova legislação seria essencial para mudar o paradigma tecnicista da História ao longo do regime militar.

Fonseca (2004) destaca que em 1982 o MEC sancionou a lei 7.044. Assim, desfaz um dos temas mais criticados durante toda a década de 1970 na lei 5.692/1971, a necessidade de um caráter técnico profissionalizante do 2º grau. Contudo, a cidadania como formação de pensamento e diversos outros princípios continuam inalterados. A evasão e a repetência que ainda percebemos em nossos indicadores sociais tornaram-se problemas gritantes. Vale destacar também, que muitas dessas propostas curriculares eram pautadas no modelo de elaboração curricular tyleriano. Lopes (2011) destaca que esse modelo que viveu seu auge na década de 1950, utiliza-se de uma racionalidade técnica (ou sistêmica), preocupado com a eficiência dos processos organizados nas experiências em cada componente curricular.

Ainda em relação as mudanças curriculares voltadas para o ensino técnico, Sacristán (2017) destaca que o currículo é um documento construído a partir da influência de diversas instituições sociais, por isso, ele acaba por carregar conflitos de interesses.

Nesse sentido, o autor ressalta que mudanças nesse âmbito são historicamente configuradas por valores de instituições privadas, ampliando os processos de desigualdade social. Destacamos que essa fala vai ao encontro com o que ocorreu e ocorre no Brasil com as reformas de 1971 e a proposta da novo Ensino Médio (proposta de BNCC validada em fevereiro de 2017, em vista para ser encerrada até 2022). Ambas oriundas de interesses mercadológicos e que destinam os estudantes a uma especialização de mão-de-obra necessário a setores específicos de nossa economia, longe de um ensino crítico que promova a maioria racional³⁰ dos nossos jovens.

DALAZONA & GERMINARI (2020) vão destacar que nos anos de 1980, temos uma diferença vital no processo de construção curricular. Nesse período, contamos com uma grande produção de documentos curriculares das secretarias estaduais e municipais de educação de todo o país. Assim, contaremos com novas propostas e ideias originárias de diversas unidades da federação do Brasil, a exemplo de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco e tantas outras, que vão inovar ao proporem novos métodos de ensino, novos conteúdos e conceitos no ensino de História e de outras disciplinas escolares.

³⁰ A “maioridade racional” é um conceito de I. Kant (1724-1804) que defende o desenvolvimento do ser humano a partir da razão, estimulando a independência de ideias e conceitos impostos por terceiros.

Sabemos também que na década de 1980, o regime militar estava perdendo fôlego e contava com menos apoio popular e dos grandes agentes econômicos brasileiros. Nesse período, são criados “[...] Programas de Pós-Graduação em Educação e História, os quais organizaram, em alguns casos, linhas de pesquisa circunscritas ao Ensino de História.” (DALAZONA & GERMINARI, 2020, p. 22). Essas iniciativas são responsáveis pela retomada da elaboração de uma História crítica, sem o medo das antigas represálias. Vale destacar que, somado a esse processo, novos editais de financiamento para ambas áreas foram elaborados e puderam fortalecer a pesquisa e a pós-graduação.

A partir da abertura política do final dos anos 1970, temos uma retomada de um pensamento crítico acerca do ensino de História. As universidades, seus novos cursos e diversos pesquisadores debatem sobre novos referenciais teóricos para a disciplina. O caráter historicizante e crítico da História e do ensino da História passa a ser afirmado, e docentes iniciam uma luta que se anuncia longa contra a desqualificação das profissões de historiador e de professor de História no Brasil.

No que se refere às teorias utilizadas nesse momento em questão, podemos destacar que os pesquisadores se aproximaram do marxismo e da Escola dos *Annales* para concepções metodológicas de pensar a História, para assim, conseguir se afastarem da visão tecnicista vivenciada nos anos 1960 e 1970. E, acerca dos campos, podemos destacar que:

No campo marxista, a influência sobre o currículo foi representada, principalmente, pela historiografia social inglesa. [...] Herdeira da Escola dos *Annales*, a Nova História de matriz francesa foi outra perspectiva de História norteadora dos currículos. Essa perspectiva historiográfica embasou parte das discussões presentes nos documentos. (DALAZONA & GERMINARI, 2020, P. 27)

Ainda de acordo o tema, Silva (2014) aponta que as diversas teorias dominantes no período questionavam os objetos de estudo, fontes e métodos que eram utilizados até então. Dessa maneira, tanto a presença das fontes históricas no ensino escolar, como a necessidade de uma análise interrogativa aos documentos utilizados nas produções da pesquisa começam a ser temas recorrentes nos Programas de Pós-Graduação de História e Educação.

Outra influência a ser observada tem a ver com a introdução, no debate, de conceitos da Psicologia do Desenvolvimento de orientação piagetiana, cuja influência se fará notar de forma duradoura, desde então, sendo responsável por alterações tanto nos currículos dos cursos de formação de professores, com nos currículos da educação básica.

Como destacado, a pressão exercida pelos diversos setores sociais e pelos docentes acabou por resultar na elaboração dos diversos currículos provenientes das secretarias estaduais e municipais. Nesses novos documentos, o aluno é visto como um sujeito ativo da História, atuante, participativo, detentor de conhecimento prévios acerca do conteúdo trabalhado. Outro ponto defendido anunciava que os conceitos aos quais seriam expostos os alunos deveriam ajudá-los a construir uma compreensão de sua realidade. Essas novas perspectivas estão presentes na urgência do processo de retomada da democracia no país.

Assim, os documentos construídos apresentam orientação política e social e têm como objetivo compreender e modificar a abordagem da educação. Mas, como poderiam transformar a partir do currículo? Fonseca (2004) destaca que do Acre ao Rio de Janeiro novas experiências foram vivenciadas, apesar de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil continuarem a estar presentes no 1º grau. A retomada do pensamento histórico invadiu os conteúdos dessas mesmas disciplinas. Dessa maneira, os novos documentos curriculares estaduais e municipais escancaram a necessidade de repensar a História como disciplina, mas também como instrumento de análise da realidade de cada estudante.

Em relação a esse papel de mudança e de nova perspectiva social que o currículo de História deveria ocupar, Moraes (2015) destaca que:

A década de 1980 também é o momento de discussão intensa sobre o currículo de História. Posições de professores universitários, como Marcos Silva e Dea Fenelon, assessores especialistas na elaboração da proposta de Reforma Curricular da CENP de 1988, marco de uma ruptura na história do ensino de História paulista, advogavam que o ensino da disciplina deveria se transformar em um campo de debate e de luta sociocultural e que a escola deveria assumir-se como um lugar de criação cultural. (p. 131)

Mesmo com essa mudança no pensamento acerca do papel do currículo de História, Fonseca (2004) também destaca que a década de 1990 não é um período de pleno desenvolvimento no campo da disciplina escolar História, sobretudo porque um novo conjunto de ideias conservadoras passa a influir na elaboração das políticas educacionais.

Para destacarmos o que a autora nos expõe, podemos observar que muitas das mudanças idealizadas dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental apresentados em sua versão final em 1998 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 estão de acordo com as conclusões da Conferência Mundial da Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia. Para Velloso (2012), os documentos curriculares destacados mantiveram ainda o objetivo de ensino voltado para a capacitação dos alunos para o mercado de trabalho,

obedecendo assim, a lógica do mercado defendida por diversas instituições de controle econômico e político global.

Destacamos que a conferência foi organizada por órgãos internacionais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial. Ressalta-se que o estabelecimento dos critérios divulgados na conferência servia como contrapartida para obtenção de empréstimo internacionais via Banco Mundial.

Ainda em relação ao contexto histórico mais amplo, podemos observar representantes de políticas neoliberais no mundo ocidental como Tony Blair e George W. Bush, defensores da lógica do mercado como fator de influência na educação. Mas, aqui no Brasil, não ficamos de fora, pois figuras como os presidentes Fernando Collor de Melo (1990 – 1992) e Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002), revelaram-se seguidores de uma perspectiva educacional que a aproximava da lógica citada. Assim, eventos como o Consenso de Washington (1989), que previa diversas medidas para o desenvolvimento econômico dos países capitalistas, influenciavam na construção de medidas que incorporavam práticas neoliberais na organização da educação por meio da LDB de 1996.

Portanto, uma educação pensada para o mercado pode ter consequências na formação que se pretende desenvolver nos alunos e estudantes. Na verdade, a educação que se pretendia imprimir estabelecia uma nova versão tecnicista.

Isso gera algumas condições no mínimo questionáveis, a saber: formação de conglomerados educacionais que objetivam somente o lucro (tornando a educação um grande mercado no século XXI), a destruição do processo de aprendizagem em voga de modelos flexíveis, dinâmicos e rápidos, legitimação de discursos que sustentam que a escola deve formar para o mercado de trabalho, perpetuação de uma ideologia técnico-científica. (TREVISOL; ALMEIDA, 2019, p. 204)

Silva (2014) destaca que ainda em 1988, mediante o projeto de lei 1.258, conhecido como projeto Jorge Hage, entidades educacionais foram convocadas para discussões acerca da elaboração da lei maior da educação brasileira. Contudo, foi o projeto de LDB do senador Darcy Ribeiro que no ano de 1992 foi apresentado ao Senado, ganhou grande destaque. A lei Darcy Ribeiro, como ficou conhecida, obteve sua aprovação em dezembro de 1996 após intensos debates na Câmara, no Senado e na sociedade. Vale destacar que o projeto do senador Darcy

Ribeiro contava com o apoio do MEC (Ministério da Educação) e foi aprovado com alterações superficiais, sem mudanças significativas em relação ao projeto original.

Dessa forma, fazamos inferências relativas ao documento. Um avanço significativo presente na LDB 9.494/1996, foi a incorporação das fontes históricas no ensino de História. Destacamos que essa novidade já havia sido apresentada ao longo das novas propostas curriculares desenvolvidas por várias unidades da federação, na década de 1980. Além disso, o fortalecimento da Federação, com a Constituição de 1988, fez com que os próprios estados passassem a ficar responsáveis por incorporar temáticas, conteúdos e conceitos necessários para o funcionamento do documento federal em suas escolas.

Entretanto, Silva (2014) nos aponta um problema considerável introduzido pela LDB 9.394/1996 e seus dispositivos reguladores, dentro os quais, os mecanismos de avaliação nacional e a vinculação dos objetos de avaliação aos PCN's. Mesmo que os PCN's tenham assumido um caráter de orientações flexíveis e não obrigatórias em relação aos conteúdos, o mau desempenho nessas avaliações poderia prejudicar as escolas. Ao encontro dessa perspectiva, Velloso (2012) destaca:

O que está em questão, portanto, é que as unidades escolares, envolvidas em processos de competição, irão planejar o desenvolvimento curricular por aquilo que será objeto da avaliação do sistema. Assim, ganhou força o que está proposto pelos PCNs de forma geral, e no que é objeto de análise deste trabalho, o que se refere ao ensino de História. (p. 102)

Não seria contraditório a legislação facultar aos estados e municípios instituir currículos que atendessem a demandas regionais se o Governo Federal iria avaliá-los de acordo com um currículo ofertado nacionalmente? Aliás, vale destacar que esses currículos criados em âmbito federal não conseguem representar e tratar de toda a História dos quatro cantos do Brasil. Nosso país é diverso e apresenta diferenças regionais em sua cultura e História. Dessa maneira, qualquer currículo realizado não conseguiria contemplar toda população de maneira igualitária.

Destacamos que políticas nacionais de avaliação como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Brasileira) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) acabam por amarrar o planejamento docente dos conteúdos a serem trabalhados. No caso do ENEM, estudos sobre a história local ficam em segundo plano mediante o vestibular. Enquanto o SAEB, ocupa aulas e tempo preciso que poderiam ser gastos com projetos para reforços pontuais de português e matemática, disciplinas cobradas na avaliação. Vale destacar que mediante experiência própria, já vivenciamos momentos em que a gestão de escolas estaduais e municipais orientavam os professores de diversas disciplinas a realizarem aulas de reforço básico das matérias citadas,

essa atividade tinha como objetivo melhorar a avaliação geral da instituição, conseguindo assim, mais recursos nos programas governamentais.

Para Nascimento (2021), o princípio de municipalização dos currículos, que inicialmente deveria contribuir para uma maior autonomia das diversas esferas de poder em nosso país, contudo, “[...] vê apenas o repasse das prestações de contas e execução, ficando centralizado em políticas neoliberais, o controle, a avaliação, os recursos econômicos”. (NASCIMENTO, 2021, p. 131). Assim, quando o Estado lança mão de projetos como o Programa de Apoio à complementação, ele cria precedentes para fortalecer o poder federal sobre o município a partir de regras e normas que disponibilizam ou não a chegada de novos recursos.

Além disso, esse tipo de política de incentivo econômico, que teoricamente possibilitaria certa autonomia dos municípios, na verdade, está relacionado a orientações de órgãos internacionais, como a do Banco Mundial, construindo modelos de intervenção federal. Para Nascimento (2021), isso se trata de um projeto neoliberal contínuo de desresponsabilização do Estado para com direitos mínimo a população, a exemplo da educação pública prevista pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Ainda em relação ao tema, destacamos que esse tipo de planejamento está fazendo com que nossas escolas desde de o Ensino Fundamental, mais precisamente do 9º ano, esteja voltada para a preparação da seleção do vestibular, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa maneira, os conteúdos de História que são abordados são assunto presentes no edital do processo seletivo, não são conteúdos pensados e articulados pelos professores. Em situações como essas, perdemos grandes possibilidades de abordar históricas locais e nos aprofundar acerca raízes históricos essenciais em determinados contextos de trabalho. Lopes & Macedo (2021) destacam que:

Com os movimentos, iniciados nos anos 1990, de criação de um sistema nacional de avaliação da educação básica, a crise educacional que justifica a intervenção tem sido cada vez mais descrita em termos de resultados dos alunos em testagens nacionais e internacionais (Pisa, Enem, Ideb, por exemplo). (P. 3)

Assim, ressalta-se que a crise destacada se refere a crise de um modelo imposto, pois com essas mudanças de caráter neoliberal que foram inseridas ainda na década de 1990, os resultados e as mudanças que são esperadas não conseguiram serem alcançadas nessas últimas décadas. Dessa maneira, várias alterações e intervenções de caráter mercadológico acabam por ser desenvolver na construção e alterações do currículo escolar.

Mas, em relação aos temas trabalhados, diversos marcos históricos e conceitos ainda vivenciados em sala de aula estão sendo revistos por novos estudos acerca da disciplina escolar História. A bem da verdade, sempre estaremos desconstruindo e repensando nossas teorias e métodos, pois é assim que pesquisadores devem se comportar em relação ao seu objeto de estudo. Contudo, destacamos que o currículo de História é um ambiente de disputa política e os diferentes grupos sociais produzem ideias e concepções para o desenvolvimento do ensino da disciplina na escola. A justo título, Bittencourt (2018) destaca que:

Nesse contexto, os currículos de História podem ser transformados novamente em currículos voltados para a difusão de uma religiosidade, que na atualidade corresponde à introjeção do capitalismo como religião conforme Max Weber (1967) e Walter Benjamin (2013) já haviam anunciado. Pelas propostas atuais, em âmbito internacional, muitos dos pressupostos humanistas estão sendo relegados e considerados implicitamente retrógrados. (p. 143)

Dessa maneira, o que vemos é o questionamento do papel dos professores nas mudanças curriculares apresentadas, além da submissão aos métodos pedagógicos, às tecnologias e mídias eletrônicas. Para a autora, a educação escolar está cada vez mais voltada a atender aos interesses do mercado, com seus novos livros didáticos e modelos de ensino. Sendo assim, a disciplina escolar História correria o risco de retomar o desenvolvimento de métodos catequéticos de aprendizagem, suprimindo o caráter crítico que a história escolar conseguiu desenvolver ao longo dos processos históricos vivenciados e aqui ressaltados.

Em relação aos PCN's, a autora destaca que podemos enxergar a influência da concepção construtivistas de ensino, com conceitos construídos por autores como Lev Vygotsky (1896 – 1934) e Jean Piaget (1896 – 1980), conceitos que valorizavam as ideias de aprendizagem como construção de conhecimento e do conhecimento prévio dos alunos. O volume 5 dos PCN's, responsável pela parte de História, é composto pela caracterização da área da História e, logo em seguida, a indicação de temas históricos a serem ensinados e aprendidos, com orientações didáticas. A temática da cidadania é bastante frisada para os docentes, em relação a qual são formulados dois objetivos bastante claros no que diz respeito ao ensino de História: desenvolver a capacidade de diálogo como mediador de conflitos e incentivar posicionamentos contra qualquer tipo de discriminação.

Outros conceitos são trabalhados, como por exemplo, os conceitos de: fato histórico, sujeito histórico, tempo histórico, temporalidade³¹, historicidade, recontextualização³², entre outros. O documento também incentiva a autonomia docente no trato dos conteúdos e temas, o desenvolvimento de alunos ativos, além do estímulo a formação de uma visão crítica nos alunos no que se refere às relações entre passado e presente. Para Bittencourt (2018), a História presente nesse currículo está concentrada no estudo da história política, sem se aprofundar em outras questões, como os sujeitos e suas lutas por conquistas revolucionárias e democráticas. Contudo, destacamos que os parâmetros são organizados por eixos temáticos, como por exemplo, o terceiro eixo é história das relações sociais, da cultura e do trabalho.

Em relação a avaliação, estimula uma avaliação contínua das aprendizagens nos estudantes, fugindo essas avaliações de um modelo tradicional de testes e provas já bem consolidado nas escolas. Ainda assim, relembramos que os exames nacionais propostos ainda contavam com um modelo tradicional se organizarem de forma estandardizada, com o uso de provas assertivas, novamente em contradição com as mudanças propostas.

Contudo, Velloso (2012) destaca que muito do que estava presente nos documentos curriculares encontrava-se em defasagem com aquilo que é produzido pelo debate pedagógico contemporâneo. Além disso, a autora destaca que, como documento, os PCN's são cartas de intenções governamentais sobre a disciplina, dessa maneira, ajudam a “[...] projetar identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial” (VELLOSO, 2012, p. 108).

Assim, se para Fonseca (2004), a década de 1990 denota um caráter neoliberal conservador, BARBOSA e col. (2019) destacam que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) do Ensino Fundamental de 2017 também não consegue ultrapassar parâmetros do ensino tradicional, ficando mais restrita a questões referentes à liberdade de consumo.

Nascimento (2021) corrobora a questão, pois também ressalta como as políticas neoliberais se proliferavam à época. Em tese, essas mudanças eram de cunho educacional, voltados para o desenvolvimento do sistema escolar. Contudo, desestabilizavam o instituído

³¹ Esse conceito é trabalhado a partir da perspectiva de Fernand Braudel (1902 – 1985), grande historiador, muito presente em trabalhos históricos no Brasil. Na perspectiva de Braudel, temporalidade é processo de curta, média e longa duração.

³² Segundo esse conceito os temas históricos podem ser observados de diferentes ângulos e a partir de perspectivas que conseguiam atender as demandas regionais, favorecendo o conhecimento a respeito à ampla diversidade cultural brasileira.

sem instaurar novos parâmetros orgânicos à educação, essas superficiais mudanças, acabavam por gerar um ciclo de políticas educacionais repetitivas em seus objetivos e estrutura.

Para Nascimento (2021), essas mudanças realizadas nos PCN's têm como objetivo atingir uma pauta da política neoliberal. Antes de esclarecermos tal pauta, devemos destacar que esse objetivo está intrínseco em suas propostas, está escuso por trás de um discurso sobre a meritocracia, descentralização e modernização da prática pedagógica. Em relação a pauta, as forças políticas neoliberais pretendem cada vez mais eximir o Estado de responsabilidades financeiras e sociais do direito à educação, direito esse que é garantido em nossa constituição.

Observamos em diversos pontos da BNCC, a defesa da preparação dos alunos para o desempenho em futuras funções no mercado de trabalho. Atrelado a isso, o conceito de competência é tomado como elemento central do documento, entendido como uma maneira de possibilitar o ensino a partir de conhecimentos práticos, utilizáveis no cotidiano dos jovens. Dessa maneira, concordamos com BARBOSA e col. (2019) quando ele destaca que a ideia de competência “[...] esconde um nocivo e perverso viés educacional, com tendências direitistas que individualizavam o insucesso escolar dos alunos, eximindo ao mesmo tempo, o Estado e as instituições educacionais” (p. 520).

Ainda sobre a ideia de competência, Lopes (2011) retrata que esse processo se trata de uma releitura da concepção tyleriana, pois com essa perspectiva, retomamos a lógica de vinculação entre a qualidade do currículo e a avaliação dos alunos. A autora em questão destaca que a competência deve ser definida mediante a extração de características gerais da ação humana que se desembocam em práticas sociais, contudo, para realizar a extração, deve-se levar em consideração seus contextos e conteúdos. Assim, essas competências estariam atreladas ao desempenho de execução de determinados objetivos voltados para necessidades dos estudantes, como por exemplo, o mercado de trabalho. Assim, sua *performance* seria avaliada observando como os estudantes utilizam o conhecimento apreendido para realizar o objetivo proposto.

Ao longo da elaboração do documento, o MEC recebeu diversas contribuições, tanto do público em geral como de especialistas de cada área de conhecimento. A BNCC está composta por quatro áreas de conhecimento: Linguagem e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ainda assim, a decisão ficou a cargo do CNE (Conselho Nacional de Educação) de constituir o documento final.

Destacamos que entre o seu processo de elaboração e aprovação, a BNCC conheceu mudanças em seu conteúdo, devido a alterações no grupo que dominava o Governo Federal até 2016. O fato citado trata-se do *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, que havia sido eleita em 2010 e reeleita para seu segundo mandato em 2014 pelo PT (Partido dos Trabalhadores). O governo petista foi substituído por uma coalização de centro-direita orquestrada pelo PMDB³³ (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), cujo estabeleceu como novo presidente, o até então vice-presidente da república, Michel Temer.

O conteúdo do documento foi bastante modificado de governo para governo e, para BARBOSA e col. (2019), a Resolução CNE/CP 2/2017 foi um importante manobra no processo de normatização e posterior implementação do documento.

Vale destacar que mesmo sancionada, a BNCC foi bastante criticada por diversas entidades da educação. Para os autores, o documento retoma a perspectiva de caráter positivista, utilizando de uma visão eurocêntrica do passado, retomando o conceito de cidadania como elemento central da BNCC. Destaca-se que a cidadania trabalhada está voltada para a cidadania do trabalho, corroborando com o desejo de atender ao mercado de trabalho já citado.

No que se refere a saída da então presidenta Dilma Rousseff, Nascimento (2021) também destaca a alteração de orientações acerca da elaboração do documento da BNCC. Inclusive, se referindo que o processo de aprovação da BNCC foi acelerado junto ao governo do ex-presidente Michel Temer. Essas alterações foram elaboradas a partir da exclusão dos profissionais da educação que ajudaram a construir o documento anterior.

Sobre o caráter neoliberal das mudanças da BNCC, Nascimento (2021) destaca:

“A parceria com segmentos da iniciativa privada e a BNCC faz parte dos investimentos para o enfraquecimento do Estado enquanto provedor dos direitos sociais [...] que sob esta orientação, tem por referência outra realidade, a dos organismos internacionais e empresas privadas, o que não contribui para aprendizagem dos alunos que vivenciam a BNCC”. (p. 140)

Concordando com Barbosa & col. (2019), a autora corrobora com a nossa narrativa ao demonstrar como essas mudanças geradas na BNCC têm um caráter mercadológico-empresarial. Esse documento se afasta das necessidades coletivas, de promover os estudantes a outra realidade, não uma realidade financeira, o que também dificilmente realizaria, mas de uma realidade crítica do contexto no qual vivencia.

³³ Hoje, o partido denomina-se MDB (Movimento Democrático Brasileiro).

O documento apresenta questões como desmatamento, destruição do meio ambiente, desigualdade, índices de pobreza e diversas formas de preconceito. Contudo, não faz referências as causas geradoras que poderiam ser identificadas, compreendidas e combatidas. Em relação a ausência de problematização, percebemos que isso é um processo comum a outros documentos. Em 1998, os PCN's também não se preocupavam em trabalhar questões geradoras dos diversos problemas sociais do Brasil. Ainda em relação as críticas feitas à BNCC, BARBOSA e col. (2019) destaca que há uma grande valorização da “atitude historiadora”. No documento, esse conceito trata-se de um incentivo a um papel ativo de professores e alunos no ensino de História. Para os autores, o sucesso do ensino “[...] fica subentendido, única e exclusivamente do desempenho dos professores e alunos” (BARBOSA e col., 2019, p. 526).

Dessa maneira, pretendemos aqui levantar um novo questionamento: Com essas novas adaptações e inserções tecnológicas em tempos pandêmicos, podemos prever mudanças na estrutura dos currículos? Morgado & cool. (2020) ressalta que a utilização dos aplicativos voltados para o meio da educação pode criar uma chamada ditadura digital, ou seja, uma pequena elite controlaria a narrativa sobre eventos, seleção de conteúdos e metodologias aplicadas a partir de sistemas de ensino, materiais didáticos e mudanças curriculares. Além disso, a utilização em alta demanda desses aparelhos sem qualquer tipo de controle ou aprofundamento teórico, massifica o discurso da educação a distância em níveis básicos de ensino, substituindo professores ou aumentando exponencialmente o número de alunos com o qual trabalha.

Já sabemos que os vários elementos didáticos são utilizados por determinadas classes sociais para impor um tipo de currículo específico, debatemos um pouco sobre a cultura hegemônica sobre a perspectiva de Apple (2006). Ainda assim, com o “zoomismo” debatido por Morgado & cool. (2020), pensamos que os processos de controle da narrativa social possam ser ampliados. E, concomitantemente, os valores neoliberais que já aparecem na BNCC contemporânea, poderiam ganhar ainda mais espaço a partir da utilização dessas novas tecnologias.

Contudo, o próprio Morgado & cool. (2020) destacam que independente dos procedimentos instaurados, dos aparelhos utilizados e dos aplicativos incorporados, os professores contam com um papel essencial na educação. Assim, mesmo que

[...] os recursos tecnológicos passarem, de forma mais ampla, a fazer parte do cotidiano das escolas, jamais substituirão a relação pedagógica, fundada

numa efetiva interação presencial, bem como na partilha e desenvolvimento de valores, atitudes e competências socioemocionais. (p. 08)

Por fim, desejamos destacar que assim como a LDB 9.394/1996, a BNCC de 2017 está baseada em um documento internacional, nesse caso, a Agenda 2030. Esse documento foi desenvolvido pela ONU para construir os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em substituição dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Dessa maneira, a intenção do MEC e do governo federal era alinhar a política pública de educação para com as políticas globalistas de valores internacionais. Assim, buscava-se contemplar os conteúdos pautados em três dimensões: economia, sociedade e meio ambiente.

Dessa maneira, a pesquisa pretende analisar como ambos parâmetros curriculares modificaram o ensino de História no Ensino Fundamental II no município do Recife (PE). Estudar suas concepções epistemológicas, os principais conceitos a serem trabalhados pela disciplina, além dos conceitos ausentes que acabaram por retirar o caráter crítico da História e, por fim, analisar qual era o tipo de aluno que os parâmetros curriculares contidos nos PCN`s de 1997 e na BNCC de 2017 produziam.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PCN's E BNCC EM TEMPOS DE PANDEMIA

Nesse capítulo, buscaremos esclarecer como o percurso metodológico da pesquisa foi planejado e realizado. Sendo assim, detalharemos a abordagem da análise a qual nos filiamos, a natureza documental da pesquisa (pesquisa de fontes secundárias), bem como os instrumentos e procedimentos de coleta de informações e as técnicas e métodos que foram utilizados na leitura dos documentos coletados.

3.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para Duarte (2004), o processo de explicitação da pesquisa e da metodologia aplicada dá credibilidade e salienta o rigor científico de cada pesquisa. Assim, essa etapa se refere a uma parte essencial de nosso estudo.

Como podemos inferir, o trabalho de investigação de nossa pesquisa é de caráter qualitativo. Alves-Mazzotti (1991) ressalta que a pesquisa qualitativa é realizada a partir diversos métodos e de técnicas diferentes, além disso, se caracteriza pela análise crítica de determinados temas e conceitos apresentados na fonte observada. Alves-Mazzotti (1991)

também ressalta que a pesquisa qualitativa é comumente escolhida para o trato de questões relativas à educação e as Ciências Humanas, mediante a natureza do tema e análise crítica necessária ao objeto.

Destacamos também, que não reconhecemos o estudo como uma pesquisa quantitativa, pois não trata de quantificação ou verificação estatística de um dado ou informação. Observamos diversas informações presentes em determinados documentos, analisando seu processo de construção, os fundamentos que os constituem e fazendo uma análise crítica ao que nos foi apresentado.

Ainda de acordo com Alves-Mazzotti (1991), o papel do pesquisador nos estudos qualitativos pode ser caracterizado como o instrumento central de uma pesquisa. Como sujeito, o pesquisador está imerso em seu tema, assim, ele o analisa como uma construção social, dentro de um contexto histórico de transformação.

Todavia, nos estudos qualitativos existem questionamentos acerca da utilização da teoria *a priori* ou *a posteriori*. Assim, como já informado no marco teórico, utilizamos, na análise, autores que ajudaram a compreender conceitos presentes nos documentos a serem analisados de forma prévia. Além disso, julgamos que teorias já estruturadas possam ajudar a maximizar a análise. Somado a isso, acreditamos que ir aos documentos com objetivo já definidos nos auxiliou em relação a compreensão das fontes.

No entanto, não descartamos a escolha de subcategorias *a posteriori*, pois não somos sabedores de todos os conceitos que são contemplados nos documentos curriculares. Dessa maneira, nossa análise vai contemplar temáticas selecionadas *a priori* e *a posteriori*.

Nosso trabalho, tratou-se de uma pesquisa de análise documental de fontes secundárias. Assim, teve como foco o **currículo escrito**, portanto, recorreu a investigar documentos curriculares oficiais, tais como: diretrizes, referenciais, parâmetros, bases curriculares para a etapa da educação básica e dos períodos selecionados pelo estudo. Como já explicitado em outras etapas de nosso trabalho, analisamos os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental Anos Finais de 1997 e a Base Nacional Curricular Comum também no que se refere ao Ensino Fundamental Anos Finais, esta homologada em 2017. Assim, são documentos estruturados e construídos por órgãos oficiais, juntamente a questões técnicas, burocráticas e políticas.

Além disso, vale ressaltar que ainda estamos vivenciando um período pandêmico, ocasionado pela pandemia de COVID – 19. Dessa forma, todas as metodologias pensadas devem estar estruturalmente preparadas para as limitações impostas pelo isolamento social.

No momento em que as informações estavam sendo captadas e a proposta metodológica de pesquisa estava sendo construída, passávamos pelo auge de contaminações por COVID-19 no Brasil, ressalta-se que ainda sem o início do processo de vacinação³⁴. Em muitas regiões, faltava-se aparelhos, cilindros e balões de oxigênios para os enfermos. Dessa forma, planejar qualquer tipo de atividade que nos levasse ao campo físico da pesquisa ou, ao contato com outras pessoas, gerava tensão e receio do processo contaminatório.

Destacamos que mediante as dificuldades impostas pela pandemia, aliadas a necessidade do cumprimento dos prazos referentes ao próprio curso de pós-graduação, escolhemos não utilizar entrevistas ou sistemas de coletas semelhantes com os elaboradores do currículo ou, com pessoas presentes no processo de elaboração. Dessa maneira, nosso texto está concentrado na análise do documento escrito, ou seja, dos PCN's e da BNCC.

3.2. PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO

A coleta de dados se fez em sites oficiais, a exemplo do Portal do MEC (www.portal.mec.gov.br e www.basenacionalcomum.mec.gov.br), pois, como citado, pretendemos analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e a Base Nacional Comum Curricular de 2017, ambas do Ensino Fundamental Anos Finais³⁵.

A opção pela análise documental se deu a partir das estratégias de leitura e interpretação elaborados por Vala (1986) e contou com duas questões centrais a sua escolha. A primeira questão se refere ao próprio objeto da pesquisa, o currículo da disciplina escolar História no Ensino Fundamental Anos Finais. Dessa maneira, há uma necessidade clara de aprofundamento acerca do texto oficial que trata dos objetos de conhecimento referentes a educação e a História enquanto disciplina escolar.

³⁴ Nesse site: <https://covid.saude.gov.br/>, acessado em abril de 2022, temos a demonstração da curva de casos de contaminações, mortes e vacinação. Apontado o período mais complexo entre o fim de 2020 e início de 2021.

³⁵ Acessados em maio de 2021.

A segunda questão, já foi destacada, a pandemia. Em um momento de reclusão, aonde o contato com as escolas e professores é controlado por questões de saúde pública, a análise de documentos oficiais que se encontram em sites oficiais e digitalizados se torna uma saída mais simples e eficaz de se tratar sobre o tema. Destacamos também que a pesquisa se trata de um projeto de conclusão de curso de mestrado, sendo assim, tem seus limites em relação ao tempo que deve ser elaborada. Assim, não conseguiríamos tempo hábil para a aplicação de diversas metodologias de pesquisa.

Após a seleção dos documentos e o *download* realizado dos documentos digitais em PDF, realizamos algumas etapas de análise do material. A pesquisa utilizou a técnica da Análise de Conteúdo, apoiando-se em referências metodológicas como Bardin (2011), Franco (2005) e Vala (1986) para compreender como a técnica contribuiria com a pesquisa. Assim, destacamos que:

“(…) a análise de conteúdo permite inferências **sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens.** A finalidade de análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.” (VALA, 1986, p. 104) (grifo nosso)

Sendo assim, pudemos fazer diversas inferências que puseram em evidência os interesses envolvidos na proposição e desenvolvimento de determinados conceitos, analisando quais grupos sociais influíram na elaboração dos documentos, bem como aquelas determinações podem influenciar no cotidiano de aprendizado dos educandos e na prática dos docentes da disciplina escolar História.

Para Vala (1986), a análise de conteúdo estará contida em uma investigação de caráter empírico, pois além de tantas outras questões a serem suscitadas, buscamos por associações entre fenômenos, ou seja, entre os PCN's de 1997 e a BNCC de 2017, bem como entre os documentos e o contexto social mais geral de sua produção. Assim, atuamos na percepção de conceitos em um nível correlacional.

Durante a pesquisa, buscamos relações de associação e correlação entre os documentos a serem pesquisados. Portanto, estabeleceremos diversas perguntas aplicadas na leitura e tratamento dos documentos. Perguntas essas inspiradas em Vala e que podem ser exemplificadas como “Quais as características ou atributos que são associados aos diferentes objectos? (...) Qual a associação ou dissociação entre os objectos?” (VALA, 1986, p. 108).

Para os autores citados, uma das etapas mais difíceis na análise de conteúdo é o estabelecimento de categorias a serem trabalhadas. Nesta pesquisa, as categorias foram estabelecidas *a priori* da leitura dos documentos, pois a construção do estado de conhecimento e as leituras acerca das diferentes concepções de currículo, com autores como Freire (1987), Apple (2006) e Young (2014) permitiram o estabelecimento prévio dessas categorias.

A organização dos dados recolhidos se fez com a utilização de unidades de registro. Destaca-se que esse tipo de metodologia facilitou nossa interpretação por sua possibilidade de conectar objetos e predicados relacionados à temática. Assim, após as leituras flutuantes buscamos as categorias estabelecidas *a priori* e também *a posteriori*, pois em nosso primeiro contato direto com os documentos, diversas novas categorias foram elegidas.

Novas leituras flutuantes foram feitas e, dessa maneira, estabelecemos unidades dessas categorias em um documento realizado no *Word*³⁶. Essas categorias contavam com excertos retirados dos próprios PCN's e da BNCC, com a numeração das páginas indicadas e com observações próprias realizadas ao lado.

Destaca-se que utilizamos a técnica da variação de cores trabalhada por Vala (1986) para ressaltar comentários pertinentes à nossa análise, a escrita do nosso texto de conclusão de curso e, no caso dos PCN's, para diferenciar quais trechos se tratavam do documento geral e específico.

Em relação a organização e planejamento de nossa análise, utilizamos a Análise Qualitativa e Categorical:

“Funciona por operações de desmembramento do texto em **unidades, em categorias segunda reagrupamentos analógicos**. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples”. (BRADIN, 2011, p. 153, grifos nossos)

Dessa maneira, criamos quadros de análise, divididos em eixos, categorias e subcategorias. Todas essas subdivisões contavam com excertos retirados dos documentos oficiais e de referências teóricas que nos ajudavam no entendimento e análise crítica do que nos era apresentado ao longo dos documentos curriculares. Após a realização do quadro, montamos a estrutura de nosso texto a partir dos excertos dos PCN's e BNCC, das referências teóricas e observações já realizadas.

³⁶ Processador digital de textos.

No que se refere aos PCN's, a análise estruturou-se em dois eixos principais, a saber: Bases Pedagógicas Norteadoras e Parâmetros Curriculares da Disciplina História Anos Finais do Ensino Fundamental Anos Finais. Esses eixos ganham significados por meio de categorias e subcategorias as quais detalhamos a seguir.

O primeiro eixo tem como categorias as Finalidades da Organização do Currículo Ensino Fundamental Anos Finais, que tem como subcategorias: Preparação para o mercado de trabalho, Diversidade Cultural e Recontextualização. Ainda no primeiro eixo, temos a segunda categoria, sendo os Elementos Estruturadores do Currículo Ensino Fundamental Anos Finais, com as subcategorias: Papel da Escola, Autonomia, Organização – áreas e ciclos, Temas transversais e Orientações Metodológicas.

Em relação ao segundo eixo, temos 3 (três) categorias. A primeira categoria são as Finalidades do Ensino da História no Ensino Fundamental Anos Finais, constituída pelas seguintes subcategorias: Crítica ao Ensino Tradicional, Nação/ Pátria/ Identidade Nacional, Criticidade e Formação do/a aluno/a para a cidadania democrática. A segunda categoria trata-se dos Conceitos Básicos da História, divide-se nas subcategorias Fato Histórico, Tempo Histórico, Sujeito Histórico e Fonte Histórica. A terceira e última categoria intitula-se Escolhas Metodológicas, com as seguintes subcategorias: História Social, História Temática, Diversidade de Linguagens, Estudo do Meio e Orientações à avaliação da aprendizagem na disciplina História.

Em relação a BNCC, dividimos nossa análise em dois eixos: Bases Pedagógicas Norteadoras e Princípios Curriculares da Disciplina História Anos Finais do Ensino Fundamental.

O primeiro eixo é dividido em duas categorias, são elas: Finalidades da organização do currículo Ensino Fundamental Anos Finais e Elementos estruturadores do currículo Ensino Fundamental Anos Finais. A primeira categoria se estrutura a partir das seguintes subcategorias: Metas internacionais, Educação integral, Projeto de vida, (Re)Contextualização, Desenvolvimento dos educandos, Aprendizagens essenciais e Novas linguagens. Já a segunda categoria tem como subcategorias: Marco legal, Transição entre os Anos Iniciais e Finais, Autonomia, Competências, Organização curricular, Unidades temáticas, Temas transversais e Cultura digital.

O segundo eixo foi também organizado em torno de duas categorias, sendo elas: Finalidades do ensino da história no Ensino Fundamental e Conceitos básicos no ensino e na

aprendizagem da História. Na primeira categoria, temos seguintes subcategorias de análise: Área de Ciências Humanas e História - competências específicas e Atitude historiadora. Enquanto na segunda categoria, delimitamos essas subcategorias: Sujeito histórico, Tempo, espaço e movimento, Relação passado-presente, Conflito, Fontes históricas, Marco histórico e Memória.

Para a melhor compreensão dos leitores, apresentamos os quadros de análise que construímos em sua estrutura geral. Antes de apresentarmos esses quadros, no entanto, descreveremos o modo pelo qual eles foram construídos.

Após a escolha das categorias *a priori* e *a posteriori*³⁷, organizamos o quadro de análise seguindo alguns critérios. Assim, compusemos os quadros, inicialmente, com as categorias que tratavam de questões mais gerais dos documentos, portanto, por questões que abordam o currículo para a etapa da educação básica (anos finais do ensino fundamental) de maneira geral (QUADRO I para os PCN's e QUADRO III para BNCC). Posteriormente, escolhemos organizar as informações coletadas de acordo com sua posição nos documentos curriculares, ou seja, a partir de sua posição no texto. Em seguida, aglutinamos algumas categorias que faziam parte de um mesmo debate específico. Os eixos, categorias e subcategorias que permitiram sistematizar as informações coletadas junto aos documentos curriculares referentes à disciplina História compuseram dois outros quadros, o de número II para o PCN's e o de número IV para a BNCC.

Vale destacar que as categorias *a posteriori* nos levaram a buscar novas referências, pesquisas de autores que debatiam a conceitualização dessas categorias e novos trabalhos que já haviam analisado os documentos curriculares. Essa nova etapa da pesquisa serviu para nos aprofundar ainda mais no debate sobre o objeto de conhecimento.

QUADRO I: PCN'S (DOCUMENTO GERAL)

EIXO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
	FINALIDADES DA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO EF ANOS FINAIS	<i>Preparação para o mercado e trabalho</i> <i>Diversidade cultural e recontextualização</i>

³⁷ Denominamos por categoria *a priori* aquelas que foram construídas a partir do quadro de referência da pesquisa e por categoria *a posteriori* aquelas que, não tendo sido previstas antes do início da coleta e sistematização de informações, se erigiram após a leitura flutuante dos documentos e em razão de terem sido encontradas informações relevantes e não podiam ser excluídas da análise.

BASES PEDAGÓGICAS NORTEADORAS	ELEMENTOS ESTRUTURADORES DO CURRÍCULO EF ANOS FINAIS	<i>Papel da escola Autonomia Organização: áreas e ciclos Temas transversais Orientações metodológicas</i>
--------------------------------------	---	---

QUADRO II: PCN'S (DOCUMENTO ESPECÍFICO DE HISTÓRIA)

EIXO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
PARÂMETROS CURRICULARES DA DISCIPLINA HISTÓRIA ANOS FINAIS DO EF	FINALIDADES DO ENSINO DA HISTÓRIA NO EF ANOS FINAIS	<i>4.3.1.a Crítica ao ensino tradicional Nação/Pátria/Identidade nacional Criticidade Formação do aluno/a para a cidadania democrática</i>
	CONCEITOS BÁSICOS DA HISTÓRIA	<i>Fato histórico Tempo histórico Sujeito histórico Fonte histórica</i>
	ESCOLHAS METODOLÓGICAS	<i>História Social História temática Diversidade de linguagens Estudo do meio Orientações à avaliação da aprendizagem na disciplina História</i>

QUADRO III: ELEMENTOS GERAIS ESTRUTURADORES DA BNCC

EIXOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
5. 1. BASES PEDAGÓGICAS NORTEADORAS	5.1.1 Finalidades da organização do currículo Ensino Fundamental anos finais	<i>5.1.1 a. Metas internacionais</i>
		<i>5.1.1 b. Educação integral</i>
		<i>5.1.1 c. Projeto de vida</i>
		<i>5.1.1 d. (RE)Contextualização</i>
		<i>5.1.1 e. Desenvolvimento dos educandos</i>
		<i>5.1.1 e. Aprendizagens essenciais</i>
		<i>5.1.1 f. Novas linguagens</i>
		<i>5.1.2 a. Marco legal e a Transição entre os Anos Iniciais e Finais</i>
		<i>5.1.2 b. Autonomia</i>
	<i>5.1.2 c. Competências</i>	

	5.1.2. Elementos estruturadores do currículo EF anos finais	<i>5.1.2 d. Organização curricular</i>
		<i>5.1.2 e. Unidades temáticas</i>
		<i>5.1.2 f. Temas transversais</i>
		<i>5.1.2 g. Cultura digital</i>

QUADRO IV: ELEMENTOS ESPECÍFICOS DA HISTÓRIA NA BNCC

EIXOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
5.2. PRINCÍPIOS CURRICULARES DA DISCIPLINA HISTÓRIA ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	5.2.1. Finalidades do ensino da história no Ensino Fundamental	<i>Área de Ciências Humanas e História - competências específicas</i>
		<i>Atitude historiadora</i>
	5.2.2. Conceitos básicos no ensino e na aprendizagem da História	<i>Sujeito histórico</i>
		<i>Fonte histórica</i>
		<i>Marco histórico</i>
		<i>Conflito</i>
		<i>Memória</i>
		<i>Tempo, espaço e movimento</i>
		<i>Relação passado-presente</i>

Destaca-se que muitas das subcategorias presentes foram selecionadas *a posteriori*. Após a leitura flutuante dos PCN's, escolhemos a seguintes subcategorias que não estavam contempladas anteriormente em nosso planejamento: *Criticidade, História Social, História temática, Diversidade de linguagens e Estudo do meio*.

Na BNCC, o número de subcategorias foi um pouco maior, selecionamos após a leitura flutuante: *Educação integral, Projeto de vida, Desenvolvimento dos educandos, Novas linguagens, Marco legal e a Transição entre os Anos Iniciais e Finais, Unidades temáticas, Cultura digital, Tempo, espaço e movimento e Relação passado-presente*.

Destacamos que essas subcategorias nos chamaram atenção para questões importantes relativas ao Ensino Fundamental Anos Finais, ou seja, ao processo educacional em diversas disciplinas. E, a questões específicas da disciplina escolar História.

As subcategorias que não foram citadas nesses últimos parágrafos, já esperávamos observar quando elegemos as subcategorias *a priori*. Essas escolhas tinham sido pautadas em teóricos especialistas do currículo como Apple (2006) e na leitura de outros trabalhos como o de Nascimento (2021) e Veloso (2012) que já pontuavam questões relevantes no que se refere aos documentos curriculares oficiais.

4. O QUE DIZEM OS PCN's (1998) DA DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (3º E 4º CICLOS)

Os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) são documentos elaborados ainda na década de 1990, após um período extremamente conturbado na história do Brasil, o da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Os documentos alvo da análise neste capítulo datam de quando já havia no país uma retomada do processo de redemocratização brasileira, portanto, tratava-se de um momento de retomada das instituições democráticas no comando político e institucional. Era, portanto, um período em que se instituía uma nova ordem social, a partir da Constituição de 1988.

Assim, nos anos 1980, época em que o regime civil-militar no Brasil perdia seu apoio da classe média brasileira e tínhamos um processo gradual de abertura política, podemos observar o desenvolvimento de metodologias ligadas a Escola dos Annales, principalmente nos currículos desenvolvidos por diversas secretarias estaduais de educação. Dessa maneira, quando em 1997, os PCN's foram divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), observamos mudanças epistemológicas relativas ao tecnicismo propagado pelas mudanças curriculares da Ditadura Civil-Militar no Brasil.

Macedo Neto (2009) destaca que “A elaboração dos PCNs, nos anos 1990, foi uma resposta às exigências de organismos internacionais no sentido de sintonizar as políticas

curriculares brasileiras com os interesses e estratégias dos órgãos financiadores internacionais (...)"'. (P. 2) Essa afirmação refere-se à participação brasileira na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em Jomtien, organizada e planejada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

Para o autor em questão, a elaboração dos PCN's não contou com ampla participação popular. A elaboração do documento se inicia na Semana Nacional de Educação para Todos, em Brasília, entre 10 e 14 de maio de 1993. Após esse encontro, o MEC coordena a construção do Plano Decenal de Educação para Todos" (1993-2003), diretrizes e estratégias voltadas para o desenvolvimento de uma educação básica com princípios de equidade e qualidade, princípios esses que respeitavam o debate apresentado na conferência.

O processo de elaboração foi destinado a Fundação Carlos Chagas³⁸, a instituição deveria analisar as propostas curriculares de estados e municípios brasileiros. O desenvolvimento dessa atividade não ocorreu de forma exitosa pelo curto prazo dado aos pesquisadores responsáveis pelo processo, além disso, as universidades e os especialistas do currículo não foram consultados.

Cunha (1996) destaca que em 1995, um documento curricular preliminar foi construído mediante a tutela de professores de uma instituição educacional privada auxiliados por um consultor espanhol. Pareceres de órgãos competentes, como a ANPEd, apontavam a necessidade de mais tempo para a elaboração crítica mais profunda do texto.

Na elaboração do documento referente ao Ensino Fundamental Anos Finais, nós temos um processo de consulta desenvolvido a partir de questionários enviados pelo correio a especialistas e instituições, sendo solicitados 443 e 1327 pareceres, respectivamente. Retornaram ao Ministério, 210 pareceres de especialistas e 335 institucionais. Destaca-se que esse modelo não representa a diversidade brasileira de propostas curriculares estaduais, nem o amplo debate acadêmico vigente ao tema.

Assim, no Parecer 04/1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (BRASIL.MEC.CNE, 1998a), sobre a fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, estabelece-se os PCN's como base nacional comum para o Ensino Fundamental. Sendo assim, propostas do MEC que podem ser considerados pelos projetos

³⁸ A Fundação Carlos Chagas é uma instituição sem fins lucrativos e que é especializada em duas grandes áreas: Avaliação/Concursos/Processo seletivo e Pesquisa e Educação.

pedagógicos das escolas, assim como outros parâmetros desenvolvidos nas diversas instâncias da federação brasileira.

Diante disso, sabemos que o período do regime militar foi duramente criticado por amplos setores da sociedade brasileira em razão de suas políticas de exclusão e de agravamento dos quadros social, econômico e cultural, aí compreendidas as políticas educacionais, dentre as quais as políticas curriculares.

Assim, ao nos propor a analisar documentos³⁹ que registram e estabelecem as políticas curriculares para todo o território nacional é fundamental fazê-la considerando o contexto histórico próprio em que essas políticas se inscrevem. No caso dessa pesquisa, recortamos do currículo da disciplina escolar História, que é nosso objeto central de estudo, sem perder de vista os balizamentos mais gerais da política nacional curricular. Neste capítulo, abordaremos princípios, conceitos centrais, diretrizes que norteiam o currículo, bem conceitos básicos, perspectiva teórica, estratégia metodológica da disciplina História estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da História para o Ensino Fundamental.

4.1 A ESTRUTURA DOS DOCUMENTOS ANALISADOS: OS PCN PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Abrimos a análise explicitando algumas características básicas de dois documentos específicos, sendo o primeiro intitulado “Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental” e o volume dos mesmos PCN dedicado especificamente a área de História. Ou seja, enquanto o primeiro documento tem um caráter mais geral, pois se destina aos anos finais do ensino fundamental, sem fazer distinção de área do conhecimento, o segundo tem uma abrangência mais específica, uma vez que detalha orientações e conteúdos programados para a disciplina escolar História a serem observados ao longo dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (cada ciclo com duração de dois anos), também denominados de anos finais.

Vale ressaltar que alguns autores, a exemplo de Velloso (2012), apontam que a instituição dos PCN’s veio carregada de muitas informações novas aos professores e, para que

39 Salientamos que os documentos analisados serão os Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais e Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: História. Ou seja, o primeiro documento citado introduz de maneira mais geral a temática e, o segundo documento retrata somente as questões relativas à disciplina escolar História.

os docentes se apropriassem melhor das novas orientações políticas, documentos específicos foram produzidos com o intuito de explicitar as determinações da legislação.

O primeiro documento, “Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental”, está composto de 5 (cinco) partes. Aqui, realizamos breves apontamentos sobre sua estrutura e conteúdo. No que toca aos conceitos e ideias que necessitam ser aprofundados, serão abordados em tópicos mais adiante.

A primeira parte trata da cidadania e sua relevância para as sociedades, no Brasil e no mundo, para, logo em seguida, apresentar dados educacionais produzidos por órgãos oficiais de registro demográfico no Brasil, como o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Os dados apresentados demonstram a necessidade de uma mudança significativa na educação brasileira, apontando prioridades e metas para a melhoria das escolas e do ensino. Os dados apontam também a evolução de alguns dados demográficos, como por exemplo, os índices de analfabetismo e o número de pessoas alfabetizadas no Brasil. A conclusão da primeira parte discute a importância do Ensino Fundamental para a educação brasileira.

A segunda parte consta de um texto de caráter normativo, uma vez que evoca um conjunto de leis que dão base legal a aplicabilidade dos PCN’s no Brasil. Mais adiante, a estrutura do 3º e 4º ciclos é apresentada, e os objetivos de cada disciplina são apresentados, demonstrando o que se espera que seja desenvolvido por professores e alunos em cada área. Por fim, os temas transversais são apresentados⁴⁰ e desenvolvidos por meio de textos concisos e objetivos voltados para como a escola, em sua integralidade, pode trabalhar com seus educandos.

Na terceira parte, a escola é debatida. Sua função social é problematizada e são discutidos temas, como, a diversidade, o acolhimento e as estratégias que a escola pode empregar ao receber e procurar desenvolver seus educandos.

Na quarta parte, o documento trata de outras instâncias da vida do alunado, aprofunda-se em temas como o trabalho, a juventude, a adolescência e em como esses períodos da vida de cada educando podem ser envolvidas pela prática da escola. Há uma grande atenção as diversidades e em como uma atitude de respeito deve ser estimulada para que o ensino esteja articulado ao seu contexto e se faça presente na individualidade de cada aluno.

⁴⁰ Vale destacar que os temas transversais não se limitam aos destacados no documento. Podem também ser propostos e desenvolvidos em cada contexto escolar.

Na quinta e última parte, as tecnologias da comunicação, que eram emergentes à época⁴¹, são tratadas, discutindo-se qual seria seu papel no aprendizado dos alunos e nas salas de aula. Vale destacar que alguns utensílios do nosso cotidiano não existiam ou não eram de amplo acesso nem ao alunado, nem à sociedade. O celular, objeto tão comum em nossas salas de aula hoje, não estava presente na vida estudantil com a regularidade que se conhece nos dias atuais. Assim, os jornais, a internet, as revistas, o rádio e o cinema são as mídias mais referidas quando se trata de sugerir meios de ensino no trabalhado pedagógico de professores nessa parte do texto. Como eles deveriam estar presentes na vida estudantil na escola, como eles poderiam ser utilizados, qual seria a relação desses meios com os alunos fora da escola, tudo isso foi debatido nessa parte dos PCN's. Além disso, as referências que fundamenta o documento denotam que uma bibliografia marcada por conceitos da psicologia da educação a partir de uma perspectiva do desenvolvimento, do construtivismo e de concepções críticas do currículo seriam as preferências teóricas dos autores/as do texto.

O documento apresenta, nas páginas introdutórias, um resumo do que tratará:

Neste volume introdutório, a primeira parte é dedicada à análise de aspectos da conjuntura nacional e mundial e à necessidade de fortalecimento da educação básica. A segunda parte destina-se a apresentar os Parâmetros Curriculares Nacionais, seus propósitos e sua estrutura. A terceira parte procura trazer contribuições para o processo de elaboração e de desenvolvimento do projeto educativo da escola. A quarta parte pretende provocar a necessidade de conhecer melhor os alunos do ensino fundamental. Na quinta e última parte, é feita uma análise sobre o uso das Tecnologias da Comunicação e da Informação, tão importantes no mundo contemporâneo. (BRASIL, 1998, p. 10).

Tendo exposto brevemente a estrutura e características, diremos algumas palavras sobre o corpo técnico responsável pela composição dos documentos. Destacamos que não vamos aqui, citar nome por nome dos profissionais envolvidos, mas traremos um apanhado geral do que podemos perceber após breve pesquisa da história profissional e acadêmica dos elaboradores em destaque dos documentos.

Em ambos documentos, percebemos a participação dos mesmos elaboradores. Dessa forma, a análise será realizada de forma integral para o documento geral e específico. Para realizar a pesquisa, utilizamos ferramentas digitais como o Escavador⁴², Plataforma *Lattes*⁴³ e

⁴¹ Vale lembrar que a Internet foi criada durante a Guerra Fria, para fins militares, tendo chegado ao meio civil, nos EUA, no final dos anos 1960. No Brasil, é no final dos anos 1980, em universidades paulistas, que ela dá seus primeiros passos.

⁴² <https://www.escavador.com/>, acessado em janeiro de 2022.

⁴³ <https://lattes.cnpq.br/>, acessado em janeiro de 2022. Ferramenta virtual do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), um banco digital utilizado pelos pesquisadores no Brasil, serve como

a busca tradicional no campo de pesquisa do *Google*⁴⁴. O objetivo era conhecer a vida acadêmica dos elaboradores dos documentos, pois, não temos acesso ao critério de escolha desses elaboradores.

De saída, destacamos que não se trata um texto de cunho jornalístico, mas de uma produção escrita de caráter político pedagógico, com foco no campo curricular. Quanto às preferências teóricas dos elaboradores, nem sempre foi fácil obter informações sobre a trajetória acadêmica dos autores pesquisados que possibilitassem analisar suas concepções de currículo. Em razão disso, constatamos que as escolhas teóricas podiam estar mais pautadas em demandas políticas do governo elaborador do documento. Ressaltamos que muitos nomes ligados ao corpo técnico são de pessoas envolvidas com a vida política, sem grande expressão no meio acadêmico, sem grandes obras produzidas, sem pós-graduações específicas para a área ou sem qualquer atuação em universidades. Salientamos que os nomes analisados constantes da ficha técnica dos responsáveis pela elaboração dos documentos são os mesmos, seja no documento geral ou no específico.

Entretanto, quando se tratava de pesquisador/a, dada a implantação à época de plataforma por órgão de fomento, conseguíamos obter seu currículo acadêmico, com informações sobre a área de pesquisa e principais obras produzidas. Percebíamos então uma concentração de elaboradores entre graduados e pós-graduados em universidades públicas de São Paulo. Eram, em sua maioria, autores de obras, com experiência na área de estudo e adesão a uma concepção crítica do currículo. Essa concepção ficará evidente quando formos tratar de outros pontos que foram destacados em nossa análise do documento.

A título de lembrete ao leitor, retomamos aqui os eixos, categorias e subcategorias, elementos organizadores da análise empreendida. A análise estruturou-se em dois eixos principais, a saber: **Bases Pedagógicas Norteadoras** e **Parâmetros Curriculares da Disciplina História Anos Finais do Ensino Fundamental Anos Finais**. Esses eixos ganham significados por meio de categorias e subcategorias as quais detalhamos a seguir.

O primeiro eixo tem como categorias as *Finalidades da Organização do Currículo Ensino Fundamental Anos Finais*, que tem como subcategorias: *Preparação para o mercado de trabalho*, *Diversidade Cultural e Recontextualização*. Ainda no primeiro eixo, temos a segunda categoria, sendo os *Elementos Estruturadores do Currículo Ensino Fundamental*

base para o acesso a informações acerca do currículo profissional e acadêmico dos pesquisadores e também como busca de referências para leitura.

⁴⁴ <https://www.google.com/>, acessado em janeiro de 2022.

Anos Finais, com as subcategorias: *Papel da Escola, Autonomia, Organização – áreas e ciclos, Temas transversais e Orientações Metodológicas*.

Em relação ao segundo eixo, temos 3 (três) categorias. A primeira categoria são as **Finalidades do Ensino da História no Ensino Fundamental Anos Finais**, constituída pelas seguintes subcategorias: *Crítica ao Ensino Tradicional, Nação/ Pátria/ Identidade Nacional, Criticidade e Formação do/a aluno/a para a cidadania democrática*. A segunda categoria trata-se dos **Conceitos Básicos da História**, divide-se nas subcategorias *Fato Histórico, Tempo Histórico, Sujeito Histórico e Fonte Histórica*. A terceira e última categoria intitula-se **Escolhas Metodológicas**, com as seguintes subcategorias: *História Social, História Temática, Diversidade de Linguagens, Estudo do Meio e Orientações à avaliação da aprendizagem na disciplina História*.

Dessa forma, nosso capítulo está composto com um texto introdutório, dois eixos de análise e a síntese das análises sobre os PCN's. Após a contextualização dos PCN's, iremos propor as análises das subcategorias listadas acima e, na síntese das análises sobre os PCN's, apresentar quais foram as nossas impressões do texto enquanto documento curricular.

4.2 BASES PEDAGÓGICAS NORTEADORAS DOS PCN's

Discutiremos nesta seção as Bases pedagógicas que nortearam os PCN's para o Ensino Fundamental Anos Finais. Esse eixo é integrado por duas categorias, **Finalidades da organização do currículo do Ensino Fundamental Anos Finais** e **Elementos estruturadores do currículo do Ensino Fundamental Anos Finais**.

Na língua portuguesa, o significado de parâmetro é: “Modelo que se tem como regra”⁴⁵. Contudo, quando vamos debater o significado dos parâmetros, denominação dada ao documento curricular da década de 1990, temos algumas diferenças que necessitam ser apontadas. Para a educação brasileira, os parâmetros curriculares se apresentam como uma base nacional comum, uma proposta que dialogará com outras propostas desenvolvidas por secretarias estaduais e municipais de educação.

Nesse sentido, relembramos que o documento curricular em questão se propõe trabalhar e fixar diretrizes junto aos professores/as quanto a questões específicas para Ensino

⁴⁵ <https://www.dicio.com.br/parametros/>

Fundamental, mas também trata de sugerir práticas curriculares para a escola nessa etapa da educação básica. Como já destacado, os PCN's são parâmetros, e não guias. Assim, apresentam propostas e levantam ideias a serem debatidas, que não são ou nem deveriam assumir um caráter diretivo.

4.2.1 Finalidades da organização do currículo do Ensino Fundamental Anos Finais

A seção “Finalidades de organização do currículo do Ensino Fundamental Anos Finais” têm como objetivo pôr em evidência os princípios que nortearam o documento curricular mais geral, condicionado pelo contexto em que foi produzido, quanto o que se pretendia com o currículo do Ensino Fundamental Anos Finais. Dessa maneira, mediante as concepções curriculares, pedagógicas e históricas dos elaboradores do documento, princípios gerais são construídos para orientar a organização curricular dos sistemas de ensino e das instituições escolares.

Esses princípios estão presentes na elaboração do currículo com um todo, mas também de cada área de conhecimento e deverão ser observados, pelos docentes, no planejamento e prática pedagógicos. Assim, a elaboração dos planos de ensino, quando guardam coerência com os balizamentos curriculares, teriam de ter em vista os princípios gerais para que possa orientar a formação do aluno/a que se pretende realizar, razão de ser de um documento curricular.

Analisaremos nesta seção princípios que foram levantados a partir dos PCN's para o Ensino Fundamental Anos Finais: *Preparação para o mercado e para o trabalho, Cidadania e Diversidade cultural e recontextualização.*

4.2.1.a Preparação para o mercado e para o trabalho

Em outros momentos do texto, expomos nossa preocupação com uma educação voltada para o mercado de trabalho. A preparação para o mundo do trabalho é essencial para os jovens educandos, contudo, a escola não pode a ela se limitar, pois é muito mais do que isso, ela trata da formação de pessoas em diversos âmbitos, sendo o mundo do trabalho uma dessas questões. É papel da escola o estímulo à imaginação e à criatividade dos educandos, não se resumindo a transmitir e a como utilizar esse mundo de conhecimentos vivenciados em suas práticas curriculares na promoção da empregabilidade, visando a ocupação de bons postos de trabalho em sua vida adulta ou em seus futuros cargos profissionais.

Mais à frente, debatemos o papel da escola enquanto instituição social, contudo, adiantamos aqui que as instituições educacionais são, antes de tudo, instituições formadoras do humano, na perspectiva da humanização, e, para isso, propiciam um ensino significativo aos

educandos, desenvolvendo o “espírito crítico”, como defende o próprio documento curricular em análise.

Aqui, vale destacar que, ao longo dos anos 1990, o Brasil elaborou seus princípios educacionais mais gerais, após a participação em eventos internacionais, o que informa uma origem exógena para essas orientações.

No plano internacional, o Brasil tem participado de eventos importantes, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, em que se comprometeu a desenvolver propostas na direção de “tornar universal a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos”. (BRASIL, 1998, p. 19).

Cabe também ressaltar que esses eventos foram organizados e desenvolvidos por instituições financeiras internacionais. Instituições essas que visavam modificar o desenvolvimento da educação mundial, atrelando-a aos interesses da economia, portanto, voltadas para a promoção e o fortalecimento de concepções econômicas capitalistas, a partir de uma perspectiva neoliberal, segundo a qual o papel da educação é a preparação de quadros produtivos para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva,

A educação, sob a égide do neoliberalismo, tende a deixar de ser financiada e mesmo fornecida pelo Estado, ainda que este a mantenha o controle das atividades realizadas. Nesse sentido, há até diminuição das ações burocráticas do Estado, mas não de seu poder de intervenção. Decisões coletivas sobre a educação, antes garantidas pelo Estado, são tornadas individuais, reguladas por mecanismos privados e corporativos de mercado. (LOPES, 2011, p. 241)

Essa perspectiva de escola enquanto elo dos educandos com o mercado “se relaciona em grande parte tanto ao papel da escola na maximização da produção de “mercadorias” culturais técnicas quanto à função de escolha ou seleção das escolas na alocação de pessoas para a ocupação “requerida” pelo setor econômico da sociedade” (APPLE, 2006, p. 81). Trata-se de uma perspectiva em que o papel e a função da escola se definem “de fora” para “dentro”, isto é, por atrelamento da educação à economia, o que a vincula às doutrinas neoliberais, segundo as quais o interesse maior é o de preparar alunos/as, com as habilidades necessárias ao mercado, deixando de lado o desenvolvimento crítico tão defendido pelo próprio documento.

Os documentos curriculares em tela trazem várias passagens em que fica evidente a relação entre o mundo do trabalho e a escola, enquanto um princípio básico. Logo na carta de apresentação aos professores, percebemos essa relação: “Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem

exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho”. (BRASIL, 1998, p. 5). Sim, o mundo é marcado pela competição em um mercado de trabalho em que prevalecem regras de cunho meritocrático, estas, paradoxalmente, quase sempre associadas à origem social. Diante disso, cumpre questionar porque expor nossos jovens desde muito cedo à preparação para a sobrevivência em sua vida adulta?

Deixamos claro que não somos contra os jovens receberem orientação para sua vida financeira ou profissional atual e futura, muito menos que sejam incentivados desde cedo a refletir sobre o mundo do trabalho e seus desafios. Mas, nos questionamos porque o documento não estimula a promoção, com a mesma frequência, de debates que trabalhem a formação humana em uma perspectiva humanizadora. Para Apple (2006), a escola também ganha notoriedade enquanto instituição política, já que é nela que os educandos podem vivenciar um dos poucos ou mesmo o único momento de reflexão filosófica e artística orientada em sua vida. Dessa maneira, sabemos que muitos desses alunos não terão outras oportunidades de refletir sobre seu papel na sociedade ou, até seu papel enquanto ser humano.

Além disso, estimular o espírito competitivo desses educandos deve ser feito com muita cautela e atenção, pois ao invés de cultivar um processo de desenvolvimento pessoal para a vivência no mercado de trabalho, poderemos estimular inseguranças e ansiedades nos jovens. Dessa forma, os PCN's podem naturalizar a competição como um valor a ser cultivado em nossos jovens. E essa é uma questão que necessita de um debate mais robusto e profundo. Vale destacar que o currículo sobre o qual trabalhamos é voltado para jovens do Ensino Fundamental Anos Finais, ou seja, seguindo o modelo vivenciado em nossas escolas, educandos cujas idades estaria entre 10 e 15 anos, com a exceção daqueles/as em distorção idade e série.

Além disso, retomamos a linha de raciocínio anterior, pois não acreditamos que a escola tenha como necessidade simplesmente formar para o trabalho. Apesar de fazer parte de suas funções, a escola forma pessoas, pessoas que vão contribuir com a sociedade de diferentes maneiras, seja com o seu trabalho ou processos de convívio.

4.2.1.b Diversidade cultural e recontextualização

A diversidade cultural é um fato no Brasil, como já destacado. O Brasil é país de dimensões continentais e, em via de consequência, diversas etnias, raças e culturas participam de sua formação e estão presentes em seu cotidiano. Processos históricos em escala nacional e internacional promoveram a entrada de europeus, africanos, asiáticos, eslavos, árabes e tantos outros povos. A composição cultural e étnica no Brasil é complexa e necessita de um amplo

estudo para ser compreendido em seus mínimos detalhes, contudo, podemos aqui, destacar que a heterogeneidade marca nossa população em diversos âmbitos.

Além dessa questão, a desigualdade social faz com que os educandos no Brasil vivam situações muito distintas. Em razão da diversidade cultural, a escola e seus professores necessitam atentar-se para as demandas de adequação do currículo ao contexto sócio cultural em que se insere a instituição e às necessidades de alunos/as. Isso fica claro no seguinte trecho do documento:

Dada a diversidade existente no país, é natural e desejável que ocorram alterações no quadro de conteúdos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais tendo em vista que a definição dos conteúdos a serem tratados, em cada sala de aula, deve considerar o desenvolvimento de capacidades adequadas às características sociais, culturais e econômicas particulares de cada localidade. (BRASIL, 1998, p. 80).

A atenção que os PCN's do Ensino Fundamental Anos Finais emprestam à necessária relação entre as peculiaridades regionais e locais e o desenvolvimento de capacidades a elas adequadas informa, de um lado, a adesão a uma perspectiva pedagógica não crítica, conforme Saviani (1983) – a referência aqui é literalmente ao “desenvolvimento de capacidade **adequadas** às características sociais, culturais e econômicas” e não à transformação social. Informa, por outro lado, o cuidado em não uniformizar a intervenção pedagógica da escola, “dada a diversidade existente no país”.

O debate que os PCN's do Ensino Fundamental promovem, nesse nível, nos remete ao conceito de recontextualização, proposto por Apple (2006). Apesar do conceito não estar presente no documento curricular, ele pode colaborar para o entendimento das proposições de um documento curricular nacional que se pretendeu enfrentar o desafio de propor um currículo “adequado”, nos termos do documento, a um país que se caracteriza por uma realidade cultural, educacional diversa. Sendo assim, a escola e o corpo docente têm que adequar o seu trabalho a realidade encontrada em cada comunidade.

Mediante o que está destacado no trecho a seguir, o respeito a diversidade presente em nossas escolas teria se incorporado à política curricular nacional em razão de uma demanda internacional. Em meio aos eventos internacionais que o Brasil participou, à época, encontra-se reunião promovida por nove países em desenvolvimento, sediada pela Índia, cujo resultado concorreu para a reafirmação das metas educacionais aprovadas pela Conferência Mundial

sobre a Educação para Todos (1990) e a Cúpula Mundial da Criança (1990), por meio da chamada Declaração de Nova Delhi⁴⁶:

(...) - assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo - em que reconhece a educação como instrumento proeminente da promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela **diversidade cultural**. (BRASIL, 1998, p. 19, grifo nosso).

Mediante o que está destacado no trecho a cima, o respeito a diversidade presente em nossas escolas teria sido uma demanda internacional. Independente se sua origem foi externa ou interna, essa demanda - respeito à diversidade – é importante, pois visa promover a igualdade, o fim de preconceitos, além de promover a riqueza de experiências culturais nas escolas de maneira geral. Portanto, trata-se de conteúdos formativos, logo de questões curriculares, que estariam postas no centro das práticas escolares.

Em outro momento, os PCN's fazem referência a problemas e desafios que a escola carrega para buscar garantir a presença e permanência de alunos/as.

O não reconhecimento da diversidade faz com que toda e qualquer situação que não esteja dentro de um padrão previsto seja tratada como problema do aluno e não como desafio para a equipe escolar. Reconhecer a diversidade e buscar formas de acolhimento requer, por parte da equipe escolar, disponibilidade, informações, discussões, reflexões e algumas vezes ajudas externas. (BRASIL, 1998, p. 42)

No entendimento dos elaboradores do documento curricular em análise, o não reconhecimento da diversidade sugere a demanda por um comportamento padrão, inencontrável no aluno/a e, inclusive, a possibilidade de se jogar nas costas desse sujeito escolar as razões para o fracasso. Dessa maneira, não reconhecer a diversidade e propiciar a manifestação dessas diferenças podem afastar alunos/as das instituições escolares. Em contrapartida, o respeito à diferença e da diversidade nas escolas promove um sentimento de acolhimento em meio aos educandos. E isso coloca novos desafios teóricos e práticos à equipe pedagógica da escola.

O documento chama atenção ainda para a necessidade de a escola dialogar com a comunidade: “A interação entre equipe escolar, alunos, pais e outros agentes educativos possibilita a construção de projetos que visam a melhor e mais completa formação do aluno”. (BRASIL, 1998, p. 43). Em outra passagem, os PCN's destacam que:

Existem ainda outros aspectos da influência educativa, como a organização e o funcionamento da instituição escolar, a participação da comunidade na

⁴⁶ A "Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos" reafirma o compromisso em atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os seus povos, para isso, torna universal a educação básica e amplia as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Os seguintes países participaram: Indonésia, China, Brasil, Bangladesh, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. A reunião ocorreu em dezembro de 1993.

elaboração e implementação do projeto educativo e os valores implícitos e explícitos que permeiam as relações entre os membros da escola. (BRASIL, 1998, p. 73)

Assim, a comunidade é vista como elemento vital no processo de construção de um currículo voltado para as características particulares do corpo estudantil.

Essas proposições dos PCN's estimulam o corpo docente a conhecerem a realidade e o contexto histórico de seu alunado. O documento faz referência ainda a momentos em atividades pensadas pela escola com a exploração da história oral dessas comunidades podem estimular o sentimento de pertencimento dos educandos. Além de ser uma prática que ultrapassa perspectivas pedagógicas tradicionais, promove o protagonismo de alunos/as no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda no que se refere ao documento geral, os PCN's chamam atenção para a uma exigência a ser observada na construção da proposta de organização curricular, introduzida pelas "características regionais e locais da sociedade.

A proposta de organização do conhecimento, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, está em consonância com o disposto no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases, que assim se pronuncia: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas **características regionais e locais da sociedade, da cultura, de economia e da clientela.**" (BRASIL, 1998, p. 57, grifos nossos)

Nesse sentido, os PCN's não se limitam a prever uma "base nacional comum", porque estimula a proposição de uma "parte diversificada" que contemple a diversidade regional e local. A integralização do currículo com uma parte diversificada atinge também ao conjunto dos conhecimentos disciplinares, a exemplo da história do Brasil: "(...) ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia"; (BRASIL, 1998, p. 57, sic). Por tais razões, além de necessário, o processo de recontextualização do currículo, de que fala Apple (2006), por meio da análise documental, fica evidente que ele está previsto também na legislação educacional no Brasil.

Destacamos, portanto, que a ideia da diversidade cultural, presente no documento nacional para o Ensino Fundamental (1998) é essencial para o debate curricular junto a professores das escolas espalhadas por todo o Brasil. A necessidade de um currículo contextualizado e plural que leve em conta a realidade local dos alunos/as é vital para a organização curricular, pois, muitas vezes, essa complementação pode ter um maior significado

na vida dos educandos do que o próprio currículo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Pensando nisso, destacamos esse excerto extraído de Sacristán (2017) que vem ao encontro do que salienta os PCN's no que se refere ao valor das peculiaridades e características do contexto tomadas como “referenciais do currículo”.

Por um lado, se chama atenção sobre as *condições ambientais* que afetam tal experiência. Supõe chamar atenção sobre o valor e características da situação ou do contexto do processo de aprendizagem. O currículo é fonte de experiências, mas estas dependem das condições nas quais se realizam. **As peculiaridades do meio escolar imediato se convertem desta forma em referenciais indispensáveis do currículo, à margem dos quais este não tem importância real.** (p. 42-43, grifos nossos)

4.2.2 Elementos estruturadores do currículo do Ensino Fundamental Anos Finais

Os elementos estruturadores do currículo nos permitem compreender sob quais pilares se apoia a organização curricular para o Ensino Fundamental, segundo o documento nacional. A partir desses elementos, os currículos seriam organizados em áreas e ciclos. Além disso, os temas transversais ajudariam a que a prática pedagógica de cada disciplina fosse “transversalizada”, ou seja, que ela se mantivesse interligada a princípios e objetivos do currículo mais geral. A construção desses elementos ajuda a determinar o que os elaboradores acreditam ser o papel da escola, a partir do qual propõem orientações metodológicas aos professores, orientações que se apresentam não como regras impostas, prescritas, mas um guia instrutivo e crítico, na visão que nos é transmitida ao longo dos PCN's.

O documento debate a importância do desenvolvimento da autonomia estudantil, incentivando o desenvolvimento de um aluno crítico e independente, contudo, a autonomia docente não está presente em um debate direto, mas em observações paralelas em que é dado destaque à possibilidade de o professor escolher suas metodologias. Assim, abordaremos 5 (cinco) temas diferentes que constam do documento curricular nacional, temas esses que constroem junto ao debate historiográfico o objetivo do currículo. Os temas abordados são: *papel da escola, autonomia, organização: áreas e ciclos, temas transversais e orientações metodológicas.*

4.2.2.a Papel da escola

O tema em questão é bastante abordado no documento geral dos PCN's, uma vez que a ele competiria expressar a concepção político pedagógica do documento.

Já desde a apresentação dos PCN's do EF é trazido à tona o debate acerca do papel da escola, o que faz com vistas a imprimir novos direcionamentos à instituição, em razão das mudanças sociais em curso. “Para tanto, é necessário **redefinir claramente o papel da escola** na sociedade brasileira e que objetivos devem ser perseguidos nos oito anos de ensino fundamental”⁴⁷. (BRASIL, 1998, p. 9, grifos nossos.). Ao tratar de tópicos específicos relacionados ao desenvolvimento da educação, o documento destaca: “(...) em tempos de virada do milênio, é preciso questionar a posição que está reservada aos jovens na escola, nos grupos comunitários, na Nação”. (BRASIL, 1998, p. 21). É destacada, - em outros trechos, uma preocupação com as exigências postas pelo desenvolvimento científico e tecnológico e a importante reflexão a ser feita sobre o papel da educação e da escola, demandas a entrar em sintonia com os avanços científicos do final e início do milênio. É questionada a “posição reservada aos jovens na escola”. Porém, curiosamente, a demanda é por *modernização sem mudança*. Nesse sentido, a educação e a escola são chamadas a se adequar aos “novos” tempos.

Em outro momento, o documento sinaliza, de maneira sintetizada, sua concepção acerca da função social da escola: “A função da escola em proporcionar um conjunto de práticas preestabelecidas tem o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva”. (BRASIL, 1998, p. 43). Não deixa de se enxergar aí uma ambiguidade, pois de um lado, se demanda uma escola “ajustada” aos “novos” tempos e, por outro lado, se defende uma apropriação “crítica e construtiva de conteúdos sociais e culturais”. Como não se pode servir a dois senhores, perguntamos se essa ambiguidade não terminaria por estabelecer um impasse e se, na verdade, o que iria prevalecer não seria o caráter ajustado da intervenção pedagógica escolar.

O trecho anterior vai ao encontro das ideias de Apple (2006), pois o autor chama atenção para como as camadas abastadas da sociedade exercem influência sobre os jovens de diferentes maneiras, a partir do que foi trabalhado nas escolas. Dessa maneira, o ensino reflexivo e o desenvolvimento do “espírito crítico” são alternativas que se pode lançar mão para a construção de uma escola voltada para o desenvolvimento cidadão dos educandos. Ou seja, uma instituição educacional inserida em um contexto social dado que põe em ação um currículo que não seja uma soma de saberes não como algo dado, inquestionável, porque originários da cultura dominante, mas enquanto uma realidade que deve ser criticamente examinada. Não se trata, portanto, de uma escola que busca preparar novos trabalhadores para alimentar as necessidades econômicas das elites sociais.

⁴⁷ O Ensino Fundamental só será ampliado para 9 anos com a edição da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

Dessa maneira, não se trata de atribuir à escola um papel no sistema econômico, cultural, como sustenta em um trecho retirado de uma obra de Apple (2006), pois, ainda que reconheça a função conservadora que exerce, entende que:

[...] como instituições, [as escolas] não são apenas um dos principais agentes da distribuição da cultura efetivamente dominante; entre outras instituições, e aqui algumas das interpretações econômicas podem parecer bastante potentes, ajudam a criar pessoas (com significados e valores adequados) que não veem outra possibilidade séria ao contexto econômico e cultural existente. (p. 40)

Segundo Apple (2006), a escola é uma instituição política e, como tal, acaba por desempenhar um importante papel social. É também, muitas vezes, a única oportunidade de vivência de aspectos culturais para crianças e jovens de famílias populares, seja através dos conhecimentos que veicula, das práticas que oportuniza, do acesso a textos literários, filmes e músicas. Além disso, a escola pode construir e desconstruir um imaginário político e social nas concepções do que é a política e o trabalho.

Ainda em relação ao tema, Libâneo (2010) deu a seguinte resposta ao ser questionado, em uma entrevista, sobre a função da escola em nossa sociedade:

Na minha maneira de ver, a escola tem uma função específica que é ensinar. E, hoje, ensinar significa ajudar os alunos a desenvolverem suas atividades intelectuais, as suas atividades reflexivas. Em face da complexidade do mundo moderno, em face da influência forte das mídias, especialmente da televisão, em face de todo um conjunto de programas sociais que estão afetando a juventude. A escola precisa manter essa sua característica de ensinar.

Assim, reafirmamos a posição de que a escola deve se manter como uma instituição política formadora de pessoas, comprometida com uma formação ampla, não restrita a preparação de trabalhadores para um mercado de trabalho que está cada vez mais influente entre as forças políticas do Brasil.

4.2.2.b Autonomia

A autonomia, característica essencial da atividade docente, quase não é citada ao longo do documento curricular do Ensino Fundamental. Quando falamos da autonomia em relação aos professores, as referências nos PCN's do Ensino Fundamental são indiretas. Por isso, tomo como uma evidência o seguinte trecho: “A lei destaca o papel importante que a escola desempenha no processo educacional e lhe confere uma grande autonomia de organização”. (BRASIL, 1998, p. 41).

O trecho em questão trata muito mais da autonomia das escolas em relação à sua organização. Trata-se, portanto, da autonomia restrita à gestão escolar, de modo a que a instituição planeje o processo educacional em consonância com as questões contextuais de cada localidade e suas problemáticas sociais. Essa questão levantada já foi abordada em outros trechos da análise do documento, como por exemplo, quando destacamos que os PCN's dão relevância ao debate da adaptação curricular às distintas realidades das escolas.

A autonomia docente propriamente dita não é diretamente citada. Ou seja, uma das principais características do desenvolvimento de um currículo crítico e significativo não é amplamente debatida no documento que fixa diretrizes para o currículo. O tema é tratado de forma lateral quando se destaca a necessidade da produção de planejamento específico para as turmas de diferentes instituições e localidades. Destacamos também que apesar do documento se reclamar como um conjunto de orientações, e não como uma guia didático formal cheio de prescrições, seria importante um debate sério e problematizador acerca do papel da autonomia docente na prática dos professores.

Para destacar a relevância do tema, trazemos aqui um trecho da obra de Alarcão (1996):

Importa também esclarecer o que se entende por autonomia, pois por vezes atribui-se-lhe uma dimensão de liberdade esquecendo que a liberdade implica responsabilidade e capacidade de tomar as decisões certas no momento certo, isto é, após consideração dos factores de decisão e suas consequências. (p. 6).

Assim sendo, a autonomia docente não poderia ser somente encorajada e praticada, mas necessita ser debatida. Debatidos princípios, objetivos gerais, conteúdos e tema transversais a serem abordados e problematizados condições e recursos materiais, bem como a realidade social dos educandos.

No que se refere aos educandos, o documento nos apresenta a seguinte fala: “O desenvolvimento da autonomia como princípio educativo considera a atuação do aluno, valoriza suas experiências prévias, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o é dirigido por outras pessoas, a situações dirigidas pelo próprio aluno”. (BRASIL, 1998, p. 89)

Nesse sentido, o documento apresenta um discurso extremamente relevante. De fato, é necessário que as escolas incentivem os seus educandos a práticas de ensino-aprendizagem ativas, onde os alunos sejam protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. Com efeito, a autonomia é condição essencial ao aprendizado, pois estimula os jovens a procurarem novas fontes de conhecimento, a aprofundarem-se nos conteúdos, a montar horários e planejamentos para a realização das atividades acadêmicas, em resumo, a uma série de outras práticas que vão beneficiar seu desenvolvimento nas disciplinas.

Portanto, o documento acerta–ao estimular práticas de incentivo a autonomia nos educandos. Todavia, falha ao não apresentar um debate profundo acerca da autonomia docente.

4.2.2.c Organização curricular: áreas e ciclos

No que se refere à organização curricular, há uma clara opção por fazê-la sob a forma de áreas e ciclos⁴⁸. Essas são as formas de organização planejadas pelos elaboradores dos documentos para se trabalhar e alcançar os objetivos propostos para cada etapa⁴⁹. Assim, a temática está presente tanto no documento geral, quanto no documento específico.

Dessa maneira, buscamos compreender como essas formas de organização estão presentes nos PCN's do Ensino Fundamental, bem como problematizamos o seu uso na organização dessa etapa da educação básica. Destacamos que a temática da organização do currículo por área perpassa o documento, de modo que podemos já observá-la desde a apresentação: “Para cada uma das áreas e para cada um dos temas referidos há um documento específico que parte de uma análise do ensino da área ou do tema (...) apresenta uma proposta detalhada em objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas”. (BRASIL, 1998, p. 9).

Diante disso, o documento já condiciona suas orientações e observações pedagógicas a presença das áreas, demonstrando como todo o documento foi articulado mediante essa maneira de organização

Em outra passagem, o documento sintetiza a sua concepção do conceito de área e justifica o uso.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a opção do termo “área” deu-se em função de que, no ensino fundamental, um tratamento disciplinar, entendido como preponderantemente lógico e formal, distancia-se das possibilidades de aprendizagem da grande maioria dos alunos. Além disso, parte-se de abordagens mais amplas em direção às mais específicas e particulares. (BRASIL, 1998, p. 58).

Mediante o trecho, percebemos que o termo foi utilizado para dar rigor acadêmico aos conteúdos a serem abordados. Além disso, também sugere um caminho lógico para as aprendizagens, entendida a área como um conjunto de conhecimentos disciplinares integrados, estruturados em torno de temas cuja abordagem se faz a partir de perspectivas diferentes, e em que se busca o diálogo entre disciplinas. Podemos exemplificar a questão da seguinte maneira.

⁴⁸ Ciclo de aprendizagem trata-se de uma forma de organização da escolaridade que envolve alterações curriculares e teórico-metodológicas, flexibiliza os tempos de aprendizagem, aborda os conteúdos de forma não hierárquica e encara a avaliação como processo de reorientação das práticas docentes e discentes.

⁴⁹ Destaca-se aqui a conceitualização de ciclo de Ribeiro (2010, p. 04): “A expressão funcionar bem representa o desejo de que os ciclos, de fato, mudem a lógica exclusiva do ensino homogeneizado/homogeneizante, ancorado no paradigma fabril e organizado por série, e possibilitem a cada aluno construir seu próprio percurso de aprendizagem seguindo seu próprio ritmo de construção de conhecimento, mas atingindo, todos eles, os objetivos de formação traçados para o final de cada ciclo”.

As disciplinas escolares História e Geografia compartilham de um só documento no que se refere aos documentos específicos do Ensino Fundamental anos iniciais. Contudo, mesmo com documentos distintos, muitos conteúdos são abordados pelas duas disciplinas no Ensino Fundamental Anos Finais.

Por fim, destacamos que as áreas e ciclos são incentivados também como estratégias para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de forma contínua, ao longo da escolaridade dos educandos, como podemos ver a seguir: “Dando continuidade à proposta dos ciclos anteriores, são favorecidos os trabalhos com fontes documentais e com obras que contemplam conteúdos históricos”. (BRASIL, 1998, p. 65). Portanto, o desenvolvimento e organização dos PCN’s mediante áreas e ciclos podem ser alternativas interessantes, pois favorecem a interdisciplinaridade, estimulam o aprendizado contínuo dos conteúdos e ajudam no aprofundamento de temas transversais, além de romper com a lógica do regime seriado.

4.2.2.d Temas transversais

Os PCN’s os concebem como possibilidades conceituais a serem trabalhadas pelas escolas e os docentes. Por meio de temáticas, as escolas podem desenvolver projetos interdisciplinares pontuais ou com atividades que perpassam todo ano letivo, ou ainda podendo permear toda escolaridade dos alunos. O documento sugere os seguintes temas: “ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo, pluralidade cultural”. (BRASIL, 1998, p. 65).

Todavia, Corrêa (2006) destaca a seguinte questão:

Se considerarmos os princípios da educação e os temas transversais essenciais à vida, à formação do cidadão e à sua participação na sociedade, a melhor maneira seria considerar os temas transversais como núcleos ao redor dos quais haveria subsídios para sua compreensão, isto é, as disciplinas. (p. 7-8)

Essa ideia proposta por Corrêa (2006) nos ajuda a dimensionar a capacidade de transformação do processo de ensino-aprendizagem que temos a partir da incorporação de temas transversais ao currículo.

Os temas transversais são propostas de trabalho acerca de determinadas questões relevantes para a vida dos educandos “de dentro” e, principalmente, “de fora” das escolas. Assim, poderíamos seguir a proposta de Corrêa (2006) e pensar no desenvolvimento dos conteúdos a partir de temas pré-estabelecidos, como por exemplo: trabalho, miscigenação racial, direitos, entre outros.

Essas sugestões se fazem presentes já desde a apresentação do documento, quando é destacado:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam também a importância de discutir, na escola e na sala de aula, questões da sociedade brasileira, como as ligadas a Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes. (BRASIL, 1998, p. 9).

Salienta-se que os temas também podem ser vivenciados por meio de atividades específicas de determinadas disciplinas, pois são questões pensadas para o desenvolvimento psicossocial dos jovens, e que, de uma forma ou de outra, integrariam as próprias disciplinas.

Alguns temas propostos são considerados ainda hoje tabus para a sociedade brasileira, haja vista a recepção ao interdito a eles, por parte de setores e segmentos da sociedade no debate por ocasião das eleições gerais de 2018, no país. A título de exemplo, o tema “Orientação Sexual”, já proposto no final da década de 1990, demonstra o interesse dos elaboradores em inovar ao trazer para a escola o debate de questões que afetam parcela ampla da população brasileira. A incorporação pela escola da tarefa de promover a educação sexual de crianças e jovens foi fortemente criticada por setores conservadores e ultraconservadores. Propostas curriculares, professores e materiais didáticos foram alvos de ataques, inclusive com recurso ao uso de *fake news*.

Todavia, não podemos deixar de lembrar que, a despeito da intenção de inovar, o documento nacional curricular dos anos 1990 para ao ensino fundamental deixou de contemplar a questão da população LGBT⁵⁰. Um documento que pretende debater democraticamente a sociedade nas instituições escolares não pode deixar de lado a comunidade LGBT.

Para corroborar com essa ideia, destacamos o seguinte trecho do próprio documento curricular:

Abordagem das questões sociais urgentes: os temas transversais: Para estar em consonância com as **demandas atuais** da sociedade, é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se veem confrontados no seu dia-a-dia. (BRASIL, 1998, p. 65, grifo nosso)

Como sinalizado, o próprio documento ressalta a necessidade do trabalho escolar com temas transversais teria por finalidade dar conta de determinadas demandas sociais. Dessa maneira, deixar ausente dos PCN's a população LGBT é apontar que essa não era uma demanda coletiva.

⁵⁰ Na verdade, além de silenciar as questões atinentes sobre essa população, outras diferenças também foram silenciadas, a exemplo de: relações entre gêneros, que à época já enfrentaram grandes resistências; as diferenças geracionais, entre muitas outras.

Dessa maneira, consideramos que os temas transversais têm grande valor de potencialidade para a reconstrução organizativa do documento, além de possibilitar o desenvolvimento de projetos extremamente relevantes para a construção dos educandos enquanto cidadãos. No entanto, conta com algumas ausências relevantes, como as problemáticas da população LGBT e suas lutas por direitos coletivos.

4.2.2.e Orientações metodológicas

No que diz respeito às orientações metodológicas, encontramos referências em diversas passagens do documento, como por exemplo: nas orientações didáticas gerais, nas orientações didáticas específicas à disciplina História, no desenvolvimento dos ciclos e eixos, entre outros. De fato, isso era de se esperar de um documento curricular.

Vale lembrar que o documento geral nos coloca que as orientações didáticas não são guias, não são práticas engessadas que devem ser seguidas rigidamente, muito menos são receitas prontas a serem aplicadas. As orientações são reflexões que podem ser levadas em conta na realização do planejamento:

A análise das diferentes relações que ocorrem entre alunos-professor-saber e de diferentes variáveis didáticas presentes no processo de ensino e aprendizagem é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais como orientações didáticas. **Não são receitas de “como ensinar”, mas, fundamentalmente, reflexões que possam orientar a ação do professor na criação de situações de aprendizagem.** (BRASIL, 1998, p. 81, grifo nosso.).

Dentre as orientações didáticas avançadas pelo documento curricular geral, destacam-se três elementos a serem considerados como conteúdos da aprendizagem: “conceitos”, “procedimentos” e “atitudes”. Ao incorporar esse entendimento de conteúdos da aprendizagem, os PCN’s denotam inspirar-se do debate que faziam diversos países da Europa, em especial os países ibéricos, Portugal e Espanha, que realizaram reformas educacionais e curriculares em período muito próximo ao que fizera o Brasil. Essas reformas tinham por base teórica a produção de grupos de pesquisa e de formação, muitos dos quais formados, majoritariamente, por psicólogos do desenvolvimento e sociólogos da educação⁵¹.

No documento geral, observamos que os processos avaliativos: “[...] devem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões de conteúdos

⁵¹ As obras de pesquisadores como Cesar Coll, Antoni Zabala, Jurjo Santomé, Fernando Hernandez, Juan Ignacio Pozo, Mario Carretero, António Nóvoa, Philippe Perrenoud foram traduzidas e tiveram grande audiência no período em nosso país.

(conceitos, procedimentos e atitudes), e servir para encaminhar a programação e as atividades de ensino e aprendizagem”. (BRASIL, 1998, p. 80).

Nesse momento, vale destacar que na seção “Parâmetros Curriculares da disciplina História Anos Finais do Ensino Fundamental” analisaremos uma nova subcategoria referente as orientações metodológicas do documento específico, pois apesar de complementar as orientações pedagógicas presentes no documento geral, referem-se somente a disciplina escolar História. Assim, escolhemos separar tais orientações.

A orientação metodológica passa pela relação do processo de ensino-aprendizagem, destacando-se a abordagem cognitivistas da psicologia do desenvolvimento no documento. Em suas referências, observamos autores como Vygotsky (1987), Ausubel (1980) e Piaget (1978). O debate do desenvolvimento dos estudantes em outros âmbitos, diversificando a análise das habilidades relativas a tarefas dinâmicas voltadas para o abastecimento de mão-de-obra, diferenciam os PCN’s em relação as perspectivas tecnicistas do regime militar.

As orientações metodológicas contidas nesse documento geral se referem a todas as disciplinas, dessa maneira, contém um caráter generalizante. Sendo observada em todas as áreas que compõe o currículo, inclusive, a disciplina escolar História.

Dessa maneira, o documento destaca a diferença conceitual trabalhada em relação a conhecimento e conteúdo:

O conhecimento, portanto, é resultado de um complexo e intrincado processo de construção, modificação e reorganização utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares. Isto é, a ação pedagógica deve se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir em verdadeira ação educativa. (BRASIL, 1998, p. 72)

O conhecimento é aquilo que é construído pelos professores e educandos após o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido, nesse sentido, o conteúdo são temas selecionados, planejados e aprofundados pelo corpo docente nas escolas. Nesse sentido, sobre a seleção de conteúdos:

[...] deve levar em conta sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno. Esses dois critérios podem guiar as escolhas que precisam ser feitas, em função das capacidades que se pretende desenvolver e da ampla gama de assuntos possíveis de serem tratados no âmbito de cada área de conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 75)

Ambos são conceitos complexos no contexto escolar. A seleção deve ser pensada mediante a realidade estudantil, deve ser levado em conta o quanto significativo aquele conteúdo pode ser aos educandos. Em relação ao tema, o documento destaca:

É preciso analisar os conteúdos referentes a procedimentos não do ponto de vista de uma aprendizagem mecânica, mas a partir do propósito fundamental da educação, que é fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar e criticar, por si mesmos, os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem. (BRASIL, 2018, p. 76)

Os conteúdos, se bem selecionados e trabalhados, podem auxiliar no processo de construção identitária, compreensão de realidade, desenvolvimento socioemocional. Já o conhecimento, é fruto da vivência do jovem com esse conteúdo, ocorre durante e após todo o caminho percorrido do processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, os docentes devem levar em conta que:

A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre os alunos, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, a escola irá potencializar as capacidades dos alunos, ajustando sua maneira de selecionar e tratar os conteúdos, de modo a auxiliá-los a desenvolver, no máximo de sua possibilidade, as capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física, ética, estética e as de relação interpessoal e de inserção social, ao longo do ensino fundamental. (BRASIL, 2018, p. 73)

No trecho anterior, os PCN's foram assertivos em destacar que as diferenças e individualidades dos educandos devem ser levadas em contas no planejamento desses conteúdos. Por isso, ao longo do texto, o documento toca no ponto da recontextualização, ou seja, na necessidade de as instituições levarem em conta a realidade de cada comunidade escolar.

Os docentes não podem compreender um planejamento didático geral para escolas diferentes, turmas diferentes, educandos diferentes. A educação não funciona com a reprodução de modelos fixos de aulas e atividades, a individualidade dos jovens deve ser levada em conta nesse processo. Assim, o documento destaca:

As capacidades expressas nos Objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais são propostas como referenciais gerais e demandam ações a serem realizadas nos níveis de concretização curricular das secretarias estaduais e municipais, bem como das escolas, a fim de atender às demandas específicas de cada localidade. (BRASIL, 1998, p. 74)

Em outro momento, o texto se aprofunda na capacidade de desenvolvimento dos educandos mediante a análise dos conteúdos e, aponta a necessidade de introduzir no processo de ensino-aprendizagem a compreensão de um conjunto de valores:

A aprendizagem de valores e atitudes é pouco explorada do ponto de vista pedagógico. Há estudos que apontam a importância da informação como um fator de formação e transformação de valores e atitudes. Conhecer doenças sexualmente transmissíveis e saber de suas conseqüências para a vida humana é importante para promover uma atitude de cuidado e atenção a essas questões, valorizando ações preventivas. (BRASIL, 1998, p. 78, sic)

O documento apresenta alguns exemplos gerais sobre quais seriam os valores a serem alcançados pelos educandos, ainda assim, concentra-se no discurso do desenvolvimento de práticas de convivências positivas na escola, o que construiria uma prática positiva no contexto cidadão de todos.

Contudo, ressaltamos que esse é um discurso perigoso, pois mediante a possível futura presença de grupos políticos fascistas ou supremacistas no poder, esses valores se inverteriam. Assim, o que consideramos hoje como positivo poderia ser distorcido, e outros valores seriam estimulados aos educandos. O debate sobre valores deve ser pautado em questões filosóficas, como a ética, e legal, como os direitos humanos. Para assim, não abrimos espaço para um diálogo futuro de relativismo sobre o que são valores a serem ensinados.

Em relação a orientações de caráter mais prático as ações nos planejamentos escolares, os PCN's debatem sobre a organização do tempo nas escolas:

A organização do planejamento das aulas, por exemplo, reduz a improvisação que, muitas vezes, é um dos fatores da falta de tempo. Também é importante que o professor defina claramente as atividades, estabeleça a organização em grupos, disponibilize recursos materiais adequados e defina o período de execução previsto [...] as formas de chegar à escola, o uso dos diversos ambientes escolares (biblioteca, laboratórios, quadras), o aproveitamento dos intervalos, a utilização de todos os espaços de convívio escolar, precisam ser planejados. A gestão do tempo é também uma variável que interfere na construção da autonomia do aluno; ele precisa aprender a controlar o tempo de realização de suas atividades, o que não quer dizer que arbitrem a respeito de como e quando atuar na escola; o professor é também um orientador do uso do tempo, ajudando os alunos nessa utilização. (BRASIL, 2018, p. 94-95)

E, debate-se sobre os espaços escolares:

Também a organização do espaço reflete a concepção educativa adotada pelos professores e pela escola. Assim, numa sala de aula, a simples disposição das carteiras pode facilitar o trabalho em grupo, o diálogo e a cooperação; armários não trancafiados podem ajudar a desenvolver a autonomia do aluno, como também favorecer o aprendizado da preservação do bem coletivo. (BRASIL, 2018, p. 95)

Nos trechos anteriores, o documento pretende construir um parâmetro de organização que deve ser utilizado nas escolas. Assim, estimula práticas de planejamento para atividades voltadas para a sala de aula e também para atividades extraclasse. Nesse sentido, o debate sobre o papel da organização e do planejamento é bem-vindo ao documento curricular, pois a prática docente está em constante desenvolvimento.

Contudo, salientamos que o texto pouco se aprofunda em relação a questões estruturais, como por exemplo: a infraestrutura das instituições e o curto espaço de tempo em que os professores contam para dar conta de um extenso currículo. Entendemos que os PCN's pretendem adotar um caráter propositivo, apontando soluções aos docentes, todavia, as dificuldades estruturais existem. E, não é deixando em um segundo plano de debate que iremos resolver tais questões.

O documento também apresenta um importante debate sobre a utilização dos recursos didáticos em sala de aula:

Atualmente, a tecnologia coloca à disposição da escola uma série de recursos potentes como o computador, a televisão, o videocassete, as filmadoras, além de gravadores e tocafitas, dos quais os professores devem fazer o melhor uso possível. No entanto, é igualmente importante fazer um bom uso de recursos didáticos como quadro de giz, ilustrações, mapas, globo terrestre, discos, livros, dicionários, revistas, jornais, folhetos de propaganda, cartazes, modelos, jogos e brinquedos. Aliás, materiais de uso social e não apenas escolares são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar. (BRASIL, 2018, p. 96)

No texto, o documento destaca a amplitude de recursos didáticos que os docentes podem utilizar em seu cotidiano de planejamento, além disso, ressalta a relevância dos computadores e da internet no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, seja como ferramenta de busca ou como elemento cultural a ser vivenciado.

Entretanto, a orientação mais importante se refere a escolha crítica dos recursos, os docentes buscariam compreender como o recurso didático selecionado contribuirá no processo de construção de conhecimento dos jovens. Não podemos entender o recurso somente como

uma estratégia de ludicidade, mas devemos encará-lo como uma oportunidade ímpar aos educandos vivenciarem uma experiência importante a sua realidade.

Por fim, os PCN's nos apresentam aspectos gerais a serem observados ao longo do processo de avaliação dos educandos:

A avaliação é hoje compreendida pelos educadores como elemento integrador, entre a aprendizagem e o ensino, que envolve múltiplos aspectos: • o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; • obtenção de informações sobre os objetivos que foram atingidos; • obtenção de informações sobre o que foi aprendido e como; • reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; • tomada de consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades. (BRASIL, 1998, p. 97)

Dessa maneira, o documento ressalta a avaliação como um objeto integrante do aprendizado, as avaliações não podem ser somente um elemento verificado de construção de conhecimento. As avaliações devem estar presentes no desenvolvimento do conhecimento dos educandos, sendo assim, não podem significar unicamente o sucesso ou insucesso dos educandos em continuar ou reprovar o sistema serial. As avaliações devem ser pensadas junto ao planejamento didático, como espaço crítico de vivência do processo de ensino-aprendizagem.

4.3. PARÂMETROS CURRICULARES DA DISCIPLINA HISTÓRIA ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (3º E 4º CICLO)

Discutiremos, nessa parte, como a disciplina História é apresentada, proposta e refletida pelos/nos PCN's do Ensino Fundamental Anos Finais. Sabemos que, enquanto documento curricular, é de os PCN's proporem fundamentos, diretrizes, objetivos, eixos temáticos básicos, conteúdos, orientação metodológica, aí incluída a sistemática de avaliação a serem implementados pelos docentes nas escolas da educação básica. E, para tal, apresentam proposições e justificativas de suas escolhas teórico metodológicas.

Com o objetivo de entender o que foi proposto pelo documento, cujo eixo foi denominado de "Parâmetros curriculares da disciplina História anos finais do Ensino Fundamental" constitui a segunda parte deste capítulo, dividimos a apresentação da análise das informações em três categorias (seções), sendo elas: "Finalidades do ensino da História no Ensino Fundamental Anos Finais", "Conceitos básicos da História" e "Escolhas metodológicas". Cada uma dessas categorias é composta de subcategorias que formam a

arquitetura de sistematização dos dados que foram analisadas ao longo desta segunda parte do capítulo. De acordo com a técnica da análise de conteúdo do tipo análise categorial temática (Bardin, 2011 e Vala, 1986), cada categoria é unidade que organiza as informações coletadas junto ao documento curricular, na qual destacam-se diversos conceitos que, em nossa visão, demonstram o que quer o currículo de História, segundo os PCN's da etapa da educação básica em tela.

Na primeira seção, os esforços foram concentrados na discussão das finalidades do ensino da disciplina nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Trata-se de discussão de cunho teórico, que aborda a concepção de História no currículo escolar que embasa a elaboração do plano didático do docente. Partimos da crítica ao chamado ensino tradicional da História, na qual características mais salientes são destacadas, bem como princípios básicos do ensino de História são trabalhados pelos elaboradores do documento. A grande finalidade seria a de proporcionar aos professores uma reflexão sobre o papel da História na escola. Conceitos, como os de “nação”, “pátria” e “identidade nacional” estão em foco e serão objeto de indagação dos significados que lhes atribuem os PCN's do EF, na segunda seção, “Conceitos básicos do ensino da História”. Trataremos de como são concebidos *fato*, *sujeito*, *tempo* e *fonte históricos*, considerando as perspectivas teóricas da Nova História e da História Social, correntes historiográficas que parecem dominar, nesse caso, o olhar sobre a disciplina e sua tradução escolar. Influências teóricas e critérios para escolhas metodológicas serão abordados na terceira seção. Questões pedagógicas ganham mais atenção, pois, aqui são debatidas, estratégias de planejamento, ensino e avaliação junto aos docentes. Os objetivos para cada ano dos terceiro e quarto ciclos ganham espaço ainda no texto. Objetivos gerais e os principais temas transversais a serem abordados também acabam por serem debatidos nessa parte. Os temas transversais são apresentados como um complemento a formação-cidadã dos educandos, seja como conteúdo central de plano didático ou, como um tema específico a ser abordado junto a outros momentos de aprendizagem.

Assim como ocorreu ao volume introdutório aos PCN, no documento específico da área de História um trecho expõe os principais elementos constituidores do texto.

Este documento está organizado em duas partes. Na primeira parte estão algumas das concepções curriculares elaboradas para o ensino de História no Brasil; características, importância, princípios e conceitos pertinentes ao saber histórico escolar; objetivos gerais de História para o ensino fundamental; critérios para as escolhas conceituais, métodos, conteúdos e articulações com os Temas Transversais. Na segunda parte são apresentadas propostas de ensino e aprendizagem para as últimas quatro séries (sic) do ensino

fundamental⁵², os objetivos para os ciclos, os conteúdos e os critérios de avaliação. (BRASIL, 1998, p. 15)

Enquanto isso, nos PCN's específicos, a divisão se dá apenas em duas partes. O documento se debruça em questões pedagógicas e conceituais da disciplina escolar História, não assumindo caráter normativo.

A primeira parte concentra-se numa questão de cunho teórico, abordando a concepção de currículo que embasa as orientações para a elaboração do plano didático do docente. É nessa subseção que conceitos e princípios básicos ao ensino de História são trabalhados pelos elaboradores do documento. O tempo, o fato, o sujeito e vários outros elementos teóricos da disciplina são aprofundados a partir da perspectiva da Nova História e da História Social, com a finalidade de proporcionar aos professores uma reflexão sobre o papel da História na escola. Critérios para escolhas curriculares, objetivos gerais e os principais temas transversais a serem abordados também acabam por serem debatidos nessa parte. Os temas transversais são apresentados como um complemento à formação cidadã dos educandos, seja como conteúdo central do plano didático, seja como um tema específico a ser abordado em outros momentos de aprendizagem.

Já na segunda parte, a questão pedagógica ganha mais atenção. Aqui são debatidas sugestões de práticas, estratégias de ensino e avaliação junto aos docentes. Os objetivos para cada ano dos terceiro e quarto ciclos ganham espaço no texto.

É nesta parte que iremos demonstrar como os conceitos de área e ciclo são abordados no documento específico. Primeiro, o documento sintetiza os ciclos que serão abordados de acordo com a escolaridades dos educandos, como por exemplo: “**Conteúdos para o terceiro ciclo**”. Para o terceiro ciclo está sendo proposto o eixo temático - *História das relações sociais, da cultura e do trabalho*, que se desdobra nos dois subtemas. As relações sociais e a natureza e As relações de trabalho”. (BRASIL, 1998, p. 55). O trecho destacado se refere ao detalhe dos eixos do terceiro ciclo de História. Vale lembrar que, ao analisar os documentos curriculares do Ensino Fundamental Anos Finais, observamos o terceiro e quarto ciclos, já que os dois primeiros ciclos se referem ao Ensino Fundamental Anos Iniciais.

⁵² Observamos algumas contradições no próprio texto dos PCN's, que se refletem na terminologia empregada. A organização curricular proposta é a dos ciclos de ensino e aprendizagem, com repartição do tempo da escolarização em anos (2 ou 3 anos, segundo o ciclo), mas ainda se encontram trechos em que se lê o uso do termo “série”, noção estranha a organização curricular em ciclos porque alude ao regime seriado.

Esses eixos são subdivididos em temas e subtemas, para que se possa assim tratar com mais especificidade cada conteúdo que deve ser abordado nas disciplinas. Segue a exemplificação:

O primeiro subtema sugere pesquisas e estudos históricos sobre as relações entre as sociedades e a natureza. (...) O segundo subtema sugere pesquisas e estudos históricos sobre como as sociedades estruturaram em diferentes épocas suas relações sociais de trabalho, como construíram organizações sociais mais amplas e como cada sociedade organizava a divisão de trabalho entre indivíduos e grupos sociais. (BRASIL, 1998, p. 55)

4.3.1. Finalidades do Ensino de História no Ensino Fundamental Anos Finais

As finalidades de organização do currículo do Ensino Fundamental Anos Finais têm como objetivo definir os princípios do documento. Dessa maneira, mediante as concepções curriculares, pedagógicas e históricas dos elaboradores do documento, os princípios gerais são construídos para orientar o planejamento dos docentes em suas turmas.

Esses princípios estão presentes na elaboração dos currículos específicos de cada área de conhecimento e se traduzem no planejamento pedagógico dos docentes. Assim, os conteúdos a serem trabalhados e os planos de aulas a serem elaborados tomam esses princípios como referência para definirem a formação do aluno que se pretende.

Sendo assim, detalharemos um pouco mais sobre as finalidades do ensino de história, nos aprofundaremos sobre como os conceitos trabalhados nos documentos são apresentados pelos elaboradores. As subcategorias que abordaremos são: Crítica ao ensino tradicional, Nação/Pátria/Identidade nacional, Formação do aluno/a para a cidadania democrática.

4.3.1.a Crítica ao ensino tradicional

Quando os professores de História atualmente entram em sala de aula e iniciam um novo conteúdo costumam ser indagados, pelos alunos/as, com diversas perguntas sobre sua metodologia de ensino e avaliação. Uma das perguntas mais frequentes é: Professor (a) precisa decorar datas e nomes de personagens? Se nos questionarmos o que leva os alunos/as a temerem a memorização de datas e nomes, logo nos confrontamos com as técnicas de mimeses, muito utilizadas durante muitas décadas passadas. Essas técnicas eram aplicadas por professores que ainda contavam com uma herança pedagógica do ensino tradicional, passando pelo tecnicismo, que abordamos em capítulos anteriores.

A necessidade de se superar os limites do ensino tradicional, não só na perspectiva da utilização de técnicas de ensino e aprendizagem ultrapassadas, mas, também na escolha de determinados conteúdos foi uma preocupação e se fez presente em diversas passagens dos PCN's. Nessa perspectiva, o texto apresenta uma agenda de debates historiográficos, a exemplo daquele que diz respeito à utilização de termos como “civilização”, seguida por sugestão de noções substitutas, mais pertinentes com a perspectiva teórica adotada.

Alguns historiadores rejeitam o conceito de civilização por considerá-lo impregnado de uma perspectiva evolucionista e otimista face aos avanços e domínios tecnológicos, isto é, com uma culminância de etapas sucessivas em direção a uma cultura superior antecedida por períodos de selvageria e barbárie. Nessa linha, valorizam a ideia de diversidade cultural e multiplicam as concepções de tempo. (BRASIL, 1998, p. 32, sic).

Dessa maneira, abordaremos quais são os pontos levantados pelo próprio documento no questionamento de um ensino crítico que ultrapasse a tradicionalidade presente nas aulas de História. Macedo (2009) nos aponta a importância da criticidade presente no documento, pois

Os PCNs questionam os métodos e as concepções concebidos como tradicionais e afirmam que os estudos no campo da produção do Conhecimento histórico, nas últimas décadas, têm proporcionado novos olhares aos historiadores, professores e alunos. Esses estudos têm refletido criticamente sobre os agentes condutores da história, os povos e culturas sobre os quais os estudos históricos devem lançar seus olhares, as fontes utilizadas pelos historiadores, as noções de tempo histórico e as relações entre a História e outras disciplinas. (p. 08).

Contudo, também questionamos escolhas dos elaboradores do documento quanto às alternativas à tradicionalidade. Logo quando o documento passa a se indagar sobre a seleção e organização dos conteúdos da disciplina, e, para isso, os PCN's apresentam uma crítica à seleção que era realizada pelos documentos anteriores: “A seleção de conteúdos na história do ensino da área tem sido variada, sendo feita geralmente segundo uma tradição já consolidada, mas permanentemente rearticulada de acordo com temas relevantes a cada momento histórico”. (BRASIL, 1998, p. 45). Sendo assim, os PCN's criticam a divisão tradicional da História quadripartite francesa de uma *historie evenementielle* (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), tendo a análise da Pré-História como um período a ser estudado a parte⁵³. Essa divisão temporal utiliza de fatos históricos marcantes, abusa do descritivismo dos acontecidos e deixa em um segundo plano a análise sobre os trabalhadores e as classes explorados ao longo da História.

⁵³ Vale destacar que essa é uma visão preconceituosa com os povos ágrafos, pois considera que povos que não possuíam ainda a linguagem escrita, não tinham História.

Estamos de acordo com a crítica formulada pelo documento. Contudo, a concepção de história da proposta ainda continuava a dar grande ênfase a narrativa dos grandes reinos europeus. Um pequeno espaço é concedido para a história de povos americanos, sejam os nossos vizinhos andinos ou platinos, sejam os indígenas e africanos. Em relação à história dos povos indígenas e africanos, componentes primordiais na composição de nossa população, também contam com temas pontuais, sem a relevância em confronto com o que é conferido às nações europeias. Os povos asiáticos são destacados em um único momento e, os povos da Oceania são praticamente esquecidos pela seleção.

Se, de um lado, os elaboradores dos PCN's acusam o tradicionalismo que domina o ensino da disciplina, parecem também não ter conseguido superar a "vontade" política à época de sua elaboração. Entendemos, por conseguinte, que teria faltado sensibilidade para, em um período de redemocratização, dar ênfase à história de setores sociais de cujas história se teria silenciado, mulheres, pretos, pardos e indígenas. Ao dar ênfase a fatos históricos relevantes da história europeia, constituindo uma espécie de eurocentrismo histórico ou de uma história eminentemente eurocêntrica, a perspectiva tradicional é criticada por deixar de lado o desenvolvimento de nações e culturas americanas, africanas e de diversas outras civilizações das diversas regiões do mundo.

Nesse ponto, mais do que uma crítica, fica um questionamento e uma sugestão de tema para outros projetos e trabalhos de outros colegas. Será que silenciar sobre povos de cultura tão complexa, com ricas histórias, mas pouco trabalhadas nas escolas, como os povos indígenas e africanos, em detrimento da concentração dos estudos no desenvolvimento das sociedades europeias não limita a compreensão dos processos históricos que são os nossos e os de nossa formação histórica?

A maneira pela a qual abordamos determinados povos e nações, principalmente em relação aos povos de origem africana e indígena, pode possibilitar ou não a problematização do pouco destaque ou até o silêncio sobre a participação desses povos na nossa formação cultural. A crítica a uma visão da história ainda pautada em uma perspectiva eurocêntrica é necessária. Nesse sentido, destacamos um trecho em que os PCN de História para o EF apresentam os temas a serem abordados pelos docentes em sala de aula, deixando clara a opção por uma perspectiva crítica.

[...] natureza e povos indígenas **na visão dos europeus, exploração econômica de recursos naturais pelos colonizadores europeus**, agricultura de subsistência e comercial, criação de animais; os sertões, os caminhos, a **conquista**, a **ocupação** e a produção e a extração de riquezas naturais (BRASIL, 1998, p. 58, grifos nossos).

Um outro traço característico do ensino tradicional objeto de crítica pelos PCN's emerge quando se coloca o debate sobre o conceito de *tempo histórico*. Os PCN's criticam o ensino que centra o estudo de acontecimentos organizados de forma linear e evolutiva, sugerindo uma ordenação temporal progressiva dos eventos históricos, que propicia a estruturação, no aluno/a, de uma compressão valorativa de que o mais antigo é o mais atrasado e o mais recente, o mais adiantado, logo que associa o tempo a uma posição em uma pretensa tábua de valores composta por graus e níveis de evolução. Em contrapartida, propõe o documento curricular uma aprendizagem mediante uma perspectiva inovadora da relação dos acontecimentos na passagem do tempo: “Tais problemáticas e relações orientam o **estudo de acontecimentos históricos sem a prescrição de uma ordem de graduação espacial e sem a ordenação temporal**, como se encontra no que se denomina **História Integrada**.” (BRASIL, 1998, p. 46, grifos nossos). A História Integrada seria o antídoto a “prescrições de uma ordem de graduação espacial e temporal”, aplicadas ao estudo dos acontecimentos históricos. O que os PCN's não estariam criticando era a utilização métrica de anos, décadas e séculos, para situar eventos históricos, mas a necessidade de se dividir a história em grandes períodos, como propôs a perspectiva quadripartite francesa já citada.

Um outro ponto relativo à noção de tempo histórico merece ser destacado. O documento esquece da relevância do presente político, que ele próprio destacou e apresentou com essa afirmação: “(...) estes conteúdos procuram sensibilizar e fundamentar a compreensão de que os problemas atuais e cotidianos não podem ser explicados **unicamente** a partir de acontecimentos restritos ao presente”. (BRASIL, 1998, p. 45, grifo nosso). Apesar do uso do termo “unicamente” teria sido feito com a finalidade claramente atenuante, em nossa interpretação, destacar como o passado influi no presente não deixa de ser problemático, pois sabemos que a leitura realizada pelos historiadores pode ela também influir no que conhecemos sobre um determinado fato ou período. A produção do conhecimento histórico por meio da pesquisa, realizada no presente, pode criar uma ideia de passado e alterar o imaginário coletivo no que diz respeito a essa dimensão do tempo. A própria História, ao criar um passado, pode mudar o passado. Ou pelo menos, o modo como o enxergamos.

Se argumentamos nesses termos foi com a intenção de lembrar o quanto é perigoso responsabilizar a História pela interpretação de problemas presentes, pois governos e produtores de conhecimento mal intencionados poderiam mascarar traços, características, significados de eventos históricos para o povo brasileiro. Como por exemplo, a relativização do processo da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985), a criação de uma narrativa sobre

relações étnico-raciais harmoniosa⁵⁴ e entre setores e classes sociais, a responsabilidade individual pelas desigualdades sociais, entre várias outras questões. É por tal razão que consideramos ser a afirmação que faz os PCN's do EF referida extremamente complicada, caso não venha acompanhada por um debate bem elaborado que coloque a questão em seu contexto de leitura.

4.3.1.b Nação, Pátria e Identidade nacional

O documento tece críticas a determinados mitos que foram criados em proposições curriculares anteriores da disciplina História, mitos esses com os quais se queria transmitir uma imagem pacífica das relações sociais em nossa sociedade e consolidar uma imagem de heroísmo a determinadas figuras históricas. São exemplos: “(...) mitos da confraternização étnica e cultural, mitos dos heróis nacionais, nacionalismo, construção de memórias de grupos, elite econômica nacional e poder político, mitos sobre o caráter da população brasileira” (BRASIL, 1998, p. 69). Esses mitos são resquícios de uma historiografia oficial, de cunho positivista, que por muito tempo influenciou fortemente os currículos de História do Brasil.

Em diversas passagens do texto, encontramos o conceito de nação sendo citado. Com a ajuda de Sacristán (2017), foi possível perceber o quanto os elaboradores do documento curricular em análise recorreram a conceitos como o de nação e de identidade nacional. Sacristán contribui ainda para a compreensão de que esses conceitos convivem pacificamente com políticas públicas neoliberais, e que incentivam a práticas acríticas dentro do debate curricular.

Em princípio, destacamos as ideias de Bosnow para quem “(...) a definição de um conceito para determinar a experiência coletiva, chamada de nação, só pode existir posteriormente à vivência dessa experiência coletiva, como algo que fomenta um processo de identificação social. (BOSNOW, 2012, p. 1023). Dessa forma, a nação se trata de um conjunto de pessoas que vivenciaram e gozam de experiências coletivas, experiências essas que nos possibilitam apontar algumas características em comum a esse grupo de pessoas.

O Brasil é um país de dimensões continentais. Tentar encontrar aspectos sociais e culturais comuns em nossa população pode ser um exercício de reflexão interessante. O que percebemos é que o documento curricular em questão utilizou de contextos históricos vivenciados em nosso processo de formação social para elencar elementos como o processo

⁵⁴ Como já destacamos na teoria da Democracia Racial.

colonizador, a independência e a proclamação da república, os períodos de exceção, dentre vários outros exemplos.

Em uma passagem anterior, o documento apresenta a necessidade de os educandos conhecerem as matrizes constituintes da nacionalidade, para assim, desenvolver um sentimento de pertencimento a nação:

A LDB deixa expressa a necessidade de se trabalhar com diferentes áreas de conhecimento que contemplem uma formação plena dos alunos, no que diz respeito aos conhecimentos clássicos e à realidade social e política, dando especial enfoque ao ensino da história do Brasil, sob a justificativa da necessidade de conhecer nossas matrizes constituintes e sentir-se pertencente à nação. (BRASIL, 1998, p. 57-58)

Aqui, nos resta colocar uma questão: os elaboradores do documento enxergam o conceito de nação como de fato um objeto de conhecimento a ser trabalhado pelos professores? Devem os professores de História buscar realmente em seus planos didáticos estabelecer vínculos históricos para a construção de um sentimento de pertencimento a nação? Ou, a bem da verdade, o conceito de nação aparece nos PCN's simplesmente como um resquício de documentos anteriores?

Ainda que o uso acrítico do conceito de nação seja bastante polêmico, pois já foi utilizado anteriormente para justificar políticas nacionalistas e de extrema direita, a exemplo dos regimes nazifascista e em regimes que conduziram políticas de depuração étnica, como nas repúblicas que sucederam a antiga Iugoslávia, em nossa opinião, a formação da nação pode e deve ser estudada e problematizada, com o intuito de fazer o educando compreender criticamente seu processo de construção. Mesmo quando relacionamos o conceito de nação à construção de identidades individuais e coletivas, não podemos esquecer que essa mesma nação foi construída a partir de processos de dominação e exploração. Assim, estudar a nação não pode se resumir a buscar “matrizes constituintes” ou “sentimentos de pertencimento”, deve buscar questões muito maiores, uma busca sem perder de vista a formação do “espírito crítico”. Nesse ponto, deve se ter um cuidado especial, no momento da análise, pois uma leitura crítica do tema pode contribuir bastante ao debate curricular.

4.3.1.c Criticidade

Tentaremos entender de que forma a criticidade é abordada pelo documento, como os elaboradores a concebiam e quais as proposições metodológicas para que ela seja conteúdo da

prática pedagógica nas instituições escolares. Ainda no documento geral, identificamos um percebemos esse trecho em que há alusão à formação da criticidade:

Para tanto, é necessária a utilização de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de **hipóteses** na **construção do conhecimento**, a construção de **argumentação** capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do **espírito crítico** capaz de favorecer a **criatividade**, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. (BRASIL, 1998, p. 44, grifos nossos)

Macedo (2009) citou anteriormente que os PCN's são importantes por estimularem a formação do espírito crítico. Vale destacar que nenhum documento curricular é neutro, acrítico e/ou destituído de qualquer tipo de intencionalidade. Segundo Silva (2020), compreender os conceitos e escolhas metodológicas dos documentos curriculares é essencial para o entendimento do papel do currículo na sociedade.

No trecho apresentado, o documento chama atenção dos docentes para a utilização de metodologias de ensino que estejam perfiladas com uma prática de construção de conhecimento, na qual se estimule a formulação e a testagem de hipóteses explicativas, na construção de conhecimento. Estratégias metodológicas que valorizem argumentação, portanto, que não só trabalhem o conteúdo de ensino proposto, mas que desenvolvam, nos alunos/as, um “espírito crítico”, condição capaz de favorecer a criatividade. Dessa maneira, os elaboradores deixam claro que a repetição sem reflexão ou a passividade por parte do aluno/a não pode ser um princípio metodológico a ser observado pela prática docente nas salas de aula. Ao contrário, em outros momentos, os PCN's debatem e citam estratégias para desenvolver o que eles encarem como a criticidade do aluno/a, ou seja, a reflexão sobre temas, para que estes se constituam enquanto sujeitos históricos e enquanto sujeitos ativos da história.

Alves (2017) destaca que:

É notória e indiscutível a importância da educação, pois ela exerce uma função essencial na formação de um cidadão, fazendo deste um ser crítico, reflexivo e consciente, preparando-o para participar de forma ativa nas discussões que permeiam a sua vida e seu cotidiano. (p. 25)

Debater a formação de um aluno/a crítico é ponto essencial da questão, e é como o conceito de criticidade é apresentado e debatido no documento.

Em diversos outros momentos, o texto retoma essa questão e aponta que toda estratégia deve levar em consideração o incentivo à criticidade nos educandos. Inclusive, ao tratar da utilização de meios de comunicação e de informação, já expressa cuidado com o que venha a ser os efeitos de uma disseminação generalizada desses instrumentos de mediação e de

interação social nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, ressalta que o corpo docente deve levar em conta os riscos que podem trazer à formação do “espírito crítico” nos educandos.

Entretanto, o fato de que imagens e informações estão disponíveis, ao mesmo tempo, em praticamente todos os lugares do planeta, por intermédio dos meios eletrônicos de comunicação **não significa necessariamente que esteja ocorrendo um processo de democratização do acesso às informações, e muito menos que os cidadãos contemporâneos tenham conhecimento crítico do mundo em que vivem.** (BRASIL, 1998, p. 136, grifos nossos.)

A partir das atividades propostas nas escolas e dos temas a serem trabalhados, podemos incentivar o desenvolvimento social de cada educando, além de promovermos uma reflexão significativa acerca do contexto social, a exemplo da abordagem a temas como o processo abolicionista no Brasil. Em temas como esse, podemos questionar os educandos como o contexto histórico trabalhado em sala poderia interferir em seu cotidiano pessoal, como o tema se relaciona com as demandas e os problemas enfrentados atualmente pela população negra no país. E, a partir do próprio conteúdo e metodologias, desenvolver a criticidade, com vistas à leitura de situações do cotidiano.

4.3.1.d Formação do aluno/a para a cidadania democrática

Inicialmente, no documento geral, trabalha como nossa constituição se faz presente nos PCN's:

Educação e cidadania – uma questão brasileira: Em termos legais, convém ressaltar que a Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, estabelece que a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu **preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1998, p. 19, grifos nossos.)

O documento geral retoma as finalidades da educação fixados pela LDB, sendo eles a formação integral do educando, a preparação para o mercado de trabalho e a formação cidadã, para justificar a cidadania no horizonte do ensino da História no Ensino Fundamental. Destacamos aqui, crença compartilhada pelo documento no que se refere à importância de escolas e professores prepararem os educandos para o exercício da cidadania. Essa é finalidade a ser alcançada tanto por projeto interdisciplinar, quanto nas práticas de convivência da escola ou ainda nos trabalhos com conteúdos selecionados pelos professores. Trabalhos como esse podem ajudar a construir uma sociedade mais justa, igualitária e empática.

De acordo com Bittencourt (2018), a cidadania foi um conceito essencial na constituição dos PCN's. Para a autora: “Constata-se que houve mudanças significativas pela introdução de novos conteúdos históricos com base em seu **compromisso de formação de uma cidadania democrática**”. (2018, p. 142, grifo nosso). Em diversos momentos, o texto propõe como finalidade do ensino da História uma construção cidadã dos educandos que passa pela democracia. Qual o significado de cidadania e de formação cidadã na abordagem dos PCN's?

Autores como Veloso (2012), nos chamam atenção para um detalhe de como a cidadania apareceu no documento:

A preocupação com a cidadania é bastante frisada, ainda no texto do Ministro, destinada aos docentes. Foram observadas no texto três menções ao termo, de diferentes formas (“crescerem como cidadãos”, “conquista de sua cidadania”, “o propósito do Ministério ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo, autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres”). (p. 103)

Apesar do trabalho ser parte essencial da vida contemporânea e futura de muitos educandos, o conceito de cidadania deve ser trabalhado sob diversas perspectivas. Não podemos resumir a escola a um centro preparatório de novos trabalhadores. A escola forma pessoas, pessoas que exercerão atividades profissionais. Contudo, essas funções não se resumem a participação no mundo do trabalho. Assim, a cidadania é mais que o exercício de uma atividade profissional, e se trabalhada com muito mais profundidade, pode trazer à luz outras dimensões da cidadania.

Podemos perceber essas questões nos seguintes trechos:

Diante dessa conjuntura, há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva. (BRASIL, 1998, p. 21).

E ainda em,

2º Parte: compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; (BRASIL, 1998, p. 09).

O segundo trecho acima destaca o significado de cidadania construído e delimitado pelos PCN's. Assim, para os elaboradores do documento, a cidadania está relacionada com a participação dos jovens na sociedade, seja a partir da luta por direitos, o cumprimento de deveres, além de aprendizagens sociais por meio de práticas de respeito ao outro e de

convivência positiva. Tudo isso, como já foi destacado, pode ser trabalhado em diversos âmbitos na escola. O fato é que se constitui em uma questão de extrema relevância, principalmente se levarmos em conta que seria dessa forma que as escolas estariam preparando os educandos para sua vivência no mundo.

O documento incentiva a realização de atividades pedagógicas que promovam o processo de reflexão, na escola, acerca do próprio conceito de cidadania e a compreensão de seu significado, na contemporaneidade. É “(...) necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de cidadania e reflitam sobre suas dimensões históricas”. (BRASIL, 1998, p. 36). Ainda nessa parte do documento, ressalta-se a necessidade de tratar a temática da cidadania em temas transversais, podendo ser abordados em todas as disciplinas e em diversos projetos.

Contudo, como já vínhamos destacando, é apresentada a necessidade de alguns temas incentivarem a construção do “espírito crítico” nos educandos, relacionada à prática cidadã, destacada ao longo do texto. Tendo em vista essa questão, ressaltamos que o documento apresenta determinadas temáticas necessárias à reflexão cidadã dos educandos, sendo elas: direitos cívicos, lutas pelo direito a terra pelos indígenas, luta pela terra, preconceito racial, entre outras.

Contudo, novamente, a questão da temática LGBT foi deixada de lado, como já antecipamos. Nenhuma parte do documento leva em conta ou sequer cita a temática. Dessa maneira, fica aqui nosso questionamento acerca do silenciamento do documento em relação a uma parte significativa da população. Ainda em relação as ausências do documento, ao citar os objetivos gerais de História, o documento trabalha com maestria questões como respeito ao próximo, percepção de grupos sociais e seu entendimento como indivíduo.

Ao tocar nesses temas, o preconceito é citado, contudo, faltam proposições educativas que levem a uma atitude mais ativa, que queiram a o aluno como protagonista no combate ao preconceito, pois, em temáticas como essa, não podemos só suscitar debates acerca da construção histórica do preconceito, mas incentivar atitudes de enfrentamento ao fato, como por exemplo, atitudes de cunho antirracista. E, em nossa opinião, o texto peca ao não levar em conta uma posição mais ativa em relação à questão.

Por fim, no que se refere aos eixos, no documento específico, percebemos a cidadania como conteúdo selecionado:

Conteúdos para o quarto ciclo: Para o quarto ciclo está sendo proposto o eixo temático - História das representações e das relações de poder - que se desdobra nos dois subtemas - Nações, povos, lutas, guerras e revoluções -

Cidadania e cultura no mundo contemporâneo. (BRASIL, 1998, p. 67, grifos nossos).

O lugar ocupado pela temática da cidadania e seu desenvolvimento em outras nações e contextos históricos para, fortalece ainda mais o argumento de que compreende ela se constitui em tema essencial para os elaborados dos PCN's.

4.3.2 Conceitos básicos da História

Como em qualquer outra disciplina escolar, conceitos básicos estruturam a História e concorrem para seu desenvolvimento e debate crítico. Dessa maneira, o documento traz os conceitos de *Fato histórico*, *Tempo histórico*, *Sujeito histórico* e *Fonte histórica* para entender e pensar como a História deve ser trabalhada com os discentes. Vale destacar que os significados desses conceitos são construídos, no documento, à luz da História Social.

A seguir, apresentamos como os conceitos são concebidos pelos PCN's, para assim, debatê-los e refletir sobre sua relevância para os processos de aprendizagem da disciplina escolar História.

4.3.2.a Fato histórico

Para apresentarmos a compreensão sobre essa subcategoria de análise, que empresta inteligibilidade aos conceitos básicos da História, utilizaremos novamente trechos do documento do Ensino Fundamental, do 1º ao 4º ano, pois além de ser nessa etapa que se iniciam as aprendizagens em torno da noção de fato histórico com os educandos, é o único dos documentos a fazer referência diretamente à questão do fato histórico.

Destacamos também, que apesar de não aparecer em destaque nos PCN's do Ensino Fundamental Anos Finais, não poderíamos deixar o debate acerca do fato histórico de lado, pois junto aos outros conceitos já debatidos, ele constitui um fundamento da História enquanto disciplina escolar. O documento traz sua concepção nos seguintes termos:

Destacam-se eventos que pertencem à vida política, econômica, social e cultural e também aqueles relacionados à dimensão artística, religiosa, familiar, arquitetônica, científica, tecnológica. Valorizam-se eventos do passado mais próximo e/ou mais distante no tempo. Há a preocupação com as mudanças e/ou com as permanências na vida das sociedades. De modo geral, pode-se dizer que **os fatos históricos remetem para as ações realizadas por indivíduos e pelas coletividades, envolvendo eventos políticos, sociais, econômicos e culturais.** (BRASIL, 1997, p. 39, grifos nossos).

A compreensão apresentada pelo documento é simples e não faz referência a como os fatos históricos ganham importância e destaque por causa dos historiadores, pois, sem o estudo e aprofundamento dos historiadores a memória dos fatos históricos desaparece e, dessa maneira, é como se não tivesse sucedido.

Assim, chamamos atenção para importância do debate acerca do presente na História, pois **qualquer fato pode ser histórico**. Essa questão está a depender da análise e do objeto de estudo de cada historiador. Não podemos nos concentrar no estudo de fatos históricos em si, mas compreender o contexto que o cerca, os processos de dominação e exploração que estão presentes nesses fatos, realizar um estudo crítico do que está sendo apresentado.

Trazemos um trecho da obra de Febvre (1989) para nos ajudar a refletir o papel do fato histórico no entendimento da História:

Os factos históricos, mesmo os mais humildes, é o historiador que os chama à vida. Sabemos que os factos, esses factos diante dos quais nos intimam tantas vezes a inclinar-nos devotadamente, são outras tantas abstrações – e que, para os determinar, é preciso recorrer aos testemunhos mais diversos, e por vezes mais contraditórios – entre os quais, necessariamente, escolhemos. De maneira que sabemos que essa coleção de factos que nos apresentam tantas vezes como factos brutos que comporiam automaticamente uma história transcrita no próprio momento em que os acontecimentos se produzem, tem ela própria uma história, e que é a dos progressos do conhecimento e da consciência dos historiadores. Tanto que, para aceitar a lição dos factos, temos direito a reclamar que nos associem, antes de mais, ao trabalho crítico que preparou o encadeamento desses factos no espírito de quem os invoca. (FEBVRE, 1989, p. 32).

Assim, nos chama atenção a necessidade de um debate mais a fundo acerca dos fatos históricos nos documentos do Ensino Fundamental anos iniciais e questionamos não haver uma presença mais efetiva nos PCN's do Ensino Fundamental Anos Finais. Fica demonstrado assim, mais uma ausência relevante no processo de elaboração do documento curricular em tela.

4.3.2.b Tempo histórico

Outro conceito fundamental para o processo de ensino-aprendizagem da disciplina escolar História é o de *tempo histórico*. Os PCN's trabalham o conceito em diversos momentos diferentes do texto, debatendo sua compreensão e como ele deve ser abordado em sala de aula. Segue o trecho no qual o documento aponta sua concepção do que é o tempo:

Aprender e ensinar História no ensino fundamental: O tempo histórico baseia-se em parte no tempo institucionalizado - Tempo cronológico - e o transforma à sua maneira. O tempo cronológico - calendários e datas - possibilita referenciar o lugar dos momentos históricos na sucessão do tempo,

mas pode remeter à compreensão de acontecimentos datados relacionados a um determinado ponto de uma longa e infinita linha numérica. (BRASIL, 1998, p. 39-40).

Esse conceito já foi debatido e reconstruído exaustivamente pelas diversas escolas historiográficas ao longo do último século e, nesse sentido, trazemos a fala de Ramos (2013) para explicitar nossa compreensão acerca do que consideramos ser o tempo histórico.

A terceira proposta é a dos *Annales*, com a criação do conceito de estrutura social. Isso, como nos lembra Prost, nos remete imediatamente a Braudel, com seu *Mediterrâneo*, quando foram definidos os três tipos de tempo histórico, a saber: A estrutura, aquela do tempo longo, baseada no tempo geológico, a conjuntura, aquele tempo intermediário dos ciclos econômicos e o fato, o tempo curto do acontecimento. (RAMOS, 2013, p. 259).

Destacamos que o documento curricular se preocupa em diferenciar o *tempo histórico* do *tempo geológico*, conceito este abordado principalmente pelas disciplinas escolares Ciências e Geografia no Ensino Fundamental Anos Finais. O tempo geológico refere-se ao desenvolvimento das estruturas físicas da terra, enquanto o tempo histórico refere-se à formação, existência e mudanças e transformações das civilizações, culturas e sociedades ao longo da História.

Mais à frente, o documento debate a relevância do conceito de tempo em atividades nas salas de aula: “As diversas dimensões de tempo só são compreendidas em todas suas complexidades pelo acesso dos alunos a conhecimentos adquiridos ao longo de uma variedade de estudos interdisciplinares durante sua escolaridade”. (BRASIL, 1998, p. 97).

Em outro momento, o tempo cronológico é aprofundado enquanto conceito histórico:

(...) é importante que os estudantes conheçam o calendário utilizado por sua cultura, para compartilharem as mesmas referências que localizam os acontecimentos no presente, no passado e no futuro, podendo julgá-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade. (BRASIL, 1998, p. 99).

É detalhada e problematizada a importância do conhecimento acerca do uso e desenvolvimento histórico dos calendários. Destacamos aqui, que essas orientações são extremamente importantes para a reflexão do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, seria correto lembrar que a concentração do debate na simples utilização do calendário não seria suficiente para a compreensão do tempo em suas diferentes expressões geológica, histórica, geográfica, psicológica, etc. Parece não existir dúvida quanto à importância em se aprofundar uma análise crítica acerca do papel do tempo e dos calendários, compreender como eles foram pensados, criados e seu papel no entendimento da História propriamente dita, pois, o estudo do

calendário e do tempo por si só, não produz um aluno com maior ou menor capacidade de compreensão crítica e de inventiva.

Com base na perspectiva da Escola dos *Annales*, mais especificamente nas obras de Fernand Braudel (1902-1985), o documento vai aprofundar o entendimento em torno de diversos métodos de análise do tempo, a exemplo da análise da História a partir de processos de continuidade e rompimentos: “A divisão da História em períodos baseados nas mudanças e nas permanências auxilia a identificar a continuidade ou a descontinuidade da vida coletiva”. (BRASIL, 1998, p. 99).

Posteriormente, o documento destaca a pouca importância que se deve atribuir à apreensão da noção de tempo histórico, considerada uma ação de caráter meramente formal, logo, pouco significativa para alunos/as. Propõe, em contrapartida, a classificação dos acontecimentos históricos a partir de sua extensão, categorizando-os em processos de curta, média e longa duração.

Nos trabalhos com os alunos, não deve existir a preocupação em ensinar, formalmente, as conceituações de tempo histórico, mas sim um propósito didático de escolher temas de estudos que abarquem acontecimentos possíveis de serem dimensionados em diferentes durações: longa, média e curta duração. (BRASIL, 1998, p. 100)

E, em uma última orientação, os PCN's destacam que o ritmo do tempo em cada sociedade não deve ser o objeto de estudo central, mas as relações é que devem ganhar destaque na sala de aula: “Não deve existir preocupação em ensinar formalmente aos alunos os ritmos de tempo predominantes em uma ou em outra sociedade histórica. Deve-se estudar relações e estabelecer distinções ao se realizar estudos de épocas”. (BRASIL, 1998, p. 101)

Em diversos tópicos sobre o estudo do tempo, o documento faz análises e traz orientações aos professores e seus planos didáticos. Ao nosso ver, o debate apresentado apoia-se na obra de Braudel e faz pontuações necessárias para o processo de ensino-aprendizagem e o pensar histórico dos docentes.

4.3.2.c Sujeito histórico

A noção de sujeito histórico é abordada por diferentes perspectivas, desde a compreensão que restringe o sujeito aos tradicionais heróis da historiografia positivista, a classe trabalhadora da História Social ou, até os educandos como sujeitos de sua própria história. Como podemos ver no seguinte trecho: “Ao valorizar professor e aluno com suas respectivas inserções históricas, como sujeitos críticos da realidade social e como sujeitos ativos no

processo de ensino e de aprendizagem, ela assume a objetividade metodológica de como ensinar História”. (BRASIL, 1998, p. 15).

Para o estudo do sujeito histórico, traremos aqui análise do documento específico do currículo de História, assim como trechos dos PCN’s do Ensino Fundamental anos iniciais, documento que se refere as áreas de História e Geografia.

Dessa forma, trazemos aqui um trecho da fala de Khoury (2001) para exemplificarmos a importância da noção de sujeito histórico para o desenvolvimento da disciplina escolar História.

Abordando a história como um processo construído pelos próprios homens, de maneira compartilhada e complexa, ambígua e contraditória, o sujeito histórico não é pensado como abstração, ou como um conceito, mas como pessoas vivas, que se fazem histórico e culturalmente, num processo em que as dimensões individual e social são e estão intrinsecamente imbricadas. (Khoury, 2001, p. 80).

O documento dos anos iniciais também nos traz sua concepção do sujeito histórico e esclarece sua relevância para o estudo da disciplina escolar História.

O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, **sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais**. Podem ser, assim, **todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características**, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade. **Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos**, etc. (BRASIL, 1997, p. 29, grifos nossos.).

Nessa perspectiva, é valorizado o papel dos educandos e dos professores na construção de uma História crítica. Quando debatemos o conceito de sujeito histórico com alunos/as, incentivamos um plano didático em que os educandos são seres ativos no processo de ensino-aprendizagem, são os verdadeiros protagonistas das salas de aulas. Podemos compreender essa questão também sendo desenvolvida no documento dos anos iniciais no seguinte trecho: “Uma perspectiva que, para o ensino de História, significava valorizar atitudes ativas do sujeito como construtor de sua história, em consonância com a visão de alguns educadores sobre propostas pedagógicas construtivistas”. (BRASIL, 1997, p 20).

Nos PCN’s do Ensino Fundamental Anos Finais também se destaca o estudo de grupos específicos e seu entendimento como sujeitos históricos nas sociedades:

As abordagens teóricas que **problematizam a realidade social e identificam a participação ativa de pessoas comuns, na construção da História** nas suas resistências, divergência de valores e práticas, reelaboração da cultura.

Instigam, por exemplo, propostas e métodos de ensino que valorizam os alunos como protagonistas da realidade social e da História e sujeitos ativos no processo de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 33, grifo nossos).

Essa compreensão busca inspiração na História Social, pois, consiste em enxergar a participação de grupos oprimidos nos processos históricos e dar relevância ao seu papel na sociedade e nos fatos históricos. Dessa maneira, os PCN's problematizam a análise da História quanto a uma visão de acontecimento histórico que se resume ao fazer de indivíduos, própria de perspectivas positivistas de compreensão da sociedade e muito comum em currículos mais tradicionais. Grandes personagens e heróis ganham destaque, enquanto trabalhadores e setores excluídos ficam em segundo plano. Em contraposição, “identificam a participação ativa de pessoas comuns, na construção da História”, atribuindo a condição de sujeito a indivíduos e grupos sociais. Essa transição na concepção de sujeito corresponde à adesão a correntes historiográficas de origem inglesa (História Social) e francesa (escola dos *Annales*).

4.3.2.d Fonte histórica

Diversas escolas historiográficas, como a Escola dos *Annales*, a história Pós-Moderna e a História Social destacam que toda e qualquer coisa pode vir a ser fonte histórica em nosso cotidiano, desde um documento oficial, um jornal, passando por um programa de TV, uma receita de bolo ou até uma conversa por meio do *WhatsApp*⁵⁵. O que faz algo se tornar uma fonte histórica é sua aplicação à análise por um historiador. O debate sobre o conceito de fonte tem se intensificado já faz algumas décadas, tendo se observado a ampliação do leque de possibilidades que os historiadores podem utilizar ao tratar de um tema em suas pesquisas. A escola enquanto instituição formativa que tem o conhecimento histórico dentre aqueles selecionados na cultura, não passou isenta dessas alterações conceituais.

Ao ingressar na escola, a fonte histórica pode vir a se transformar em um exercício de iniciação dos alunos/as à ciência histórica, como também em um instrumento lúdico de aprendizagem. Vale ressaltar que os próprios PCN's deixam claro que essa incorporação ao ambiente escolar deve ter objetivos precisos, vide excerto a seguir, não tendo por objetivo tratar e converter os educandos em pequenos historiadores.

Trabalho com documentos: Algumas das reflexões propostas pelos historiadores podem auxiliar na criação de situações de ensino-aprendizagem na sala de aula. Todavia, é importante repetir que **esse trabalho não tem a intenção de fazer do aluno um pequeno historiador, mas propiciar**

⁵⁵ Aplicativo de mensagens para *smartphones*.

reflexões sobre a relação presente-passado e criar situações didáticas para que conheça e domine procedimentos de como interrogar obras humanas do seu tempo e de outras épocas. (BRASIL, 1998, p. 85, grifos nossos.)

Uma fonte histórica não pode ser levada para a sala de aula sem que haja uma preparação prévia, um planejamento pedagógico por parte do docente. Xavier (2010) destaca a esse respeito que a “fonte torna-se então, uma ferramenta psicopedagógica que poderá certamente auxiliar o professor na difícil tarefa de estimulação do imaginário do aluno na aprendizagem da história”. (p. 641).

Nessa perspectiva, propõe o uso de diversas fontes e preparação de atividades com a participação de objetos em relação aos quais os alunos sequer desconfiariam que poderiam ajudar na elaboração da narrativa histórica. Prática pedagógica docente dessa natureza pode ajudar a expandir os horizontes da disciplina, além de aprofundar sua concepção em relação ao papel da História na sociedade. Xavier (2010), um entusiasta da introdução planejada e uso de fontes históricas na sala de aula, ressalta que a hegemonia do documento escrito ainda não deixou de existir, mas um novo conceito de fonte histórica tem contribuído para a incorporação de formas de registro da ação humana antes não valorizadas. Resultado: a ampliação do conceito trouxe como efeito a **diversidade de fontes**.

Este fator modificou o conceito de fontes históricas, entendendo-as como vestígios, registros do passado ligados diretamente aos estudos como o cotidiano, o imaginário, a alimentação, as tradições, a cultura, etc. No entanto, os documentos escritos não perderam seu valor, mas passaram a ser reinterpretados partindo de técnicas interdisciplinares. (p. 643)

Destacamos que explorar a diversidade de fontes é também orientação pedagógica dos PCN's, pois para os elaboradores do documento, a diversidade pode enriquecer o conhecimento acerca dos conteúdos históricos. Isso fica destacado quando o documento curricular trata da seleção de recursos didáticos: “Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois **a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento**”. (BRASIL, 1998, p. 96, grifo nosso).

Por fim, destacamos que o documento também problematiza o olhar e a interpretação dos docentes acerca do uso de fontes históricas em sua sala de aula, fortalecendo a ideia de que novas fontes podem trazer novas perspectivas e pontos de vistas para um mesmo conteúdo histórico.

A consciência de que o conhecimento histórico é sempre fruto de seu tempo sugere, também, outros trabalhos didáticos. As obras de cunho histórico textos historiográficos, artigos de jornais e revistas, livros didáticos são estudados

como versões históricas que não podem ser ensinadas como prontas e acabadas nem confundidas com a realidade vivida pelos homens no passado. (BRASIL, 1998, p. 33)

Apesar de ser um conceito já debatido a exaustão por diversas correntes historiográficas, as fontes históricas receberam um tratamento atualizado e adequado pelos PCN's. O texto articula questões recentes do debate metodológico no campo de história, bem como suscita questões pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem, incentivando um uso reflexivo das fontes históricas por parte dos professores em seus planos didáticos.

4.3.3 Escolhas metodológicas

No que diz respeito às escolhas metodológicas, os elaboradores debatem quais as estratégias que os docentes podem utilizar nos seus planejamentos didáticos. Ou seja, como eles podem se aproximar do contexto social dos educandos mediante as perspectivas historiográficas expostas a seguir. A primeira dessas perspectivas abordada é a História temática. A discussão sobre a História temática, assim como sobre a História Social não pode ser entendida como um compromisso a adesão a essa ou aquela historiografia por parte daquele que se inspira das orientações emanadas dos PCN's. Vale destacar que o próprio documento sinaliza, desde a parte introdutória, que é papel dos PCN's afirmarem princípios, balizamentos teóricos e metodológicos, ou seja, como próprio nome indica, fixarem parâmetros que informam ideias e temas a serem ensinados e aprendidos. Sendo assim, eles não podem ser encarados como guias didáticos que obrigam os professores a realizarem atividades pré-estabelecidas com seus educandos. A bem da verdade, problematizamos algumas orientações, como vimos fazendo ao longo do texto. Contudo, não podemos nos furtar de reconhecer que o documento destaca, com clareza, a sua intenção de orientar e não de prescrever práticas pedagógicas.

Debate-se, por exemplo, como a História Social pode aproximar o ensino da disciplina dos docentes, pois essa perspectiva historiográfica trata da vida das classes de trabalhadores, fala das classes oprimidas ao longo do tempo e, como isso, dá voz a minorias que, historicamente, sofreram processos de exploração e dominação.

Além disso, estimula a utilização de diversas fontes históricas e diversas linguagens na sala de aula, para, dessa maneira, despertar o interesse dos discentes no estudo da disciplina e desenvolver habilidades e atitudes significativas. Por fim, ainda se debate a estratégia do Estudo do Meio, como uma maneira dos professores conseguirem realizar um plano pedagógico crítico e significativo para os alunos daquela região. Ou seja, é nesse ponto que os elaboradores do

documento vão propor estratégias metodológicas pensadas para o currículo de História do Ensino Fundamental Anos Finais.

4.3.3.a História temática

Na concepção do documento, a História temática é compreendida da seguinte maneira: “A partir de problemáticas amplas optou-se por organizar os conteúdos em eixos temáticos e desdobrá-los em subtemas, orientando estudos interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo” (BRASIL, 1998, p. 46). Alguns elementos da proposição podem ser sublinhados: uma problemática histórica ampla é o ponto de partida para a escolha de eixos temáticos (objetos de ensino e aprendizagem), que se desdobram, se necessário, em subtemas; os eixos temáticos emergem de questões postas ao contexto histórico social da escola; a abordagem é interdisciplinar, logo demanda a interação e diálogo entre disciplinas da mesma ou de áreas distintas. Fortalece-se, assim o ponto de vista segundo o qual é preciso pensar a construção de um planejamento didático na perspectiva do contexto sócio-histórico do alunado.

A História Temática se apresenta como uma novidade no debate pedagógico estimulado pelos PCN's. Julgamos importante primeiro entender do que se trata a História temática, pois “(...) entendemos que a História temática é um modo de tratar os conhecimentos históricos na escola, ligando-os às necessidades do presente e visando a compreensão no mundo local, atual e global ao mesmo tempo”. (AMORIM, 2004, p. 144).

Diante disso, a proposta da História temática se apresenta como uma alternativa a maneira tradicional como professores da disciplina têm, historicamente, realizado o planejamento didático. Com a História temática é possível organizar o ensino, ao longo do ano letivo, a partir de temas e conteúdos relevantes para cada contexto social das instituições, e não de uma lista prévia de conteúdos organizados por ordem cronológica e de forma linear. Destacamos que, muitas vezes, a escola na qual o docente está inserido é uma instituição que se localiza no campo, ou então próxima a fábricas ou a comunidades indígenas e/ou quilombolas. Assim, a partir do conhecimento prévio de cada realidade, o corpo docente da escola pode pensar em alternativas para seu planejamento anual. Como por exemplo, temas como escravidão, trabalho escravo, produção agrícola, povos indígenas e tantos outros temas que nos permitem trabalhar em diversos momentos da História.

Em outro momento, o documento ressalta o papel da História do Brasil na escolha dos conteúdos:

A proposta sugere que o professor problematize o mundo social em que ele e o estudante estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, prevalecendo a História do Brasil e suas relações com a História da América e com diferentes sociedades e culturas do mundo. (BRASIL, 1998, p. 46).

Compreendemos que a escolha por uma **História temática** faz com que a História do Brasil seja uma opção para orientar a seleção e escolha de metodologias e conteúdos a serem trabalhados pelos docentes.

Ao citar os conteúdos a serem trabalhados, o documento geral também se utiliza do conceito, contudo, em outro foco, ele trata de eixos temáticos:

Os blocos de conteúdo e os eixos temáticos são agrupamentos que representam recortes internos à área e visam explicitar objetos de estudo essenciais à aprendizagem. Distinguem as especificidades dos conteúdos, para que haja clareza sobre qual é o objeto do trabalho, tanto para o aluno como para o professor, pois é importante ter consciência do que se está ensinando e do que se está aprendendo. (BRASIL, 1998, p. 79-80).

A referência a eixos temáticos também apareceu em outros momentos, de modo que o conceito é utilizado para integrar conteúdos e ampliar as possibilidades que cada docente pode vir a vivenciar com seus planos didáticos. O documento específico detalha ainda os conteúdos do terceiro ciclo em eixos temáticos: “Para o terceiro ciclo está sendo proposto o eixo temático: História das relações sociais, da cultura e do trabalho. Para o quarto ciclo: História das representações e das relações de poder”. (BRASIL, 1998, p. 46).

Dessa maneira, o documento debate e apresenta um conceito e um princípio metodológico extremamente relevantes para a construção de um plano pedagógico mais crítico e significativo para o corpo educandos de cada instituição, pautados em uma orientação historiográfica precisa.

4.3.3.b História Social

Em diversos momentos do texto, nos referimos a História Social como uma das correntes historiográficas em que se baseiam os PCN's para compor os princípios e conceitos básicos do documento curricular. Utilizamos essa seção para explicar de que maneira enxergamos a presença História Social no documento, de que forma ela é apresentada e trabalhada pelos PCN's.

Uma reflexão de Barros (2005) ajuda-nos a situar o contexto de emergência dessa corrente e a situá-la no campo de disputa que é o da historiografia.

Considerando aquilo que é colocado em evidência em uma determinada análise historiográfica – a Política, a Cultura, a Economia, as relações sociais – poderíamos ter respectivamente uma História Política, uma História Cultural, uma História Econômica, uma História Social, entre outras possibilidades. Tal como foi explicitado atrás, esta clara tendência da historiografia contemporânea a constituir e perceber a história social como campo relacionado a uma dimensão social específica liga-se ao fato de que, na primeira metade do século XX, os novos historiadores passam a opor um novo campo de interesses e enfoques à História Política do século XIX, o que de certo modo produzia uma aliança entre a História Social e a História Econômica na luta pelo estabelecimento de uma historiografia inteiramente nova no que se refere aos fazeres historiográficos do século anterior. (BARROS, 2005, p. 11).

Essa escola historiográfica fez a crítica “aos fazeres historiográficos” originários no século XIX e hegemônicos no século seguinte. Para tanto buscou dar espaço a vozes e demandas que foram silenciadas por uma história dos vencedores, por autores que escolhiam pautar sua análise em documentos oficiais, em destacar datas e nomes de figuras relevantes a determinados contextos históricos. Enquanto isso, a História Social se afasta de métodos positivistas ou de concepções conservadoras da história, buscando entender os processos de dominação, observando a vida e o processo de luta dos trabalhadores e dos povos oprimidos em cada tema e conteúdo com os quais trabalha. Tratar da história das minorias, de processos de dominação e exploração foram escolhas teóricas e metodológicas que fizeram notáveis as contribuições da História Social. É conhecido o incentivo dessa escola historiográfica inglesa ao estudo sobre a classe trabalhadora e de outros segmentos sociais excluídos por meio da narrativa histórica de pessoas comuns, retirando o foco dos grandes heróis construídos historicamente por uma concepção de História mais tradicional.

A escolha de determinados temas e conteúdos a serem ensinados são indícios (escolhas temáticas) que denotam aproximações dos PCN's com a História Social. Essa aproximação revela-se ainda na seleção e organização dos conteúdos históricos. O documento justifica sua opção teórica deixando claras as intenções e interesses que presidem as escolhas. Assim, deixa evidente que é um interesse da disciplina História contribuir para a formação cultural dos educandos, possibilitar o conhecimento da história das diversas sociedades e compreender a relação entre história individual e história coletiva, todos aspectos característicos da História Social.

Os conteúdos expressam três grandes intenções: - contribuir para a **formação intelectual e cultural** dos estudantes; - favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem

múltiplas temporalidades; - propiciar a compreensão de que **as histórias individuais e coletivas se integram** e fazem parte da História. (BRASIL, 1998, p. 46, grifos nossos).

Em meio a década de 1990, os temas que envolviam a História das minorias, além de abordados pela História Social, eram intensamente debatidos pela sociedade à época. Esses temas ganham destaque nos PCN's, como por exemplo quando se propõe o estudo das temáticas “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções”: “(...) lutas operárias, lutas sociais rurais e urbanas, lutas feministas, lutas pela reforma agrária, movimentos populares e estudantis, lutas dos povos indígenas pela preservação de seus territórios, Movimento de Consciência Negra, etc.”. (BRASIL, 1998, p. 69-70)

De fato, é extremamente relevante tratar das lutas que promovem essas minorias, que se destacam em relação aos demais conflitos que permeiam a sociedade. Contudo, necessitamos questionar qual é a ideia de minoria que se apresenta no documento, pois o significado literal da palavra minoria é: “condição do que é numericamente inferior a outro”⁵⁶. Contudo, numericamente falando, as mulheres são maioria no Brasil, assim como os povos pardos e negros. Então, como podemos compreender a escolha do termo “minoria” para designar esses segmentos sociais?

O conceito de minoria significa parte ou parcela da sociedade que vivenciou e/ou vivencia processos históricos de exploração e contestação de direitos básicos do ser humano. Assim, o estudo sobre os processos pertinentes a esses grupos seriam, segundo o documento, trabalhados ao longo dos conteúdos da disciplina para fortalecer a construção da identidade crítica do alunado, além de fortalecer uma memória histórica de resistência e luta dos grupos considerados minorias sociais. Em trecho anterior, já demonstramos o interesse dos PCN's em formar um aluno crítico e reflexivo.

Contudo, mesmo diante do exposto pelo documento, persistem problemas relativos à incorporação pela escola de questões pertinentes às minorias, como destaca Fernandes (2005).

A par de toda valorização às culturas das minorias sociais, muito pouco se fala das etnias na escola brasileira. Só muito recentemente, por pressão dos movimentos sociais, é que a questão da pluralidade cultural vem encontrando certa ressonância no ambiente escolar. (...) Consideramos, portanto, que um longo caminho ainda precisa ser percorrido para que a escola seja, de fato, um instrumento de afirmação de uma identidade pluricultural. O ensino de história, ao priorizar a construção da identidade nacional, tem sido bastante omissivo no tocante à valorização das culturas das minorias étnicas. (p. 386)

⁵⁶ <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>

Fernandes (2005) salienta ainda a importância do ensino da História das Minorias para a construção do “espírito crítico” e o desenvolvimento dos educandos.

Em outra passagem do texto, percebemos nova menção a esses grupos tomados como objeto de ensino na temática “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo: os direitos das mulheres, dos jovens, das crianças, das etnias e das minorias culturais, a pobreza e a desigualdade social e econômica no mundo”. (BRASIL, 1998, p. 73). Trouxemos essa referência para destacar uma questão particular: em nenhuma parte dos PCN’s percebemos qualquer tipo de menção aos direitos da população LGBT⁵⁷. Vale destacar que, na década de 1990, se comparada com a atualidade, não havia os debates relativos aos direitos da população LGBT com a intensidade que se conhece hoje, muito menos se produzia a mesma quantidade de obras ou o tema gozava do mesmo espaço midiático que, a partir de muita luta, esses grupos conquistaram. Contudo, a temática já era uma pauta relevante e de extrema necessidade por parte da população brasileira e do próprio alunado, pois, esse grupo, em particular, também se constitui como uma minoria social de acordo como o conceito se apresenta no próprio documento, mas sobretudo, porque as questões que o afetam também batem as portas das escolas e frequentam a sala de aula.

Assim, consideramos a ausência de referência à população LGBT como um ponto que necessitava ser desenvolvido, principalmente em um documento que manifestava o desejo de desenvolver princípios democráticos e um pensamento crítico-cidadão em seus educandos. Ainda em relação a ausência da população LGBT e outros temas que permeiam a História das Minorias, o documento tratava da problemática da sexualidade nos seguintes termos.

Como um processo de intervenção pedagógica, tem por objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados, sem invadir a intimidade nem direcionar o comportamento dos alunos. (BRASIL, 1998, p. 67).

Nesse ponto, a História das Minorias se apresenta como um avanço, pois o tema da sexualidade é um conhecido tabu na sociedade brasileira. Contudo, nesse tema em específico, no qual a população LGBT é quem mais sofre, mais sente na pele a discriminação, poderiam ser suscitadas importantes reflexões sobre os direitos da população LGBT, contribuindo ainda

⁵⁷ Considerando a década em que foram escritos os PCN’s, anos 1990, justificamos a escolha da expressão em uso à época, LGBT. Sabemos que o avanço nos estudos relativos a gênero e sexualidade contribuiu, entre outras coisas, para revisão na sigla que nomeia as minorias sexuais e de gênero, passando de LGBT para LGBTQIA+, em uso mais recentemente. A mais recente sigla é uma resposta ao tamanho do espectro e das demandas da comunidade composta por lésbicas, gays, bissexuais, travestis, trans, *queers*, pansexuais, agêneros, pessoas não binárias e intersexo.

mais com reflexões relativas à atitude democrática e o combate contra a homofobia em nossa sociedade.

Ainda diante da perspectiva da História Social, o documento valoriza as temáticas das relações sociais e da dominação entre grupos e povos. Vale destacar que essas temáticas também se apresentam essenciais para a construção do “espírito crítico”, pois o estudo das relações sociais e dos processos de dominação torna possível a promoção de situações de ensino e aprendizagem que propiciem o debate de questões sociais relevantes para as sociedades contemporâneas, a exemplo da construção das identidades étnica e racial dos educandos.

Apesar da renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos, **o conteúdo programático dessa disciplina na escola fundamental tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado.** Inicia-se o estudo da chamada “História do Brasil” a partir da chegada dos portugueses, ignorando-se a presença indígena anterior ao processo de conquista e colonização. **Exalta-se o papel do colonizador português como desbravador e único responsável pela ocupação de nosso território. Oculta-se, no entanto, o genocídio e etnocídio praticados contra as populações indígenas no Brasil:** eram cerca de 5 milhões à época do chamado “descobrimento”, hoje não passam de 350 mil índios. (FERNANDES, 2005, p. 380)

No trecho anterior, Fernandes (2005) destaca a necessidade do desenvolvimento de um conteúdo curricular que aborde processos de dominação, pois, como foi destacado no exemplo acima, os povos indígenas constituem parte relevante da nossa História, responsáveis pela construção étnica e cultural do povo e da nação. Mas, se o ensino da História não aprofundar a compreensão dos processos de dominação, que não se criarem perspectivas romantizadas do desenvolvimento da sociedade brasileira. Arriscamos fixar a imagem de uma história incruenta, destituída de conflitos e de lutas sociais. E, isso vale também para outros importantes processos históricos, seja quando se trata do desenvolvimento da escravidão ou dos regimes de exceção nos quais vivemos, como o Estado Novo (1937-1945) e a Ditadura Civil-Militar (1964-1985).

Além disso, o tema em si pode trazer novas opiniões e perspectivas que rompam com o tradicionalismo do eurocentrismo dominante nos documentos curriculares do Brasil, em várias épocas, sem contar com a reflexão sobre a democracia e cidadania na constituição das sociedades. Nessa perspectiva, o documento trata de conteúdos clássicos como os processos de dominação nas Américas, África e Ásia.

Eis algumas questões gerais da atualidade, que podem orientar a seleção dos conteúdos e suas relações históricas para o subtema: Nações, povos, lutas, guerras e revoluções (...) lutas de grupos étnicos e de gênero por identidade cultural (...) as migrações de populações asiáticas e africanas para a Europa e de populações latino-americanas para os Estados Unidos (...) (BRASIL, 1998, p. 68)

Essas temáticas possibilitam ao professor trabalhar com diversos processos de dominação e exploração, compará-los e levar o aluno/a a questionar os que continuam a se suceder atualmente em nossa sociedade, levando-os a dar os primeiros passos em direção ao desenvolvimento de conceitos de um pensamento decolonial⁵⁸.

Ainda no tocante a temas propostos pelos PCN's, a realidade de opressão e exploração no trabalho é incorporada pelos elaboradores do documento e nela se identificam ganhos educativos nas relações de ensino e aprendizagens escolares, como podemos observar no seguinte trecho:

As abordagens teóricas que problematizam a realidade social e identificam a participação ativa de pessoas comuns, na construção da História nas suas resistências, divergência de valores e práticas, reelaboração da cultura. Instigam, por exemplo, propostas e métodos de ensino que valorizam os alunos como protagonistas da realidade social e da História e sujeitos ativos no processo de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 33).

Debater processos de dominação no trabalho é essencial dentro de uma perspectiva de formação da criticidade no aluno/a, pois o trabalho é, para quase toda a sociedade, uma etapa vital em sua vida. Dessa maneira, a partir da temática do trabalho, os docentes podem instigar debates e reflexões sobre a vivência futura de muitos educandos, ou até a vida deles em seu próprio cotidiano contemporâneo. Vale destacar que muitos educandos necessitam trabalhar em idade escolar, para complementar a renda de suas famílias⁵⁹.

As relações de poder em âmbito global ganham destaque em outra passagem do texto, pois ao apresentar o último ciclo do EF, o documento ressalta que o “eixo temático para o quarto ciclo privilegia estudos sobre as relações de poder na História brasileira e de outras partes do mundo” (BRASIL, 1998, p. 67), demonstrando que a temática do conflito entre nações, o processo de colonização e o imperialismo vão ganhar destaque, de modo que a relação de dominação entre países será aprofundada.

Ao detalhar os conteúdos, o documento cita determinados fatos históricos que podem ser abordados:

Guerra do Paraguai (**do ponto de vista do Paraguai**), Guerra do Chaco, Guerra do Acre, Revolução Mexicana, Revolução Cubana, socialismo e golpe militar no Chile, militarismo na América Latina, Guerra de El Salvador,

⁵⁸ Teoria debatida, dentre outros, por Aníbal Quijano em sua obra “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” (2005). Essa teoria propõe uma nova maneira de enxergarmos os processos da colonização europeia nas Américas, tentando destruir amarras e correntes do pensamento latino ainda atrelado e subserviente do conhecimento e cultura europeias.

⁵⁹ Conforme <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/necessidade-de-trabalhar-e-principal-motivo-para-abandonar-escola>, fevereiro de 2022.

Guerra da Nicarágua, processo de democratização latino-americano; (BRASIL, 1998, p. 70, grifos nossos).

Já destacamos que indicar pontos de vistas específicos é bastante complicado em um documento. Dessa maneira, ao indicar o ponto de vista paraguaio, o documento nos traz alguns questionamentos: Em quais autores se baseiam esse ponto de vista? Notoriamente, a Guerra do Paraguai fomentou diversas narrativas apresentadas ao longo do desenvolvimento da Historiografia dos países do Cone Sul. Somos levados a pensar que o ponto de vista citado deve indicar uma visão mais regional do conflito, com autores latinos, talvez.

Contudo, acreditamos que indicar um ponto de vista é ir de encontro aos próprios PCN's, pois no que se refere as fontes, mais especificamente na página 60 do documento geral e na página 33 do documento específico, incentivam-se aos professores a visitarem fontes diversas e apresenta-las aos seus alunos/a em seus planos didáticos. Dessa maneira, trabalhar um conflito desse porte não seria incoerente com o conteúdo do próprio documento? Além disso, os PCN's compõem-se de orientações didáticas a partir da construção de parâmetros, portanto, não são guias didáticos para serem seguidos religiosamente. Dessa maneira, acreditamos que o documento se equivoca ao orientar os professores na utilização de um ponto de vista específico ao trabalhar um conteúdo⁶⁰ proposto.

Por fim, podemos destacar dois autores que estão presentes nas referências bibliográficas dos PCN's. Trata-se de nomes de respeitáveis historiadores, como: Eric Hobsbawn com a obra "Nações e nacionalismo desde 1780" (1995) e Edward Palmer *Thompson* com o livro "O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial" (1991). Ambos, autores e obras, são grandes referências para uma reflexão sobre a produção da História Social.

4.3.3.c Diversidade de linguagens

A História enquanto disciplina científica conheceu, junto com as demais Ciências Humanas e Sociais, uma crise paradigmática nos anos 1980. Dentre as alternativas pensadas para superação dessa crise, no campo da História, cita-se o recurso ao uso de uma diversidade de fontes que tivessem como suporte as diversas linguagens, de maneira que se pudesse superar o dogma do documento escrito, ferramenta que enredava a história no fazer humano de grupos

⁶⁰ Aqui, fazemos uma ressalva que em conteúdos selecionados concordamos em especificar ou levantar determinados pontos de vistas, tendo em mente que muito do que já foi escrito e destacado em documentos anteriores faziam menção ou perpetuavam preconceitos em nossa sociedade.

sociais dominantes. O debate que se estabeleceu sobre a escrita da história, então, abria possibilidades para que se considerasse a participação de toda pessoa na história e, na medida, que todos/todas participavam da construção da história, todos/todas deveriam contar sua história. O afastamento de amplos setores do poder e do controle sobre o Estado pedia que recorresse a meios os mais diversos para que o intento de contar a história fosse possível. Essa alternativa exigia, claro, que o historiador fosse capaz, não só de manusear múltiplas linguagens presentes no cotidiano das pessoas – imagética (fotográfica, fílmica), sonora, pictográfica, plástica -, mas sobretudo de efetuar a leitura de mensagens que essas linguagens podiam e podem transportar. As mudanças nos objetos de estudo terminam assim por modificar também as metodologias, renovando o campo da história e da historiografia.

Essa crise teve rebatimentos sobre o conhecimento histórico escolar. Escritos na década que se seguiu imediatamente à crise nas C. Humanas e na História, em especial, os PCN's podem ser incluídos no conjunto de esforços que se fizeram no domínio da História científica como no da História escolar para superar a crise e apontar novos rumos para esse atributo humano que é contar histórias. Com efeito, um dos esforços, e não era de pequena monta – foi o de inventar uma nova forma de narrar, mas também de ensinar a história, ou melhor, as histórias. Como dissemos acima a crise foi de tal monta que atingiu ao que era entendido como objeto da disciplina (natureza, abrangência, etc.), que acarretou mudanças no modo de escrita da história, aí compreendidos a metodologia e os recursos metodológicos. O documento PCN's geral para o EF já introduzia no debate pedagógico as possibilidades de uso em atividades de ensino e aprendizagem de conhecimentos hospedados em diferentes fontes e expressos por meio de diferentes linguagens. Nesse sentido, localizamos um trecho sugestivo da relação entre as linguagens diversas e as aprendizagens ativas.

Procuram valorizar o intercâmbio de ideias, sugerindo **a análise e interpretação de diferentes fontes e linguagens — imagem, texto, objeto, música etc.** —, a comparação entre informações e o debate acerca de explicações diferentes para um mesmo acontecimento. **Incentivam, desse modo, uma formação pelo diálogo, pela troca, na formulação de perguntas, na construção de relações entre o presente e o passado e no estudo das representações.** (BRASIL, 1997, p. 60 – 61, grifos nossos)

Para os elaboradores do documento, além poder ser tomada como estratégia que empresta ludicidade, as diferentes formas de linguagem podem suscitar a construção de diálogos, de trocas nas salas de aula. Músicas, poema, romances, cartuns, tiras, charges são inúmeros elementos que podem ser utilizados pelos docentes. Todos esses elementos, se planejados dentro do contexto didático, possibilitariam novas formas de reflexões aos

educandos. Dessa forma, novos diálogos e um ensino voltado para “espírito crítico” dos alunos/as, objeto de desejo dos PCN’S, é aposta que pode se tornar possível.

Como dito, essas inovações chegam à escola, sugeridas para o conjunto do Ensino Fundamental, mas se estendem, evidentemente, ao ensino da disciplina. Tornam-se recorrentes proposições que incorporam ao trabalho do professor de História meios e recursos didáticos nunca d’antes cogitados, que vieram a se somar ao tradicional livro didático. Até mesmo a obra didática teve que se adaptar, incorporando formas e estratégias mais afeitas às linguagens que antes eram apresentadas como suas concorrentes.

O uso de diferentes linguagens, parte do mundo em que o aluno está inserido, auxilia na difusão e compreensão do conhecimento histórico escolar. A incorporação dessas linguagens evidencia também a aproximação que deve existir entre o conhecimento histórico e a realidade em que o aluno vive, trazendo para a sala de aula um novo conceito de ensino e aprendizagem. (MEDEIROS, 2007, p. 59)

A definição de Medeiros (2007) ressalta a necessidade da diversidade de linguagens que consta do documento curricular. Mais do que uma estratégia lúdica para cativar a atenção e o desejo de aprendizado dos alunos, a diversidade de linguagens por si só é uma experiência cultural única. Utilizar de filmes, músicas, jornais, bem como outros elementos e gêneros textuais pode ser uma oportunidade ímpar para os educandos aprenderem a partir das atividades socioculturais que povoam sua vida. Muitos dos alunos/as nunca tiveram a oportunidade de visitar um museu, um cinema ou até ir ao teatro.

A dificuldade econômica porque passa uma parcela considerável de nossa população acaba por limitar atividades de cunho cultural para nossos educandos. Os docentes devem ter em mente que propiciar diferentes linguagens e vivências culturais aos nossos jovens faz parte da função social da escola. Para Apple (2006), a escola enquanto instituição social, também faz parte do processo de construção de conteúdos válidos. Dessa maneira, as linguagens apresentadas aos educandos também refletirão na elaboração individual das identidades culturais desses alunos/as.

Outro ponto a ser destacado, é a compreensão de novas formas de linguagens como novas fontes históricas. Em meio aos documentos específicos, os elaboradores introduzem esse ponto ao debate: “Nesse propósito, continua sendo utilizada como fonte de pesquisa a documentação escrita e institucional, enquanto são considerados também documentos de diferentes linguagens, textos, imagens, relatos orais, objetos e registros sonoros”. (BRASIL, 1998, p. 30) A perspectiva apresentada muito se assemelha as concepções conceituais presentes

na Nova História. Essa escola historiográfica aponta a necessidade de apresentar novas e diferentes fontes históricas para uma maior compreensão do desenvolvimento das sociedades.

Assim, podemos compreender que o documento levanta uma questão de extrema relevância, pois como observamos em meio as referências e trechos do documento, a diversidade de linguagens pode ser uma grande estratégia para o planejamento didático, além de ampliar o espaço de diálogo e de novas fontes históricas.

4.3.3.d Estudo do meio

Em meio a tantas orientações, o documento apresenta uma possibilidade a ser praticada junto (para e com) aos educandos: o estudo do meio. Essa estratégia é pensada para um plano didático, ou seja, para um número maior de aulas. O documento apresenta o estudo do meio da seguinte forma:

Em um estudo do meio, o estudante não se depara com os conteúdos históricos na forma de enunciados ou já classificados a partir de conceitos. Ao contrário, é uma atividade didática que permite aos alunos estabelecerem relações ativas e interpretativas relacionadas diretamente com a produção de novos conhecimentos, envolvendo pesquisas com documentos localizados em contextos vivos e dinâmicos da realidade. (BRASIL, 1998, p. 93)

A ideia de utilizar o estudo do meio está relacionada a questão da recontextualização (Apple, 2006). Apresentada anteriormente, a recontextualização consiste em buscar adequar o ensino ao contexto histórico de cada instituição, pensando-o como uma atividade voltada para as individualidades de cada turma.

Nesse sentido, pensamos o estudo do meio como:

(...) um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos. (LOPES, 2009, p. 174)

Assim, o documento não só apresenta sua concepção acerca do papel do estudo do meio, mas indica atividades que podem vir a ser realizadas junto aos educandos. Em outro momento, os PCN's também debatem o estudo do meio como uma maneira lúdica de trabalhar os conteúdos programadas a partir do escape de métodos tradicionais de ensino, como por exemplo: "(...) ensinar procedimentos de pesquisa, consulta em fontes bibliográficas,

organização das informações coletadas, como obter informações de documentos, como proceder em visitas e estudos do meio e como organizar resumos” (BRASIL, 1998, p. 77).

Dessa maneira, não só se trabalharia o tema selecionado a partir de outros métodos, mas também se pensaria os alunos enquanto protagonistas, portanto, seres e ativos do processo de ensino-aprendizagem.

4.3.3.e Orientações à avaliação da aprendizagem na disciplina História

Nesse ponto, como foi prometido, apresentaremos a orientações metodológicas que foram inseridas pelo documento referente exclusivamente à disciplina escolar História. Dessa maneira, no que se refere à concepção de avaliação, o documento afirma que ela:

[...] é hoje compreendida pelos educadores como elemento integrador, entre a aprendizagem e o ensino, que envolve múltiplos aspectos: o **ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; obtenção de informações sobre os objetivos que foram atingidos; obtenção de informações sobre o que foi aprendido e como; reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; tomada de consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades.** (BRASIL, 1998, p. 97, grifos nossos).

Assim, o documento nos chama atenção para a necessidade de uma avaliação ampla do educando. Uma avaliação que leve em conta quais conceitos foram aprendidos, mas também o processo de desenvolvimento individual de cada educando, ou seja, que dê conta de captar de que ponto ele saiu e até onde ele conseguiu chegar, como podemos observar detalhadamente nesse trecho do documento específico: “No processo de avaliação é importante considerar o conhecimento prévio, as hipóteses e os domínios dos alunos e relacioná-los com as mudanças que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem”. (BRASIL, 1998, p. 62).

Além disso, os PCN’s tocam muito na questão da atitude, e isso vai ao encontro do debate acerca da formação do “espírito crítico” e da prática autônoma de cada educando, temas esses que o documento trabalha, entre outros elementos. Ou seja, o compromisso e o envolvimento dos educandos com sua própria aprendizagem também devem ser levados em consideração na avaliação ao longo do ano.

Libâneo (2012) vai ao encontro do que defende o documento ao considerar que:

A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A

mensuração apenas proporciona dos que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (p. 195)

Dessa maneira, segundo o autor, essa compreensão mais ampla de avaliação deve ser desenvolvida a partir dessa análise de informações colhidas de várias fontes. Destacamos que debates acerca das diversas fontes do processo avaliativo nos levam a refletir sobre a proposta da avaliação diagnóstica, também destacada pelo documento específico no seguinte trecho:

Como no terceiro ciclo, é importante realizar uma avaliação diagnóstica, considerando o conhecimento prévio, os domínios e as atitudes dos alunos, as suas conquistas ao longo dos estudos e se as intervenções didáticas foram significativas e repercutiram em aprendizagens. (BRASIL, 1998, p. 74).

Em diversos outros momentos do texto, o processo avaliativo continua a ser explicitado, inclusive, quando o documento detalha quais deveriam os critérios a ser observados pelos professores.

Estabelecimento de critérios, são eles: Reconhecer relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, no presente e no passado; Dimensionar, em diferentes temporalidades, as relações entre a sociedade, a cultura e a natureza; Reconhecer diferenças e semelhanças entre relações de trabalho construídas no presente e no passado; Reconhecer laços de identidade e/ou diferenças entre relações de trabalho do presente e do passado; Reconhecer a diversidade de documentos históricos. (BRASIL, 1998, p. 62-63).

Os critérios acima foram retirados do Eixo Temático: História das Relações Sociais, da Cultura e do Trabalho. Ao longo do documento, vários outros critérios são exemplificados de acordo com seu eixo e demonstram a diversidade de possibilidades de formas de avaliação que podem ser desenvolvidas mediante os critérios selecionados e as atividades propostas.

Ao longo do texto, o documento específico incentiva os professores a estabelecerem novas rotinas e práticas docentes, como por exemplo, o desenvolvimento de relatórios escritos da sua prática: “Um importante instrumento do professor para avaliar a coerência de seu trabalho, identificar as pistas para recriá-lo, construir um acervo de experiências didáticas e socializar suas vivências de sala de aula, é a produção de relatórios escritos”. (BRASIL, 1998, p. 41)

Outra prática incentivada trata-se da realização da avaliação diagnóstica: “Cabe, contudo, ao professor sempre investigar esses domínios para saber quando introduzir novas temáticas históricas”. (BRASIL, 1998, p. 65) Essa prática não tem como objetivo avaliar o domínio de conceitos pelos educandos, mas perceber quais são as possibilidades e lacunas que os jovens trazem dos anos de escolaridade anteriores.

Apesar de não ser citada diretamente, a diagnose também é trabalhada, em especial, quando o documento destaca que: “O professor não deve ter a preocupação de estudar todos os exemplos apresentados. A ideia é que se problematize a realidade atual e se identifique um ou mais problemas para estudo em dimensões históricas em espaços próximos e mais distantes”. (BRASIL, 1998, p. 57.).

O trecho em si faz referências aos conteúdos do quarto ciclo de aprendizagem, além de sinalizar ao docente que ele deve selecionar determinados temas a serem tratados de acordo com a observação do contexto da escola e das turmas que está situado. Essa seleção ocorre, pois os PCN's acreditam que é uma tarefa improvável aos professores conseguir abordar todos os conteúdos propostos pelo programa a partir da quantidade de aulas que esses profissionais contam em sua carga-horária mínima.

Nesse momento, traremos algumas propostas e orientações de temas diversos pensados no documento específico. Inicialmente, os PCN's retomam o debate sobre a criatividade docente nas salas de aula: “É tarefa do professor criar **situações de ensino** para os alunos estabelecerem relações entre **o presente e o passado**, o particular e o geral, as ações individuais e coletivas, os interesses específicos de grupos e as articulações sociais”. (BRASIL, 1998, p. 77, grifos nossos)

O trecho em si nos chama atenção, pois propõe ao professor que diversifique sua prática, que introduza mais propostas lúdicas no trabalho com os educandos. Além disso, retoma uma concepção de História que relaciona passado e presente, questão já debatida anteriormente. Mais adiante, o documento apresenta a conceituação acerca do que pode vir a ser os materiais didáticos:

Materiais didáticos e pesquisas escolares: Isto é, são materiais didáticos tanto os elaborados especificamente para o trabalho de sala de aula: livros-manuais, apostilas e vídeos, como, também, os não produzidos para esse fim, mas que são utilizados pelo professor para criar situações de ensino. (BRASIL, 1998, p. 79).

Dessa forma, o documento incentiva não só a diversidade da/na prática docente, bem como a utilização de diversos materiais didáticos. A todo momento, o documento pensa em estimular novas práticas de ensino aos professores. Ainda na mesma página, alerta: “Existem livros, manuais e apostilas de boa e de má qualidade. Todos precisam ser analisados e avaliados cuidadosamente pelos professores”. (BRASIL, 1998, p. 79) Aponta, assim, para a relevância de um trabalho criterioso de escolha dos materiais pelos docentes e gestão da escola.

Ainda em relação aos materiais que podem vir a ser utilizados, os PCN's propõem um novo olhar sobre a utilização de documentos. Esses documentos podem ser vistos de diversas

formas, tanto como oficiais, como documentos escritos a partir de diários, jornais, revistas, receitas e tantas outras possibilidades. Logo em seguida, os PCN's tratam de orientações para aqueles professores que desejam utilizar filmes e entrevistas, pensando no desenvolvimento de atividade que proponha os alunos como seres ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Algumas das reflexões propostas pelos historiadores podem auxiliar na criação de situações de ensino-aprendizagem na sala de aula. Todavia, é importante repetir que esse trabalho não tem a intenção de fazer do aluno um pequeno historiador, mas propiciar reflexões sobre a relação presente-passado e criar situações didáticas para que conheça e domine procedimentos de como interrogar obras humanas do seu tempo e de outras épocas. (BRASIL, 1998, p. 85).

Ainda pensando em atividades que podem capturar a atenção e o desejo de educandos pelos conteúdos vivenciados nas aulas, o documento propõe a visitação de museus, exposições, sítios arqueológicos, entre outros. Para os PCN's específicos,

Estes momentos são geralmente lúdicos e representam oportunidades especiais para que todos se coloquem diante de situações diferentes, em atividades especiais de acesso a outros tipos de informação e de envolvimento com as vivências sociais mais amplas da sociedade e do conhecimento humano. (BRASIL, 1998, p. 90).

Aqui, vale destacar a relevância que essas vivências podem conter em sua realização, pois os passeios citados possibilitam aos docentes o desenvolvimento dos conceitos de “patrimônio histórico”, “memória” e “identidade”. Todos esses elementos são vitais para a compreensão da história e para o desenvolvimento do “espírito crítico” junto aos educandos.

E, ainda em relação ao “espírito crítico”, o documento introduz um novo debate, pautado em parâmetros e possibilidades para incentivar o sentimento cidadão através do voto: “Como os educandos nessa faixa de idade já estão prestes a adquirir o direito ao voto e alguns já o adquiriram, é importante estimulá-los a questionar o presente, para que possam discernir as relações sociais e políticas atuais a partir de perspectivas históricas [...]” (BRASIL, 1998, p. 65).

Apesar de polida, a orientação deixa clara a responsabilidade dos professores em incentivar os educandos a exercerem seu direito cidadão através da prática do voto. Destacamos que não discordamos com essa prática, pois a partir do voto é que a população pode modificar sua realidade social, contudo, nos surpreendemos com a mudança de intensidade de discurso que ocorre no documento nesse ponto.

4.4. SÍNTESE DAS ANÁLISES SOBRE OS PCN's

No presente capítulo, realizamos uma análise de dois documentos curriculares publicados no ano de 1998. Um primeiro documento em que foram abordados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental Anos Finais, por nós denominado de PCN's geral. Os parâmetros curriculares da disciplina História para esta mesma etapa da educação básica, o segundo documento analisado, foi denominado PCN's específico. Com o primeiro conjunto de análise, objetivamos promover uma visão mais abrangente do documento, debatendo elementos pedagógicos essenciais e comuns a todas as disciplinas e, posteriormente, promovemos uma leitura mais voltada para nosso objeto central de estudo que é a disciplina escolar História. Essa estratégia foi planejada e pensada de acordo com as características dos próprios documentos curriculares, pois percebemos que as informações contidas e os conceitos trabalhados em ambos os documentos dialogavam com debates essenciais à nossa análise. Assim, ao dividir nosso texto em Bases Pedagógicas Norteadoras e Parâmetros Curriculares da Disciplina História Anos Finais do Ensino Fundamental, tentamos abarcar uma compreensão mais totalizante dos textos.

Em nossa análise, percebemos que os documentos apresentam diversas inovações pedagógicas extremamente relevantes à época: debates sobre sexualidade, práticas pedagógicas, História das minorias, formação da criticidade, problematização do currículo tradicional, diversidade cultural, diversidade de linguagens e fontes, entre outras. Contudo, percebemos algumas ausências que foram sinalizadas, mas com o devido cuidado para elas fossem contextualizadas no momento histórico de sua produção, como por exemplo, a temática LGBT e a necessidade de um debate mais profundo sobre autonomia.

Dessa maneira, com base na leitura de referências teóricas especializadas no debate sobre currículo e sobre a disciplina escolar História, analisamos e nos aprofundamos sobre algumas questões centrais apresentadas pelos PCN's. Podemos destacar que apesar das críticas formuladas, somos levados a concluir que se trata de um documento de considerável relevância para a história da educação do Brasil, pois representa um marco para as políticas curriculares que necessita ser problematizado e questionado para o desenvolvimento de um currículo escolar cada vez mais crítico e voltada para os educandos em nossas escolas.

5. ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Neste capítulo, analisaremos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento curricular homologado pelo Ministro da Educação (MEC) em 2017. Para apresentar as análises das informações colhidas junto à documentação selecionada, de forma a dar conta dos objetivos de pesquisa em relação ao objeto recortado, a disciplina escolar História nos documentos curriculares do Ensino Fundamental Anos Finais, dividimos o presente capítulo em dois eixos de análise: *Bases Pedagógicas Norteadoras e Princípios Curriculares da Disciplina História Anos nos Finais do Ensino Fundamental*.

Utilizamos a mesma maneira de organizar e subdividir o capítulo anterior, capítulo no qual analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1998. O objetivo da escolha por um mesmo modo de organização textual é criar um padrão de leitura para melhor compreensão dos documentos curriculares observados. Assim como na História, temos processos de permanências e rupturas, sendo assim, vale destacar que existem particularidades e diferenças em ambos os documentos. Dessa forma, respeitaremos essas características e buscaremos nos aprofundar em cada texto.

De maneira introdutória, também vale salientar que alguns dos conceitos trabalhados anteriormente, na análise dos PCN's, vão reaparecer como processos de permanências da BNCC em relação aos próprios PCN's. Dessa maneira, nos concentraremos em analisar como tais conceitos são apresentados e trabalhados no documento em questão. Alertamos que um maior destaque de certos aspectos, em especial os que se referiam a conceitos já analisados, não receberam uma atenção aprofundada no debate do presente capítulo, tendo em vista sua realização no capítulo anterior e o desejo de dinamizar nossa abordagem.

Sendo assim, nos cabe destacar algumas diferenças contextuais extremamente relevantes para o desenvolvimento de nossa análise. Como já destacado, os PCN's foram elaborados em um momento de redemocratização do nosso país, situando-se no contexto da nova ordem democrática que se seguiu à promulgação da Constituição de 1988. Já a BNCC, é pensada dentro de um processo democrático já consolidado, contudo, o período político no qual o Brasil estava a passar, não era de tranquilidade para suas instituições democráticas. Antes disso, constituiu-se um período conturbado em virtude de movimentos antidemocráticos que ejetaram um governo legitimamente eleito em 2014.

Como já destacamos no primeiro capítulo, o desenvolvimento da BNCC veio após um processo de *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, que havia sido eleita em 2010 e reeleita para seu segundo mandato em 2014, pelo PT (Partido dos Trabalhadores). No lugar da até então presidenta, quem assume é Michel Temer, seu vice-presidente e responsável por montar à época uma coalisão dos partidos de centro-direita no Brasil que, através de manobras no Parlamento, conseguiu aprovar o *impeachment* da presidenta.

Para nossa análise, é de fundamental importância que destaquemos que a Resolução CNE/CP 2/2017⁶¹ foi uma grande manobra planejada pelo novo governo para aprovar de forma acelerada um documento, mediante os marcos legais necessários, que expressasse a concepção de educação escolar afinada com os interesses dos grupos que vinham de assumir o poder. O documento que tramitava, oriundo do debate nacional, foi modificado pela equipe do então Ministro da Educação Mendonça Filho (DEM-PE). Após ser publicizada, a BNCC recebeu duras críticas das comunidades docentes e especialistas do campo curricular, pois além da sua superficialidade e ausências de conceitos que aqui serão abordadas, o documento não contou com ampla participação dos professores no Brasil afora, bem como de setores, segmentos e movimentos sociais que já vinham discutindo os marcos curriculares para educação básica desde a gestão do Ministro Aloizio Mercadante (2012-2014).

⁶¹ Resolução 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.

Portanto, apesar de ter sido realizado em um contexto no qual a democracia e a liberdade de expressão já estavam consolidadas como princípios republicanos e democráticos no Brasil, o texto é aprovado em uma conjuntura de ruptura com esses princípios, caracterizando-se por ~~em~~ um caráter autoritário, elitista e pobremente referenciado.

Antes de iniciar a análise, se faz necessário destacar alguns elementos da BNCC. O primeiro de todos, que talvez seja o que mais nos chamou atenção durante a leitura, é a ausência de referências bibliográficas na estrutura do documento. Em nenhuma parte do texto, foram encontradas citações diretas ou indiretas a obras ou autores especialistas na área, nem tão pouco trechos que indicassem quais produções foram utilizadas como apoio para a elaboração da BNCC.

Apple (2006) destaca que “[...] a educação não era um empreendimento neutro e de que, pela própria natureza da instituição, o educador estava envolvido em um ato político, esteja ciente ou não disso”. (p. 35) Dessa maneira, tanto a escola, como o documento curricular podem se caracterizar como instituições políticas. Os elaboradores do documento precisam determinar autores e referências que lhe tenham auxiliado na elaboração curricular. Uma vez que se trata de um documento público, não se pode, nem é legítimo negar ao leitor o conhecimento de sua base epistemológica.

Qualquer documento, currículo ou texto que tenha pretensão acadêmica ou legal, no sentido de normatizar uma base curricular comum, não pode deixar de citar suas fontes referenciais. É preciso ter responsabilidade intelectual para abrir o debate, coisa que não foi feita no processo de elaboração, e dialogar acerca de quais bases epistemológicas podem contribuir para um currículo escolar mais significativo no Brasil.

A bem da verdade, após a leitura e análise do documento, nos parece que a ausência de referências teóricas não se dá pelo temor de críticas às escolhas conceituais e dos autores, até porque, essas escolhas podem ser percebidas e identificadas mediante as análises dos objetos de conhecimentos apresentados no documento. Mas, a ausência aparenta ser reflexo do processo de elaboração da própria BNCC, pois ao longo deste texto, tentaremos problematizar como os conceitos pedagógicos e os conceitos voltados para a disciplina escolar História são apresentados e, de fato, muitas críticas serão realizadas, principalmente levando em conta a sua necessidade de aprofundamento.

De pronto, vale observar que algumas ideias e concepções foram retiradas de outros documentos curriculares e transpostos mecanicamente para BNCC sem a devida reflexão e compreensão de seus significados, sem um debate crítico por parte de especialistas no campo do currículo escolar. Sua utilização é rasa e falta maior análise dos elaboradores do documento.

O conteúdo que ali deveria estar presente, esconde-se por trás de diversos gráficos e tabelas graficamente bem elaborados que apresentam poucas mudanças estruturais se comparadas aos PCN's de 1997, todavia com uma boa quantidade de conceitos aparentemente novos, conceitos esses sem real inovação metodológica.

Em relação a sua estrutura, conta com 5 (cinco) capítulos dispostos na seguinte ordem: Introdução, Estrutura da BNCC, A Etapa da Educação Infantil, A Etapa do Ensino Fundamental, A Etapa do Ensino Médio.

Na introdução, alguns marcos legais são trazidos à luz e o documento é apresentado como uma proposta inovadora e bem pensada para um novo momento da educação brasileira, o que ao nosso ver, na verdade caracteriza-se mais como uma estratégia de *marketing* político. No segundo capítulo, apresenta-se a estrutura da BNCC, toda planejada mediante quadros de análise, organizados por competências e habilidades, conceitos que serão trabalhados mais adiante no texto. Logo em seguida, questões pedagógicas próprias à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e ao Ensino Médio são apresentados com os objetivos e habilidades a serem desenvolvidos dentro de cada área de conhecimento e disciplina.

No que se refere à equipe de elaboradores, a lista é bastante extensa e é composta por diversos nomes. Destaca-se que em relação à pesquisa dos elaboradores, não conseguimos identificar a relação ou vínculo a universidades e/ou centros de pesquisa, mesmo utilizando-se de pesquisas em plataformas de bancos de dados acadêmicos, a exemplo do *Lattes*⁶². Quando buscamos analisar o quadro dirigente, ou seja, os responsáveis diretos pelo Ministério da Educação (MEC), percebemos que grande parte dos nomes constantes da listagem era composta por nomes de pessoas envoltas com o meio político.

Assim como percebemos com os PCN's, muito dos cargos que estão relacionados à tomada de decisão dos documentos curriculares são nomes voltadas para uma vida política, portanto, somos levados a acreditar que sua escolha para tais cargos se deu pelas redes conectivas das atividades políticas em Brasília, e não por critérios de eficiência técnica, voltada para a educação. Um exemplo bastante claro da situação em questão é próprio Ministro Mendonça Filho, político hoje vinculado ao Democratas (DEM), administrador de empresas de formação, nunca teve notoriedade no campo educacional antes de ser escolhido como Ministro da Educação do Governo Temer.

⁶² <https://lattes.cnpq.br/>, acessado em março de 2022.

Para a análise do documento, dividimos nossa análise em dois eixos: **Bases Pedagógicas Norteadoras e Princípios Curriculares da Disciplina História Anos Finais do Ensino Fundamental.**

O primeiro eixo é dividido em duas categorias, são elas: **Finalidades da organização do currículo Ensino Fundamental Anos Finais e Elementos estruturadores do currículo Ensino Fundamental Anos Finais.** A primeira categoria se estrutura a partir das seguintes subcategorias: *Metas internacionais, Educação—integral, Projeto de vida, (Re)Contextualização, Desenvolvimento dos educandos, Aprendizagens essenciais e Novas linguagens.* Já a segunda categoria tem como subcategorias: *Marco legal, Transição entre os Anos Iniciais e Finais, Autonomia, Competências, Organização curricular, Unidades temáticas, Temas transversais e Cultura digital.*

O segundo eixo foi também organizado em torno de duas categorias, sendo elas: **Finalidades do ensino da história no Ensino Fundamental e Conceitos básicos no ensino e na aprendizagem da História.**

Na primeira categoria, temos seguintes subcategorias de análise: *Área de Ciências Humanas e História - competências específicas e Atitude historiadora.* Enquanto na segunda categoria, delimitamos essas subcategorias: *Sujeito histórico, Tempo, espaço e movimento, Relação passado-presente, Conflito, Fontes históricas, Marco histórico e Memória.*

5.1. BASES PEDAGÓGICAS NORTEADORAS

Nesta seção, trataremos do eixo bases pedagógicas norteadoras do documento, deixando para analisar os conceitos e elementos relacionados à disciplina escolar História mais adiante. Aqui, nos aprofundaremos no debate mais geral da BNCC, voltada para todas as disciplinas presentes no Ensino Fundamental Anos Finais, principalmente no que tange as particularidades do documento na organização do currículo escolar e às orientações pedagógicas em função dos objetivos fixados pelo documento.

Essa seção está dividida em duas partes: Finalidades da organização do currículo Ensino Fundamental Anos Finais e Elementos Estruturadores do Currículo Ensino Fundamental Anos Finais. Com essa divisão, pretendemos entender o que os elaboradores do documento desejam para o futuro próximo da educação no Brasil, além de compreender quais foram as bases epistemológicas e conceitos que constituíram os pilares pedagógicos do documento.

5.1.1. Finalidades da organização do currículo Ensino Fundamental Anos Finais

Nessa subseção, debateremos quais os objetivos e finalidades que foram observados na análise da BNCC. Aqui, pretende-se compreender o que os elaboradores do documento entendem como necessário a ser desenvolvido e alcançado pelas escolas e pelos próprios educandos.

Para isso, observaremos as seguintes subcategorias: Metas internacionais, Educação integral, Projeto de vida, (RE)Contextualização, Desenvolvimento dos educandos, Aprendizagens essenciais e Novas linguagens. Esses pontos são considerados elementos centrais trabalhados pela BNCC. Assim, serão aprofundados no decorrer do texto.

5.1.1.a Metas internacionais

Como já foi destacado, o currículo é um elemento em disputa pelo poder político e econômico no Brasil e no mundo. Quando pensamos na elaboração de um documento curricular, devemos ter em mente que as gestões responsáveis por sua elaboração vão propor objetivos a serem alcançados tendo em vista necessidades de natureza política. Vale destacar que não estamos afirmando que o currículo da BNCC não foi pensado para uma melhora da educação ou para o desenvolvimento dos educandos que vivenciarão toda essa experiência. Ocorre que o significado o que é melhora da educação não é o mesmo para todos os grupos e segmentos sociais. A diversidade de concepções dá tom da diversidade que é constituinte da sociedade no que concerne à educação e ao currículo. É nesse sentido que destacamos existirem demandas políticas a serem atendidas. E, nesta seção, buscaremos compreender quais são as demandas internacionais que se impuseram na definição do currículo brasileiro nessa segunda década do século XXI.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013) **mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).** (BRASIL, 2017, p. 08, grifo nosso.)

Na introdução da BNCC, já encontramos referência a organismos internacionais, o que justifica, talvez, o alinhamento do documento à noção de “competência”, conceito central do documento que será analisado em momento posterior, que norteia a Agenda 2030 da ONU. A Agenda 2030 é um plano de ação global elaborado pela Organização das Nações Unidas

(ONU). A Agenda contempla 17 (dezesete) objetivos de desenvolvimento sustentável e 169 metas que pretendem combater a pobreza e promover vida digna a todos.

Apesar da Agenda 2030 ser um instrumento internacional de desenvolvimento da humanidade, aqui no Brasil devemos expandir nossa análise para outras questões contextuais. Como foi exposto, o governo em questão elaborador do documento é composto por uma coalisão de centro-direita. Dessa maneira, percebemos em nossa análise do documento e nas leituras referenciadas sobre o tema, muitas demandas previstas no texto são pensadas sob a influência de atores econômicos privados de nossa sociedade. Diante dessa questão, Nascimento (2021) destaca que:

A parceria com segmentos da iniciativa privada e a BNCC faz parte dos investimentos para o enfraquecimento do Estado enquanto provedor dos direitos sociais, tal qual a avaliação que discutimos anteriormente, que sob esta orientação, tem por referência outra realidade, a dos organismos internacionais e empresas privadas, o que não contribui para aprendizagem dos alunos que vivenciam a BNCC. (p. 140).

Ainda em relação às competências gerais que o documento estabelece com base na Agenda 2030, podemos destaca-las no seguinte trecho:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos;
 Exercitar a curiosidade intelectual;
 Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais;
 Utilizar diferentes linguagens;
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais;
 Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais;
 Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis;
 Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional;
 Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação;
Agir pessoal e coletivamente com autonomia. (BRASIL, 2017, p. 09–10, grifos nossos.)

As competências citadas são de, sem dúvida, grande relevância para o desenvolvimento social, acadêmico e profissional de cada educando. Além disso, percebemos que “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais” e “Agir pessoal e coletivamente com autonomia” constituem bons exemplos de competências desejadas pelas empresas de um empregado em nosso dia a dia.

Sabemos que a busca pela formação de uma atitude autônoma é também um objetivo da educação crítico problematizadora. Todavia, quando analisarmos mais à frente do texto o conceito de autonomia, percebemos que, nos termos do documento curricular em análise, esse estímulo é voltado ao desenvolvimento das competências. Essa observação crítica já foi também formulada quanto aos PCN’s. Ali, realçamos que o papel da escola é formar pessoas e que a formação de mão-de-obra deve ser um complemento a toda sua construção. Assim, temos

reservas quanto à influência internacional exercida na construção do documento, pois, em nossa análise, o contexto econômico e a formação dos educandos para o mundo do trabalho ganham mais destaque e centralidade. Principalmente, em relação a outros objetivos e metas que poderiam ser alcançados pelas escolas em relação a Agenda 2030⁶³, objetivos e metas que contribuiriam de forma mais crítica à formação e à vidas dos educandos.

Sendo assim, tal qual a análise da participação de instituições internacionais na orientação dos PCN's, percebemos que organizações financeiras de âmbito global e nacional também exerceram influência na elaboração da BNCC, em especial no que se refere à atitude historiadora e à formação de competências.

5.1.1.b Educação integral

Antes de começarmos a debater sobre a temática, consideramos importante realizar uma breve explanação sobre a utilização do termo “Educação Integral”, pois, os vários significados que ele pode assumir pode-se gerar dubiedade na compreensão por parte de quem realizar a leitura.

O termo em questão não é utilizado para referir-se à permanência dos educandos em dois turnos ou em mais de um horário nas escolas, o que designa, na verdade, a escola em tempo integral. O termo é utilizado para ampliar a concepção do papel da escola e da educação que se promove para os jovens. Dessa maneira, trazemos aqui, um trecho da BNCC que retrata e resume o significado que se lhe atribui o documento à temática:

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a **Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global**, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BRASIL, 2017, p. 14, grifo nosso.)

No trecho em questão, encontramos o sentido que quer atribuir o documento à educação integral. Interpretamos a temática como princípio de grande relevância para educação que se deve ofertar aos jovens. A escola não pode limitar sua prática educativa a uma visão segundo a qual os educandos necessitam somente desenvolver conceitos específicos das disciplinas

63 Alguns exemplos dessas metas é: Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares; acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável, entre tantos outros.

contidas na matriz curricular; ao contrário, a escola precisa pensar em atividades, em organização e em currículo que enriqueçam esses jovens enquanto seres humanos e cidadãos.

Assim, buscamos apoio em Bittencourt (2019), pois a pesquisadora destaca em sua análise uma interpretação acerca do que a educação integral pode colaborar com os documentos curriculares com a qual temos concordância.

Nessa concepção, um aspecto característico dos currículos em educação integral, como procuraremos elucidar a seguir, refere-se à ampliação curricular tendo em vista oportunizar novas aprendizagens. A ampliação do currículo incide nos tempos e nos espaços educativos, assim como na ampliação dos saberes escolares, conjuntamente às possibilidades de organização desses saberes na escola. (p. 1763).

Para a autora, a educação integral possibilita ao educando novas possibilidades em relação às experiências e processos de ensino e aprendizagem que vivenciará nas instituições educacionais. Em nossa interpretação, o jovem pode ter orientações em relação ao mundo do trabalho, pois a concepção apresentada na BNCC incentiva o planejamento de diferentes atividades e projetos a serem trabalhados nas escolas.

Assim, tendo em vista o conceito de educação integral, os objetivos da prática educativa escolar não podem estar voltados simplesmente para o acúmulo dos objetos de conhecimentos ao longo. Mas, se faz necessário que a BNCC considere tanto a assimilação de objetos de conhecimentos disciplinares, quanto a compreensão das vivências, na perspectiva da construção crítico reflexiva do conhecimento.

Em tese, a ideia de Educação Integral possibilita grandes oportunidades aos educandos, pois pretende contemplar diversos âmbitos da vida dos jovens em relação ao contexto social no qual estão inseridos. Contudo, ao longo do documento, fica evidente que o mundo do trabalho é priorizado em detrimento de diversas outras questões que poderiam ajudar no desenvolvimento desse objetivo. Dessa maneira, somos levados a afirmar que o discurso da Educação Integral adotado pela BNCC deixa de lado um direcionamento crítico reflexivo que poderia assumir para se tornar um simulacro do conceito, portanto, que mais serve a ser posto na vitrine, fazendo figuração, sem que se conheçam os efeitos que podem trazer uma prática educativa problematizadora.

O conceito de Educação Integral volta a ser empregado quando a BNCC se refere a uma pretensa “necessidade” da população para com o Ensino Religioso pela escola. “Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e **educação integral**, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso [...]” (BRASIL, 2017, p. 435) Essa inserção já denotava a força de igrejas na formulação da política curricular

para a educação básica, fato que se tornou ainda mais evidente a partir da gestão presidencial 2019-2022. Referências sobre a Educação Integral vão ser observadas novamente na apresentação das finalidades do Ensino Médio. Porém, no que se refere ao Ensino Fundamental Anos Finais, nada é referido.

Para exemplificar essa questão, percebemos em nossa leitura mais ampla que conceitos como “cidadania” são sempre citados. No entanto, sempre relacionados ao trabalho. Em razão dos interesses sócio políticos que subjazem a BNCC, a Educação Integral não é objeto de um debate em profundidade, porém é marcada por um viés economicista que esvazia a educação de conteúdo e precariza etapas de ensino de que ela se compõe.

Nessa perspectiva, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), em documento expedido em 2016, no qual analisa as alterações introduzidas nas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio, o chamado “novo” Ensino Médio, expressa suas preocupações quanto à quebra do sentido de unidade da educação básica, dada a alteração no diálogo entre os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O documento da ANFOPE (2016) sinaliza que a alteração proposta e a ser implantada “[...] desorganiza essa etapa de ensino [Ensino Médio], ignorando as discussões anteriores e aquelas em andamento no Brasil sobre os rumos da educação” (p. 25). Nesse sentido, ao mesmo tempo que descaracteriza os Anos Finais do Ensino Fundamental como oferta da Educação Básica, aligeira e precariza o Ensino Médio.

O documento ainda aponta que gestões públicas estaduais estão elaborando políticas públicas de favorecimento do setor privado no que se refere a um processo seletivo de gestão das instituições educacionais públicas de sua autarquia.

Não custa lembrar que todo o documento da BNCC é problemático quando se trata de aprofundamento de suas temáticas. Com muitas passagens rasas e sem embasamento teórico, destituído de um base conceitual, logo teórica sólida, esse elemento fundamental ao desenvolvimento da educação não é trabalhado com a devida solidez e responsabilidade intelectual. E, infelizmente, a Educação Integral não escapa a esse problema.

5.1.1.c Projeto de vida

O Projeto de Vida é outro elemento estruturador da BNCC. O sentido com o qual trabalha o documento é encontrado no seguinte trecho:

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o **delineamento do projeto de vida** dos estudantes, ao estabelecer **uma**

articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse **processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro**, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social. (BRASIL, 2017, p. 62, grifos nossos.)

Assim como a Educação Integral, consideramos o Projeto de Vida de grande importância para o desenvolvimento social, acadêmico e cultural dos educandos. Sabemos que no Ensino Médio, os jovens deverão escolher áreas específicas de conhecimento, ainda continuarão a obter uma base comum de todas as disciplinas, no entanto, já estarão se preparando para se especializar em determinadas áreas de conhecimentos nas universidades ou, estarão mergulhados em diferentes áreas do ensino profissionalizante.

Não iremos aqui fazer juízo de valor sobre a reforma curricular do Ensino Médio de 2017, até porque, esse não é o tema de nosso trabalho. Contudo, mediante essa nova realidade, devemos destacar que o projeto de vida pode ser uma excelente oportunidade para possibilitar aos educandos uma maior orientação acerca de qual caminho podem seguir ao chegarem no Ensino Médio. Se assim o for, estaria por ver instituído o país uma “ordem escolar” segundo a qual, o Ensino Superior orientaria o que fazer do Ensino Médio, o Ensino Médio orientaria o que fazer do Ensino Fundamental e o Fundamental da Educação Infantil, criando-se um sistema que, ao invés de articular, se hierarquiza, porque se define e se orienta pela etapa ou nível que é superior.

Além disso, vale destacar que o Ensino Fundamental Anos Finais é também momento de transição para essa nova parte da vida dos educandos. Necessita-se também pensar em como realizar essa transição de uma maneira mais produtiva e integrado aos interesses e aspirações dos jovens.

Em relação ao tema, Silva Santos (2020) destaca:

O projeto de vida é traçado entre o ser e o querer ser, é refletir no presente para projetar o futuro com ações concretas. Neste trajeto, o projeto não poderá ser individualizado; precisa estar integrado as pessoas, aos familiares, a um universo social e profissional que vai além das aspirações próprias, envolve um modo de estar no mundo e nele fazer a diferença. O Projeto de Vida nunca termina, ele vai além da sala de aula e da escola e é para toda a vida. (p. 31).

O trecho anterior demonstra que o Projeto de Vida é uma necessidade das escolas, que deve contemplar os educandos em todos os níveis e, obviamente, não deve estar restrito a que área de conhecimento os jovens escolherão no Ensino Médio ou, qual profissão eles pretendem seguir. Segundo o próprio documento:

[...] o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade (s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017, p. 472-473)

Assim, o Projeto de Vida está relacionado a trajetória, identidade, demandas sociais, potencialidades e intervenção social. Assim, cabe as escolas, junto com a comunidade escolar, definir como deve ocorrer o planejamento do Projeto de Vida dos seus educandos e como esse projeto pode vir a impactar a vida de cada jovem em suas particularidades.

A ideia de um Projeto de Vida é planejada para ocorrer pensada nos indivíduos, analisando a realidade de cada educando. Contudo, está voltada para o desenrolar da prática profissional em diferentes âmbitos. Assim, conteúdos formativos referentes a disciplinas como Geografia, Filosofia, História e Sociologia são suprimidos do projeto. E, com a ausência desses conteúdos, prejudicamos o desenvolvimento da formação crítica dos jovens.

Dessa maneira, um elemento estruturante que é apresentado como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal dos jovens em âmbito social, cultural, socioemocional não ultrapassa os interesses políticos e econômicos referentes a preparação de mão de obra já na escolaridade básica. Demonstrando assim, ser mais um exemplo de contradição da BNCC, apresentado como elemento de formação crítica e pensado de acordo com a necessidade do mercado.

5.1.1.d (Re)Contextualização

No capítulo anterior, mediante a perspectiva teórica de Apple (2006), já debatemos sobre a noção de (Re)contextualização e sobre como ela pode contribuir para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, que visa uma formação crítica dos educandos. Considerando os princípios sobre ao quais se assentam essa perspectiva, a partir da adaptação da base comum para a realidade de cada comunidade escolar, podemos pensar e executar projetos e atividades que contribuam com o desenvolvimento acadêmico e social dos jovens.

A BNCC apresenta a temática em diversos momentos diferentes do texto, ressaltando a relevância da (Re)contextualização em relação a diversidade cultural presente no país:

Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as

várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/20106. (BRASIL, 2017, p. 11)

No trecho em destaque, a contextualização no processo de ensino é posto como elemento primordial a ser trabalhado, destacando-se o papel da comunidade na escola, pois como já foi debatido, a comunidade escolar é parte integrante das instituições educacionais e, dessa forma, o currículo escolar também deve ser pensado para elas.

Em outro momento, a BNCC ressalta a necessidade da (Re) contextualização para o desenvolvimento da equidade aos educandos: “Para isso, os sistemas e redes de ensino e **as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade**, que pressupõe **reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes**”. (BRASIL, 2017, p. 15, grifos nossos.)

Todavia, é necessário destacar que mesmo ao trabalharmos o documento curricular pensando nas especificidades locais, encontramos dificuldade para se observar as distintas necessidades de cada educando. Esse não é um problema específico da BNCC, mas da própria estrutura da educação brasileira, pois as turmas contam com jovens com características diversas e os professores necessitam contemplar uma base comum de um currículo pré-determinado.

Ainda em relação a diversidade estimulada pela temática da (re)contextualização, a BNCC alimenta a necessidade de a prática educativa escolar considerar as diferentes culturas que compõem nossa sociedade: “Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais”. (BRASIL, 2017, p. 401)

A consideração dessa pluralidade estimulada pela BNCC ajuda a escola e aos professores pensarem em um currículo mais significativo e mais relevante para os educandos. A partir do contato com novas e distintas culturas, podemos colaborar com o processo de reconhecimento identitário dos jovens, apresentando povos, etnias, raças e religiões que colaboraram com a formação de sua comunidade, família e identidade. Assim, o estímulo à diversidade cultural nas escolas é um elemento fundamental em nossa educação.

Contudo, destacamos que nossa análise é referente ao documento escrito, então nosso debate vai girar em torno do que está ou não presente na BNCC. Assim, ao realizarmos nossa leitura, percebemos que o respeito a diversidade e a proposta de contextualização tornaram-se inócuas, pois o que se precede após a promulgação do documento é totalmente diferente do que está ali exposto.

O governo de Michel Temer e, futuramente, o governo de Jair Bolsonaro⁶⁴ (PL), promoveram políticas públicas retrógradas e acríicas. No atual governo, observamos a volta da obrigatoriedade do hino nacional⁶⁵, a perseguição aos professores que emitissem opiniões políticas contraditórias ao atual presidente⁶⁶ e a escolha de Sérgio Camacho⁶⁷ para a presidência da Fundação Palmares⁶⁸; escolha criticada duramente por líderes de movimentos negros⁶⁹.

5.1.1.e *Desenvolvimento dos educandos*

A BNCC também trouxe outra preocupação: o *desenvolvimento dos educandos*. Em diversos momentos do texto, o documento trouxe para o debate a necessidade de pensar nas mudanças que os jovens estão passando no período de transição que é o seu. Nesse sentido, retrata o desenvolvimento dos educandos na perspectiva acadêmica, mas também no nível socioemocional.

Na passagem para o Ensino Fundamental – Anos Finais, os alunos vivenciam diversas mudanças biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Eles ampliam suas descobertas em relação a si próprios e às suas relações com grupos sociais, tornando-se mais autônomos para cuidar de si e do mundo ao seu redor. Se, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o desenvolvimento da percepção está voltado para o reconhecimento do Eu, do Outro e do Nós, **no Ensino Fundamental – Anos Finais é possível analisar os indivíduos como atores inseridos em um mundo em constante movimento de objetos e populações e com exigência de constante comunicação.** (BRASIL, 2017, p. 355, grifo nosso.)

Em nossa interpretação, analisar o *desenvolvimento dos educandos* de maneira mais ampla é questão de primeira necessidade para as escolas e professores. Essa questão influencia no currículo e no planejamento da prática diária. A esse respeito, Zancan Rodrigues (2020) fornece elementos para uma reflexão crítica.

Porém, atribuir - às escolas, aos professores e aos próprios estudantes - a função de compensar problemas econômicos e sociais é uma responsabilização superdimensionada, ilusória e que desloca o foco dos

⁶⁴ Atualmente, abril de 2022, no Partido Liberal. Mas, em sua eleição, no Partido Social Liberal (PSL).

⁶⁵ <https://www.jn.pt/mundo/bolsonaro-quer-que-alunos-cantem-hino-nacional-na-sala-de-aula-10620916.html>, acessado em abril de 2022.

⁶⁶ <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-defende-gravacao-de-professores-por-alunos-em-sala-de-aula/>, acessado em abril de 2022.

⁶⁷ Aliado político do presidente Jair Bolsonaro. Ganhou notoriedade por pronunciamentos que propagavam ideias contrárias ao respeito a diversidade cultural brasileira, além de criticar movimentos e propostas que debatiam o direito de minorias históricas brasileiras.

⁶⁸ Órgão brasileiro que tem como objetivo promover e preservar os valores provenientes da influência negra na sociedade. Observando questões culturais, históricos e sociais.

⁶⁹ <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/11/20/presidente-da-fundacao-palmares-critica-dia-da-consciencia-negra.ghtml>

diversos problemas da sociedade que impactam os processos de ensino-aprendizagem como ausência de garantia de saúde, moradia, alimentação, segurança, que também fazem parte das responsabilidades do Estado. (ZANCAN RODRIGUES, 2020, p. 11).

Como destaca a autora, não podemos crer que os docentes e a escola vão conseguir compensar processos sociais de exclusão, imersos em um contexto econômico complexo e com suas próprias demandas. Ao nosso ver, falta profundidade e análise crítica à BNCC em relação a temática. Que tipo suporte e apoio deve oferecer a escola? Por que não percebemos a figura do psicólogo(a) como aquele profissional que deveria vir se juntar à equipe pedagógica da escola para dar conta dessa tarefa? O documento curricular não pode trabalhar o desenvolvimento do educando simplesmente como um problema de atitude do corpo docente. Essa questão deve ser aprofundada.

No documento curricular, o desenvolvimento do educando se apresenta como um processo evolutivo contínuo em diversos âmbitos da vida dos jovens, no qual eles passam a ter de enfrentar questões como o crescimento acadêmico, enriquecimento pessoal, aglutinação de novas habilidades, etc. Há certamente aí uma generalização ao se tratar do tema, sem um foco teórico na abordagem.

Assim como em diversos outros pontos, consideramos que essa temática – do desenvolvimento do educando - não foi bem trabalhada pelos elaboradores do documento. Em outra passagem, na qual trata das finalidades das Ciências Humanas no currículo, o documento ainda determina alguns valores e perspectivas a serem trabalhados e que devem orientar a prática com os educandos, para o seu desenvolvimento socioemocional.

As Ciências Humanas devem, assim, **estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais.** (BRASIL, 2017, p. 354, grifos nossos.).

Vale destacar que esses valores são apresentados de maneira geral, sem aprofundamento ou debate teórico sobre seus significados e presenças nas disciplinas de Ciências Humanas. Aliás, todos esses valores poderiam ser trabalhados em outras áreas de conhecimento sem qualquer tipo de perda teórica, pois são valores universais, que devem ser estimulados ao longo de todo o processo de escolarização. Para nós, isso demonstra mais um processo desarticulado e raso de construção conceitual de temáticas.

5.1.1.f *Aprendizagens essenciais*

Se confrontado ao texto dos PCN'S, um novo termo é apresentado pela BNCC, o de *aprendizagens essenciais*. Esse termo designa o conjunto de conhecimentos que os educandos devem aprender ao longo da sua experiência de aprendizado. A temática das aprendizagens essenciais aparece logo na introdução do documento curricular:

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). (BRASIL, 2017, p. 07, grifos nossos.).

Em relação aos curriculistas e sua opinião sobre a temática, Gasparini (2021) ressalta a demanda universalizante que pode ser criada pelas tais aprendizagens essenciais. Para o autor, prejudicaria o processo de desenvolvimento local dos currículos nas diferentes regiões do país.

O ponto a ser sustentado aqui é que a BNCC, **na medida em que se propõe a definir as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, demanda que seja produzido o engodo do estudante desta época**. De forma a dar sustentação à definição das aprendizagens essenciais para todos os alunos (cf. análise de SD1, acima). É nesta perspectiva que a BNCC é configurada, em SD2, como um documento completo e contemporâneo: na medida em que corresponde às demandas – precisamente aquelas – do estudante da época. (p. 96-97).

Destaca-se que o debate sobre a relação de particularidade dos currículos locais e a base nacional já foi apresentado no capítulo anterior. Destacaremos aqui que as Aprendizagens Essenciais irão aparecer em diversos outros momentos do texto. Todas às vezes, apresentando-se como aprendizados básicos que possibilitam o desenvolvimento das competências, objetivos ou processos de orientação da gestão curricular. Como é sinalizado no trecho a seguir, por exemplo:

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. (BRASIL, 2017, p. 16).

Ou, no seguinte trecho:

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o

conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica.
(BRASIL, 2017, p. 20)

Após a leitura dos trechos indicados, encontramos uma semelhança no significado dado as aprendizagens essenciais aos chamados “conteúdos mínimos” presentes nas alterações curriculares de 1971, realizadas ainda durante a Ditadura Civil Militar (1964-1985). Ainda assim, faremos aqui algumas análises referente à como as aprendizagens essenciais são apresentadas na BNCC.

Logo em seguida, as aprendizagens essenciais são trabalhadas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e no Ensino Médio. São apresentados os temas a serem tratados, com apoio de quadros que associa temas com as habilidades planejadas para cada etapa educacional. Assim, interpretamos as aprendizagens essenciais como um elemento fundamental do documento analisado, uma oportunidade de construir um currículo mais amplo, sem as amarras tradicionais de objetos de conhecimentos sem qualquer relação afetiva para com os educandos.

Contudo, entendemos importante fazer uma ressalva. Além da problemática da uniformização/homogeneização do currículo, nos preocupa como a relação próxima com as habilidades e competências pode direcionar essas aprendizagens essenciais de modo a reduzir as temáticas a conteúdos voltados para uma preparação ao mercado de trabalho, problemática já debatida em nosso texto. Mas, em relação as habilidades e competências, debateremos, mas adiante.

5.1.1.g Novas linguagens

Ainda no capítulo anterior, debatemos e mostramos como as novas linguagens são de grande relevância para as escolas. Primeiro, é uma estratégia pedagógica essencial, porque conseguem trazer a ludicidade e aprofundamento em questões sociais que a partir do trabalho com o livro didático não seriam tão bem vivenciados aos estudantes.

Além disso, a partir das músicas, filmes, história em quadrinhos, material disponibilizado na internet e diversas outras formas de linguagens, podemos contribuir com a formação identitária dos educandos, fazendo-os reconhecer sua realidade presente na sala de

aula. E, essa é uma das contribuições mais importantes da temática em questão. Os jovens necessitam se perceberem sujeitos da História e da sua própria história.

Encontramos o documento fazendo referência à questão no seguinte trecho:

Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. (BRASIL, 2017, p. 61)

A BNCC ainda ressalta como o trabalho com novas linguagens pode trabalhar a realidade do poder dos discursos e falsas informações (*fake news*) em nossa sociedade. Assim, trabalhar as novas formas de linguagens é uma oportunidade de fortalecer processos democráticos de informação e conhecimento na realidade com os jovens.

Portanto, após realizar as observações realizada até aqui, percebemos que os temas presentes na BNCC são elementos heterogêneos, pertencentes a diversos debates distintos em vários campos da Educação. Dessa maneira, o documento curricular nos demonstra que não foi elaborado mediante um planejamento rígido e um processo complexo de construção intelectual. Na verdade, ao longo de nossa leitura, compreendemos que o texto em questão é um aglutinado acrítico de temáticas referentes ao currículo e a Educação Básica em geral.

5.1.2. Elementos estruturadores do currículo Ensino Fundamental Anos Finais

Com essa seção, nosso objetivo é perceber pilares que expressam a concepção de currículo e escola que os elaborados utilizaram para a construção da BNCC. Nesse sentido, trabalharemos os elementos que estruturam a construção curricular. Assim, a base legal e os princípios pedagógicos utilizados serão detalhados e problematizados.

Tendo em vista essa questão, dividimos essa seção nos seguintes temas: Marco legal e transição entre os anos iniciais e finais, Autonomia, Competências, Organização curricular, Unidades temáticas, Temas transversais, Cultura digital.

5.1.2.a Marco legal e transição entre os anos iniciais e finais

Para construir a BNCC, os elaboradores do documento buscaram uma estrutura legal que pudesse embasar várias das decisões executadas no texto. Nessa perspectiva, trazemos um trecho da introdução que inicia o debate sobre a questão:

Nesse **artigo**, a **LDB** deixa claros **dois conceitos decisivos** para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, **já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos**. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os **conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências**, a **LDB** orienta a **definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados**. Essas são **duas noções fundantes da BNCC**. (BRASIL, 2017, p. 11, grifo nosso).

Esse trecho do documento expressa, como dito, **duas noções fundantes da BNCC**: a necessidade de articulação entre o currículo geral e dos currículos locais, tema tratado anteriormente e, além disso, as competências, habilidades e aprendizagens essenciais na sua relação com os conteúdos curriculares. A Constituição Federal e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), destacadas pelo documento, foram citadas em outros momentos (por óbvio, a LDB com maior frequência) e forneceram alguns elementos trabalhados, a exemplo da noção de *Aprendizagens essenciais*, temática também já explorada neste capítulo.

Em outro momento, o documento utiliza do marco legal para ressaltar a necessidade do desenvolvimento da equidade mediante o combate à exclusão da população marginalizada ao longo da história brasileira:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BRASIL, 2017, p. 15-16).

Não há nesse momento especificações de ações que devam ser desenvolvidas, relativas a cada grupo. Contudo, outras temáticas abordaram a questão, como por exemplo, a da diversidade de linguagens e a da (Re) contextualização. Em outro momento, destaca-se a necessidade de trabalhar a história das civilizações e dos povos indígenas e africanos:

A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. (BRASIL, 2017, p. 416- 417).

O tema em questão foi inserido mediante uma lei aprovada ainda em 2008, durante o governo petista do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva. Mesmo que o contexto social mais geral fosse adverso, trata-se de avanço social que, na BNCC, ganhou ainda a algum espaço. O

destaque para os povos indígenas e africanos foi essencial para a construção da identidade de grande parte da população brasileira. Trabalha-los em sala é essencial e de grande relevância histórica para os educandos enquanto sujeitos. Não é de estranhar que o espaço a eles reservado tenha recuado.

No entanto, assim como nos PCN's, percebemos a ausência da população LGBTQIA+, referida ao longo do texto. Ao contrário dos PCN's, a BNCC é um documento construído em um momento histórico de grande debate sobre os direitos da população LGBTQIA+ no Brasil. Assim, é inexplicável que não esteja sendo debatido e problematizado em um documento que cumpre o papel de base curricular nacional.

Destaca-se que ao longo da elaboração da BNCC - BNCC essa pensada sob a coordenação de um governo de coalisão da centro-direita brasileira -, já contava com a pressão de grupos políticos favoráveis ao silenciamento da questão⁷⁰. Para o governo, a ausência do debate acerca do direito da população LGBTQIA+ era uma questão política e, assim como nos PCN's, esse silenciamento demonstra uma necessidade de aprofundamento do documento em relação às demandas sociais que ele próprio reivindica dever representar.

O documento também trata de outras questões relativas a leis e marcos legais, como por exemplo, o regime de colaboração entre federação, estado e município. Outro ponto de conflito assumido pelo texto curricular que aparece aqui como canal de vocalização de setores privatistas da educação superior, insatisfeitos com os rumos tomados pelas políticas curriculares e de formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Em razão de sua chegada ao poder, esses setores investem contra os dispositivos legais aprovados já quase ao final do governo Dilma Roussef. Investidas, em especial, contra a Resolução CNE/CP nº2/2015⁷¹ passam a ser sistemáticas, associadas à reivindicação da revogação dos dispositivos e da aprovação de diretrizes que promovam o alinhamento das formações inicial e continuada a BNCC, denotando que, na definição dos objetivos políticos desses grupos então no poder, tudo fora jogado na conta da política curricular, que passou a pautar outras políticas educacionais, a exemplo da política de formação de professores. Trecho da BNCC escancara essas intenções: **“A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC”**. (BRASIL, 2017, p. 21, grifo nosso).

⁷⁰ <https://deolhonosplanos.org.br/bncc-aprovada-genero-orientacao-sexual/>, acessado em março de 2022.

⁷¹ Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Não se deixou de esclarecer o papel que o MEC teria a desempenhar enquanto organismo de regulação da educação nacional: “Por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime”. (BRASIL, 2017, p. 21)

O documento vai discorrer ainda sobre o processo de transição dos educandos entre os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Para os elaboradores da BNCC, ao encerrar um ciclo, várias habilidades terão sido desenvolvidas e essas habilidades serão necessárias para o crescimento dos jovens ao longo dos Anos Finais. Assim, relacionar essa transição ao processo de planejamento pedagógico é essencial em meio ao currículo escolar.

Além desses aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas. Realizar as **necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar ruptura no processo de aprendizagem**, garantindo-lhes maiores condições de sucesso. (BRASIL, 2017, p. 59, grifos nossos).

Adaptações e articulações são apontadas como uma estratégia pedagógica para aliviar o processo de rupturas entre os 5º e 6º anos. Mais adiante, o documento ainda vai tentar construir uma narrativa que demonstre que as duas etapas estão interligadas no processo de aprendizagem, objetivo a ser alcançado de modo a fazer com que os educandos venham a utilizar de habilidades desenvolvidas nos Anos Iniciais mediante o conhecimento especializado desenvolvido nos Anos Finais. Dessa maneira, assim como em nossa análise sobre as aprendizagens essenciais, observamos a subordinação dos Anos Iniciais aos Anos Finais.

Ao longo do **Ensino Fundamental – Anos Finais**, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. (BRASIL, 2017, p. 60).

Tendo em vista essa questão, Ramos (2019) nos chama atenção para outro ponto a ser destacado no processo de transição.

Acrescenta-se a essa perspectiva o fato de que, nessa fase de transição escolar, inicia-se o **processo de adolecer**, acompanhado de **reordenamentos sociais e conflitos internos**. O encerramento de um ciclo dos anos iniciais e o início nos anos finais torna as crianças de 11/12 anos mais vulneráveis por uma série de fatores evidentes, dos quais se destacam: as mais velhas e maiores, no pátio da escola, tornam-se as mais novas daquele grupo social; as formas de

comunicação e relacionamento alteram-se abruptamente com a maioria dos professores; o sentido de responsabilização exige, com celeridade, que o estudante protagonize todas as suas ações e respostas às exigências escolares. (p. 69, grifos nossos).

A transição muitas vezes também significa a mudança do espaço físico, os educandos passam a ocupar locais diferentes em suas escolas onde vivenciam horários de chegada, intervalo e término das aulas distintos, quando não executam a mudança de instituição. Isso leva ao rompimento de pequenos, fortes e significativos laços diários com colegas, professores e funcionários.

Tudo isso pode-se converter em mudanças psicológicas significativas para esses jovens. Assim, tratar a transição dos educandos como parte importante do planejamento pedagógica é essencial a docentes e gestores de escolas.

5.1.2.b Autonomia

No capítulo anterior, tratamos da temática da Autonomia nos PCN's. Percebemos que a Autonomia em destaque era relativa à iniciativa que os educandos deveriam exercer no seu planejamento de estudos e no engajamento na sala de aula. Todavia, na leitura da BNCC, percebemos que a temática foi tratada de maneira mais ampla e em diferentes perspectivas.

Para exemplificar, iniciamos com um trecho que é abordada a prática pedagógica de docentes.

Ainda assim, as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos. (BRASIL, 2017, p. 30).

No texto, está muito claro que o professor deve fazer escolhas e adaptações da base curricular mediante o contexto escolar em que insere e a realidade dos seus educandos. Isso sugere uma noção de autonomia segundo a qual o docente determina quais objetos de conhecimentos deve focar e quais estratégias podem ser utilizadas em sala.

No entanto, questionamos se seria possível os professores conseguirem realizar essa proposição mediante as aprendizagens essenciais postas no próprio documento, pois, a autonomia docente proposta no trecho anterior fica refém da necessidade de atingir as aprendizagens essenciais.

Ainda em relação a esse tema, a BNCC ressalta que o documento levanta propostas, não é um guia pré-moldado que deve ser seguido rigidamente.

Cumpra-se destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um **arranjo possível** (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos **não devem ser tomados como modelo obrigatório** para o desenho dos currículos. (BRASIL, 2017, p. 402, grifos nossos).

Diante disso, destaca-se que assim como nos PCN's, a autonomia discente é citada e incentivada. “Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação”. (BRASIL, 2017, p. 60). No entanto, ao observarmos os diversos elementos já citados nas aprendizagens essenciais, cremos que o documento cai novamente em contradição.

Na BNCC, é função da escola e do corpo docente incentivar os educandos a desenvolverem autonomia em relação ao seu processo de aprendizagem, com planejamento e protagonismo das atividades propostas nas aulas ou, em seus momentos individuais de estudo.

Nesse sentido, a BNCC avançaria um pouco mais que os PCN's e debate como a autonomia do pensamento podem levar o educando a desenvolver, de maneira crítica, os conceitos apresentados ao longo das aulas de História, por exemplo. No primeiro momento, destaca-se o combate ao anacronismo:

Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a **autonomia de pensamento** e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. (BRASIL, 2017, p. 400).

O anacronismo é um erro de interpretação, realizada à luz de conhecimentos de hoje, que pode ser cometido pelos educandos ao analisar fatos, falas ou pensamentos que teriam sido produzidos no passado. A análise anacrônica faz com que realizemos leituras equivocadas, desconsiderando avanços e conquistas mediante a base do que vivenciamos em nossas vidas atualmente.

Dessa maneira, estimular os estudantes a refletirem conceitos como o de anacronismo é pensar a História como uma forma de conhecimento complexa e crítica, partindo de pressupostos teóricos, tomando cuidado com interpretações levianas que podem levar ao desenvolvimento de discursos extremistas e intolerantes.

Mais adiante, o texto completa:

A busca de autonomia também exige reconhecimento das **bases da epistemologia da História**, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula. (BRASIL, 2017, p. 400-401).

Nesse ponto, o documento destaca que a busca da autonomia irá fazer com que os educandos tenham mais domínio acerca de elementos estruturados do pensar histórico, da própria epistemologia da História.

No entanto, não observamos citações e referências teóricas em relação a autonomia, anacronismo ou aos elementos estruturadores da História. O texto curricular é devedor ao não aprofundar o debate, observando como o incentivo à autonomia poderia de fato contribuir com os pontos citados. Assim, como em outras questões, a ausência do embasamento teórico prejudica o texto e impossibilita o desenvolvimento crítico da temática proposta.

5.1.2.c Competências

Neste ponto da análise, entraremos em uma questão essencial para a BNCC. As competências⁷² são parte estruturante de primeira ordem do documento. Logo em sua apresentação, destaca-se:

Com a Base, vamos garantir o conjunto de **aprendizagens essenciais** aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das **dez competências gerais** para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus **projetos de vida** e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2017, p. 05, grifos nossos).

Dessa maneira, as competências são apresentadas como o caminho para o desenvolvimento integral dos estudantes, trabalhando as aprendizagens essenciais e pensando

⁷² Como se sabe, Philipp Perrenoud, sociólogo suíço, professor da Universidade de Genebra, foi a principal referência para a noção de ‘competência’ nos documentos curriculares brasileiros a partir de anos 1990. Destaca-se aqui a definição de competência por Perrenoud (1999, p. 04): “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.” O sentido que atribui Perrenoud à noção de competência expõe toda a vinculação para com a mundo das coisas práticas e à prática, como fica evidente em outra passagem dessa mesma obra (1999, p. 7): “A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática.”

na concretização dos seus projetos de vida. Mais adiante, essas (10) dez competências são apresentadas:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos; Exercitar a curiosidade intelectual; Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais; Utilizar diferentes linguagens; Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais; Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais; Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis; Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional; Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação; Agir pessoal e coletivamente com autonomia. (BRASIL, 2017, p. 09 – 10).

Observando as competências citadas, percebemos que são apresentadas questões referentes ao desenvolvimento acadêmico, ao mundo do trabalho e ao crescimento socioemocional dos educandos. Ramos (2019) apresenta a seguinte análise sobre as competências

Em síntese, sete (01, 02, 04, 05, 06, 07 e a 10) das dez competências interpretadas reafirmam a importância dos conhecimentos nas suas mais diversas formas de manifestações. Três destas competências (06, 07 e a 10) carregam orientações cujo foco é o desenvolvimento da autonomia do sujeito, quer na perspectiva dos projetos de vida, das suas ações individuais ou coletivas. Duas (07 e 10) das competências analisadas salientam a tomada de decisão como mecanismo de ação. Apenas uma (07) reafirma a ideia de posicionamento. (p. 80).

No que se refere ao conceito de competência, uma crítica é apresentada por diversos especialistas do currículo, como Nascimento (2021), a BNCC não apresenta uma conceitualização concisa e de ampla aceitação acadêmica de competência. Retiramos o seguinte trecho para compreendermos a crítica apresentada:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 08)

Após a leitura, nos questionamos: A competência refere-se à mobilização de conhecimentos ou habilidades? Ou ainda a atitudes e a valores? Elas devem estar voltadas para o cumprimento de demandas do cotidiano, da cidadania ou do trabalho? O conceito apresentado demonstra uma grande diversidade de significados e possibilidades. Dessa maneira, não conseguimos delimitar do que se tratam as competências para a BNCC. Além disso, novamente percebemos a ausência do debate teórico, ficando ainda mais difícil compreender a utilização do conceito mediante a falta do embasamento de autores especialistas em currículo escolar.

Em outro momento do texto, o conceito de competência também é apresentado mediante a orientação de organismos internacionais. Destacamos que já tratamos da presença desses órgãos na constituição da BNCC.

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas **avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)**, que coordena o **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)**, e **da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês)**, que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2017, p. 13, grifos nossos).

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) é uma forma de avaliação estandardizada da educação, aplicada em diversos países no mundo, cuja utilização do conceito de competência é justificada, tendo em vista o interesse de melhora dos índices brasileiros em comparação a índices de desempenho internacionais. Essas práticas de avaliação têm sido criticadas por centralizarem as práticas curriculares, denotando uma hipervalorização da avaliação em face do currículo. Nesse sentido, Nascimento (2021) afirma que:

Os pesquisadores apontaram centralidade no currículo por meio de competências com foco na regulação e avaliação, além da influência de agências privadas como a Fundação Lemann associada ao Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Cardoso na construção dessas competências. (NASCIMENTO, 2021, p. 142).

Há uma grande influência de empresas privadas na elaboração do documento curricular e na escolha das competências como elemento estruturante da BNCC. Mediante esse trecho, ressaltamos que essas organizações corporativas exerceram e exercem fortes intervenções na organização das etapas e dos currículos dessas etapas da educação básica, como por exemplo, a inserção do caráter profissionalizante do novo Ensino Médio. Além das temáticas trabalhadas sempre serem elaboradas mediante a necessidade do desenvolvimento do educando para o mundo do trabalho.

Posteriormente, a BNCC indica como as competências ajudam a estruturar e organizar todo o documento.

Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados na Introdução deste documento, **a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade**, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. (BRASIL, 2017, p. 23).

Ainda falando sobre o processo de organização, destaca-se a ênfase dada pelo documento ao tratar das competências em relação ao desenvolvimento das etapas de ensino:

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez **competências gerais da Educação Básica**, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 25).

Os conceitos de habilidades ganham destaque, pois segundo o documento, é a partir das habilidades que as competências seriam trabalhadas e é nas habilidades que observamos os objetos de conhecimentos anuais de História, como das demais áreas. Em relação a isso, destacamos que o documento apresenta quadros aonde estão listados os objetos de conhecimentos e habilidades, subdivididos pelos anos e por cada disciplina. Vale destacar que as habilidades podem ser trabalhadas em mais um objeto de conhecimento e os objetos de conhecimentos podem ter mais de uma habilidade.

Em relação ao entendimento de habilidades, a BNCC apresenta o seguinte trecho: “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”. (BRASIL, 2017, p. 29). Ao nosso ver, falta também ao documento uma definição mais detalhada do que seja essa noção, pois a definição está atrelada a outro conceito (Aprendizagens essenciais), que também não foi debatido mediante um embasamento teórico. A regra lógica manda que não explica uma noção com o auxílio de outra, sobretudo se o entendimento desta segunda não tiver sido estabelecido. Dessa forma, ficamos à mercê de uma definição rasa de um dos principais elementos estruturadores do currículo.

No que se refere a organização das habilidades, destacamos que:

Também é preciso enfatizar que os **critérios de organização das habilidades do Ensino Fundamental na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas)** expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. (BRASIL, 2017, p. 31, grifos nossos.).

Aqui, o documento destaca a autonomia dos professores mediante a possibilidade de selecionar quais habilidades poderão trabalhar em relação aos objetos de conhecimento e em qual ordem as habilidades poderão ser observadas.

Assim, acreditamos que as competências e habilidades tratam-se de uma estratégia pedagógica de organização curricular que está sendo aplicada de maneira acelerada e acrítica

no Brasil. Não tivemos a oportunidade de um debate profundo e teórico dos órgãos elaboradores do documento com os especialistas do currículo e com a comunidade docente no país.

Dessa maneira, não conseguimos identificar qual poderia ser a real contribuição teórica das competências e habilidades ao currículo escolar do Brasil. Falta, repetimos, um aprofundamento conceitual do acerca da temática para uma melhor compreensão de sua relevância e da aplicação de estratégias pedagógicas mediante suas possibilidades.

5.1.2.d Organização curricular

Em relação à organização curricular, ressaltamos que a área de conhecimento, as competências, as habilidades e os objetos de conhecimento são conceitos centrais do processo de estruturação da BNCC. Ainda assim, nos aprofundaremos acerca do modelo de organização utilizado, entendendo como o texto se apresenta aos seus leitores:

Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco **áreas do conhecimento**. Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010???, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes **componentes curriculares**” (BRASIL, 2010). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes. (BRASIL, 2017, p. 27).

No trecho anterior, destaca-se a organização do Ensino Fundamental Anos Finais em cinco áreas de conhecimento. Avança ainda no entendimento quanto ao que a “área de conhecimento” possibilita, espaço de “comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares”. Subentende-se que os componentes curriculares são as disciplinas, logo, áreas são compostas por disciplinas, detentoras de especificidades do componente.

Especificando ainda mais, as áreas de conhecimento, citamos:

Cada área do conhecimento estabelece **competências específicas de área**, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas. Nas áreas que abrigam mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas), também são definidas **competências específicas do componente** (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) a ser desenvolvidas pelos alunos ao longo dessa etapa de escolarização. As competências específicas possibilitam a **articulação horizontal** entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a **articulação vertical**, ou seja, a **progressão** entre o **Ensino Fundamental – Anos Iniciais** e o **Ensino Fundamental – Anos Finais** e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades. (BRASIL, 2017, p. 28).

Assim, considerando que o documento recobre as etapas escolares: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio, foram fixadas de competências gerais a serem expressas pelas áreas de conhecimento. Cada uma das áreas é composta por disciplinas⁷³, em relação as quais são definidas competências específicas do componente. Cada disciplina tem os seus objetos de conhecimentos e habilidades específicos com o seu desenvolvimento devendo ser feito ao longo dos ciclos.

No que se refere aos Anos Finais do Ensino Fundamental, ainda percebemos a previsão de procedimentos básicos que devem pautar o planejamento da disciplina, nesse caso, a História, tomada como exemplo.

O processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais está pautado por três **procedimentos básicos**: **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 de documentos (materiais ou imateriais), 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 os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias. (BRASIL, 2017, p. 416).

Nos procedimentos, observamos a disposição de algumas habilidades específicas da disciplina escolar História. Segundo o documento, esse processo estrutura sequências didáticas as quais, quando planejadas, durariam meses ao longo do ano. Nesse ponto, questionamos se o documento não se contradiz em relação ao que é dito p. 402 (BRASIL, 2017) ao afirmar que ele não se propõe a ser um guia que prescreve caminhos previamente definidos, independente do contexto ao qual se aplica. Os procedimentos básicos, suspeitamos, acabariam por articular o planejamento docente para as disciplinas.

Destacamos, todavia, que a partir dos quadros apresentados foi possível compreender a organização do currículo com precisão e clareza. No entanto, para nós, uma questão apresentou-se como problemática, a falta de aprofundamento das estruturas utilizadas na organização curricular, sendo elas: área de conhecimento, competência, habilidade e objetos de conhecimento.

5.1.2.e Unidades temáticas

⁷³ A BNCC faz referência a duas áreas como as que são formadas por disciplinas, Linguagens e Ciências Humanas. Fica subentendido que as demais seriam, na verdade, disciplinas que foram arbitrariamente denominadas de áreas.

Em relação ao processo de organização dos conhecimentos, o documento oferece aos professores uma possibilidade: as *unidades temáticas*. Para a BNCC, a *unidade temática* envolve alguns objetos de conhecimentos, implicando no desenvolvimento de diversas habilidades em relação as quais a BNCC estimula os professores trabalharem com seu alunado dentro de uma mesma unidade temática.

Dessa maneira, o documento propõe estratégias para que os docentes cumpram uma finalidade básica do currículo: o desenvolvimento das habilidades.

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, **as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares**. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades (...) (BRASIL, 2017, p. 29, grifos nossos).

Em outras passagens, o documento traz exemplos de como as unidades temáticas poderiam ser pensadas, como no seguinte trecho:

Por sua vez, a unidade temática Esportes reúne tanto as manifestações mais formais dessa prática quanto as derivadas. O esporte como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. (BRASIL, 2017, p. 215).

Vale destacar que o documento tenta apresentar um modelo de construção das unidades temáticas para os docentes, como por exemplo quando trata dos esportes: “Para a estruturação dessa unidade temática, é utilizado um modelo de classificação baseado na lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação”. (BRASIL, 2017, p. 215).

As unidades temáticas vão atravessar todo o documento, principalmente nas seções em que a BNCC expõe os temas de cada área e/ou objeto de conhecimentos. Assim, percebemos que enquanto estratégia de organização curricular, as unidades temáticas apresentam-se como uma valiosa maneira de conseguir cumprir a demanda organização sistemática das habilidades com as quais cada objeto de conhecimento se relaciona.

5.1.2.f Temas transversais

Os *temas transversais* já foram tratados no capítulo anterior. Ali já havíamos destacado que se trata de uma grande oportunidade na realização de projetos que envolvem disciplinas, áreas e anos diferentes nas escolas. Além disso, podemos utilizá-los como momentos oportunos para se tratar questões referentes à realidade social dos educandos, discutindo questões relevantes, como violência, identidade, a luta por direitos, etc.

A BNCC incorpora também o debate sobre os *temas transversais*, revelando-se assim uma outra permanência, no nível do currículo, desde os PCN's.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), 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 cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010). (BRASIL, 2017, p. 19 – 20).

No trecho anterior, o documento faz referência a um centro número de temas transversais relacionados as questões sociais de grande relevância para a sociedade brasileira. Merece registro a remissão a normas (Leis, Resoluções) que regulam cada uma dessas matérias, sugerindo a preferência por uma abordagem legalista. Assim, temas variados como direitos humanos, idoso, trânsito, cultura afro-brasileira e tantos outros formam a listagem de sugestões do texto da BNCC, os quais, se trabalhos de forma crítico reflexiva, podem contribuir para a formação dos jovens que vivenciarem esses projetos.

Contudo, destacamos, novamente, a ausência do debate acerca da luta de direitos da população LGBTQIA+. Mais uma vez, os elaboradores do documento perderam a oportunidade de inserir a temática no texto, deixando de contemplar uma parte significativa da população e dos educandos que vivenciam a experiência escolar.

Ainda assim, destacamos que o debate sobre a temática transversal só aparece novamente no tratamento das unidades temáticas com temas específicos de cada disciplina, perdendo assim o caráter de transversalidade que lhe é próprio. Em resumo, falta um debate

mais profundo acerca do poder de intervenção que os temas transversais poderiam aportar aos planejamentos didáticos.

5.1.2.g *Cultura digital*

Uma outra questão presente na BNCC é o debate acerca da *cultura digital* em nossa sociedade e nas escolas. O documento debate sobre como a cultura digital pode realizar mudanças sociais, pode introduzir novas formas de linguagens e trabalhar questões relativas à informação e comunicação.

Quando se traz a cultura digital para as escolas e se trabalha a partir de um caráter crítico, é possível problematizar questões atuais, como a das *fake news* e o processo de desinformação que temos passado nos últimos anos. Temos que ter em mente que os *smartphones* fazem parte do contexto escolar atualmente. Queiram ou não os gestores e docentes, eles se fazem presentes nas salas de aula.

Assim, dialogar e questionar os alunos sobre a influência da cultura digital em nossa sociedade e em suas vidas é essencial para o processo de ensino e aprendizagem. O documento curricular tece os seguintes pontos no trecho a seguir:

Há que se considerar, ainda, que **a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas**. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, **os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores**. (BRASIL, 2017, p. 61).

Hoje, os educandos não só observam e utilizam a internet, mas estão imersos na ~~e-sua~~ cultura digital, como produtores de conteúdo. Produzem textos, vídeos, fotos, memes⁷⁴ todos os dias, assim, pensar no potencial criativo dos jovens mediante esse caráter produtivo com as ferramentas da cultura digital pode fazer o planejamento pedagógico dos docentes aproximar-se do cotidiano dos jovens, seus alunos/as.

Ainda em relação a temática, Santos (2021) destaca algo importante.

A cultura digital, mencionada na BNCC, nada mais é do que **uma das competências gerais que devem ser desenvolvidas nos discentes ao longo da Educação Básica**. Dentro dessa perspectiva, é preciso considerar que **a cultura digital, no documento, perpassa por todos os campos de aprendizagem, ou seja, permeia por todos os componentes curriculares, isso significa dizer que essa competência não pode permanecer isolada dentro de apenas uma disciplina**, como ocorria antes em escolas que

⁷⁴ Imagens ou vídeo curtos que tem como função ironizar comicamente uma situação exposta nas redes sociais de maneira geral.

ofertavam o ensino de informática, e por essa razão, **optou-se por um tratamento transversal da cultura digital**. (p. 55914, grifos nossos).

Assim, o autor em questão reafirma debate acerca da importância da cultura digital em um currículo contemporâneo. A cultura digital revela-se presente em todo o processo de escolarização e pode vir a ser um dos grandes diferenciais no planejamento didático dos docentes. A partir dessa inserção, podemos transformar o modelo tradicional de ensino que observamos, levando-nos a um processo de maior imersão dos educandos nas disciplinas e conteúdos que vivenciam cotidianamente.

5.2. A HISTÓRIA ENQUANTO DISCIPLINA NA BNCC - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Nesse eixo, analisaremos as informações coletadas junto à BNCC que dizem respeito à História enquanto disciplina escolar do Ensino Fundamental Anos Finais. Nesse sentido, buscamos analisar a base epistemológica utilizada pelos elaboradores do documento curricular, compreendendo como os conceitos da ciência histórica são apresentados e pelo texto.

Mesmo diante das problemáticas em relação as ausências de citações e referências teóricas, analisaremos como os conceitos são apresentados aos leitores do documento. Para cumprir como nosso objetivo, dividimos o eixo em duas categorias: **Finalidades do Ensino da História no Ensino Fundamental Anos Finais** e **Conceitos básicos no Ensino e na Aprendizagem da História**.

5.2.1. Finalidades do Ensino da História no Ensino Fundamental Anos Finais

Nessa seção, analisaremos quais eram as finalidades previstas pelos elaboradores do documento curricular no que se refere à disciplina escolar História nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Sendo assim, quais os fins que justificam os conhecimentos históricos virem a compor o currículo desse segmento (6º ao 9º ano) de etapa da Educação Básica.

Ressalte-se que não pretendemos esgotar todos os temas tratados na BNCC, muito menos contemplar cada detalhe presente no documento que trata da disciplina escolar História. Contudo, a partir da análise das seguintes subcategorias: *Área de Ciências Humanas e História - competências específicas* e *Atitude historiadora*, buscamos compreender qual era a finalidade pensada para a disciplina no currículo. De algum modo, com este eixo entendemos ser possível compreender os objetivos do ensino de História contemplados pelo texto analisado.

5.2.1.a Área de Ciências Humanas e História - competências específicas

No capítulo anterior, já havíamos esclarecido que a área de conhecimento se trata de um campo de saber constituído de distintas disciplinas. A noção alude assim a um conjunto de conhecimentos que se relacionam, a partir da natureza do objeto de investigação. Em um contexto mais geral, objetos de conhecimento das disciplinas de uma mesma área dialogam entre si com mais frequência do que os de outras disciplinas. Assim, falamos em disciplinas de áreas conexas ou afins. A História é disciplina afim com a Geografia, a Sociologia, Antropologia, a C. Política e tantas outras que formam a área das Ciências Humanas e Sociais.

Assim, no âmbito da BNCC, quando destacamos a Área de Ciências Humanas, estamos falando de um conjunto de 4 (quatro) disciplinas, mas que abordam temas em comum: História, Filosofia, Geografia e Sociologia. As duas primeiras disciplinas são as mais antigas, trabalham com abordagens teóricas elaborados ao longo de séculos, enquanto as duas últimas, são mais recentes, provenientes do final do século XIX, pensadas mediante a especialização de temas que já eram debatidos de forma menos especializada nas disciplinas anteriores.

O documento curricular em questão trata da temática da área em diversos momentos do seu texto, inclusive, definindo qual é o objetivo das Ciências Humanas:

Em suma, a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de **interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais.** (BRASIL, 2017, p. 356)

Nesse sentido, o trecho anterior destaca como as Ciências Humanas podem contribuir para o desenvolvimento dos jovens de maneira “integral”, buscando o desenvolvimento do ser humano, do cidadão, do educando. Ainda em relação à BNCC, ela apresenta competências específicas a serem desenvolvidas junto aos jovens para que venha a contemplar seu objetivo:

Compreender a si e ao outro como identidades diferentes;
Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico- -
informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas;
Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na
sociedade;
Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si
mesmo, aos outros e às diferentes culturas;
Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços
variados;
Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas;
Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros
textuais e tecnologias digitais; (BRASIL, 2017, p. 357).

As competências são muito semelhantes às competências gerais do Ensino Fundamental Anos Finais já apresentadas, pois tocam em questões diversas como a do desenvolvimento socioemocional, diversidade cultural, meio ambiente, tecnologia e novas formas de linguagens. Obviamente, algumas temáticas mais específicas da área também são apresentadas.

Todavia, nos chama atenção a ausência do desenvolvimento da criticidade e da reflexão dos nossos direitos e deveres enquanto cidadãos. Temas recorrentes nos PCN's, inclusive, junto com a formação do “espírito crítico”. Essas questões parecem não ganhar tanta relevância nas competências específicas das Ciências Humanas e nem em outras partes do documento. Temos assim evidências para afirmar que os avanços alcançados no documento anterior perdem espaço na BNCC. A dinâmica política que conduziu os grupos conceptores e gestores da política curricular certamente explicam esses silêncios na composição do texto em relação a temas sociais relevantes na BNCC.

Mais adiante, o documento constrói uma lista de competências específicas à disciplina escolar História, podemos analisa-la no seguinte trecho:

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;
 Compreender a historicidade no tempo e no espaço;
 Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos;
 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.;
 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;
 Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica;
 Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável. (BRASIL, 2017, p. 402).

Aqui, a criticidade aparece na análise de diferentes sujeitos e na abordagem da produção por meio de ferramentas digitais de informação e comunicação. Além disso, ainda em relação a esses temas, podemos observar a presença do debate dos princípios democráticos. Contudo, o desenvolvimento do espírito crítico e o questionamento acerca da luta e compreensão de direitos e deveres não são apresentadas de maneira mais direta. Conseguimos enxergá-los somente mediante questões laterais aos temas tratados.

Em outras passagens do texto, o documento vai tratar sobre questões relativas ao desenrolar da disciplina escolar História. Contudo, os conceitos tratados e os questionamentos/críticas não foram expostas com o apoio de referências teóricas, o que

dificulta nosso trabalho de análise e debate de modo a permitir o aprofundamento de pontos do documento curricular.

Ainda assim, o documento destaca quais seriam os processos básicos para o entendimento dos temas tratados na abordagem dos objetos de conhecimento da História nos Anos Finais do Ensino Fundamental: “Os **processos** de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento”. (BRASIL, 2017, p. 398)

O texto também realiza críticas ao desenvolvimento da História tradicional, presente nos documentos curriculares ao longo das décadas passadas:

Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia. (BRASIL, 2017, p. 401).

Essa é uma crítica direta à perspectiva eurocentrista observada em contextos diferentes na disciplina escolar História, seja pela divisão cronológica do tempo, seja pelos autores utilizados para referenciar as temáticas, seja ainda pelas narrativas reproduzidas ao longo do tempo.

Destacamos que os PCN’s já haviam realizado essa crítica à perspectiva eurocêntrica, contudo, também tinham mantido características dessa mesma perspectiva em seu texto, como por exemplo, a divisão *quadripartite* do tempo cronológico, de acordo com Braudel (1984).

A BNCC atual não apresente grandes inovações no currículo específico da disciplina escolar História. Em suas listagens de objetos de conhecimento mantém uma divisão de temas mediante o desenvolvimento cronológico linear dos eventos citados. Além disso, ao não apresentar as referências teóricas utilizadas o que dificultou identificar base epistemológica de História em que se apoia, os elaboradores nos impossibilitaram de analisar profundamente quais aspectos do caráter eurocêntrico presente nos documentos curriculares foram ultrapassados, ou não.

No entanto, ainda conseguimos enxergar um ponto de desenvolvimento do caráter eurocêntrico do ensino de História, no seguinte trecho: “O terceiro procedimento citado envolve **a escolha de duas ou mais proposições** que analisam um mesmo tema ou problema por ângulos diferentes. Tomemos como exemplo a Guerra do Paraguai (1864-1870).” (BRASIL, 2017, p. 419, grifos nossos). O documento estimula a utilização de outros pontos de vistas no trato dos conteúdos, abrindo a possibilidade para trazeremos novos autores, de outras partes do mundo, com novos pontos de vista.

Em outros trechos, a BNCC vai debater posições sobre a construção do conhecimento histórico, como por exemplo: “[...] importante observar e compreender que **a história se faz com perguntas**. Portanto, **para aprender história, é preciso saber produzi-las**”. (BRASIL, 2017, p. 419, grifo nosso). Dessa maneira, o documento ressalta que em sua perspectiva a História deve ser feita de questionamentos, ou seja, de combate ao descritivismo presente nas teorias positivas da História. Concordamos e acreditamos que o avanço em relação a uma História crítica deva ser contínuo.

No entanto, nos perguntamos: Qual é o objetivo do questionamento? Que tipo de questionamento deva ser estimulado? Qual autor referenciou os elaboradores para o entendimento do questionamento como parte estruturante da História? Em nosso entendimento, falta debate acerca da temática.

Ao analisarmos os objetos de conhecimento do 8º ano, encontramos a seguinte proposta temática: “A **tutela** da população indígena, a escravidão dos negros e a **tutela** dos egressos da escravidão”. (BRASIL, 2017, p. 424, grifos nossos). Para nós, a utilização do termo “tutela” apresenta a necessidade do aprofundamento e debate crítico ao eurocentrismo, pois, sabemos que o ocorrido com os povos indígenas das Américas e Às populações africanas escravizadas se refere a um processo violento de sequestro, exploração do trabalho, exploração do corpo e aculturação identitária indígena e africana concebido e conduzido por nações europeias, no Brasil.

Por fim, destacamos que o documento não apresenta grandes inovações e os temas que apresentou ao longo do texto, visando o desenvolvimento de uma História crítica, não tradicional, já haviam sido contemplados pelos PCN’s, como por exemplo, novas formas linguagens e discurso crítico ao ensino da História tradicional e contrário ao eurocentrismo. Assim, em nosso entendimento, além de faltarem referências teóricas para o debate epistemológico da História, faltam elementos de inovação na BNCC no que se refere a um currículo específico de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

5.2.1.b Atitude historiadora

A *atitude historiadora* é uma das novidades conceituais apresentadas pela BNCC, bem como é um dos temas mais questionados nas análises dos especialistas em currículo Nascimento (2021) e Ramos (2019). No texto, observamos a relação entre o estímulo à produção do conhecimento histórico com a atitude historiadora que podem adotar docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem.

A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a **produção do conhecimento histórico** em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de **agentes do processo de ensino e aprendizagem**, assumindo, ambos, uma **“atitude historiadora”** diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p. 398, grifos nossos)

No trecho em questão, os professores e educandos são agentes ativos do ensino e aprendizagem. Para os elaboradores do documento, a produção do conhecimento histórico por parte agentes citados se traduz através de uma “atitude historiadora”. Entendemos válido incentivar a participação dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, autores como Santos (2021), chamam a atenção para questões problemáticas em relação a adoção da “atitude historiadora”:

A centralidade do como fortalecida na associação entre o fazer do historiador e o significante atitude historiadora é considerada por nós como movimento que indica um processo de hegemonização da pedagogia neotecnicista no ensino de História com decorrências para a formação de professores. (p. 14).

Para o autor, a “atitude historiadora” está relacionada à formação de competências e ao desenvolvimento de habilidades, afastando o interesse da formação da criticidade tão necessária à análise dos objetos de conhecimento realizada pela História. Além disso, o autor em questão, se posiciona contrário a maneira pela qual a “atitude historiadora” é apresentada pelos elaboradores do conhecimento. Para Santos, a metodologia de ensino tratada desloca o foco de outros elementos pedagógicos estruturantes, concentrando a responsabilidade do êxito na atitude de docentes e educandos.

Obviamente, a metodologia a ser desenvolvida pelos professores é questão fundamental para o êxito ou insucesso do trabalho docente, mas as escolas e as salas de aulas são ambientes mais complexos, portanto sua compreensão necessita de uma maior reflexão para que se obtenha êxito e se possa alcançar sucesso com objetivo maior da escola: formar pessoas.

Santos (2021) enxerga outras implicações na aproximação que faz a BNCC, a qual imputa filiação à pedagogia neotecnicista, com o debate sobre a renovação do ensino da História por meio da incorporação de procedimentos relacionados ao fazer do historiador. Acusa essa aproximação como responsável pelo esvaziamento teórico da concepção do metier do historiador pela ocultação de “referências constituintes do conhecimento histórico”.

Observamos que o esvaziamento da concepção de fazer do historiador pelo **afastamento/ocultamento das referências constituintes do conhecimento histórico** que o fundamentam, e sua consequente aproximação da pedagogia neotecnicista “consustanciada” no conceito de competências, posicionado como fundamento pedagógico do documento, indicam o estabelecimento de

fluxos de sentidos que apontam para o preenchimento do significativo atitude historiadora pelos fundamentos de um outro projeto. (p. 14, grifos nossos)

Nesse trecho, o autor toca em uma questão muito importante, o afastamento das referências do conhecimento histórico. Aqui, não só pretendemos reafirmar a crítica em relação à recorrente falta de referências teóricas para a escolha dos conceitos utilizados, que nos impossibilitaram de realizar uma análise mais profunda sobre a temática. Queremos também ressaltar que a “atitude historiadora” pode ser danosa ao desenvolvimento de elementos estruturantes da análise historiográfica.

As ideias pedagógicas neotecnicistas que permeiam as proposições do documento, apontada pelo autor, incentiva uma dinâmica protagonista dos professores e educandos em relação a produção de conhecimento. Contudo, nos questionamos: Que tipo de produção? Essa produção será baseada em qual teoria da História? A produção será pautada em princípios críticos? Ou por um produtivismo tão ao gosto dessa corrente pedagógica?

A História é também observação, questionamento e análise. Assim, para desenvolver a criticidade por meio do estudo dos objetos de conhecimentos históricos, necessitamos questionar como a “atitude historiadora” vai ser incorporada à prática curricular. Todavia, torna-se difícil realizar essa análise, quando estão ausentes elementos básicos à organização de diretrizes curriculares, como observamos no próprio texto da BNCC.

5.2.2. Conceitos Básicos no Ensino e na Aprendizagem da História

Nessa seção, debateremos os conceitos estruturantes da disciplina escolar História, dando ênfase aqueles que a serem trabalhados nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Com isso, pretendemos perceber qual é a concepção epistemológica de conhecimento histórico escolar que foi utilizada pelos elaboradores do documento para o desenvolvimento da BNCC. Daremos ênfase a conceitos que nortearam os capítulos específicos da disciplina e da etapa citadas.

A categoria conceitos básicos é refinada a partir das seguintes subcategorias: *Sujeito Histórico; Tempo, espaço e movimento; Relação passado-presente; Conflito, Fontes históricas, Marco histórico e Memória.*

É fato que esse foi um dos processos de análise mais difíceis de serem realizados em toda nossa pesquisa, pois, como já foi ressaltado, a ausência de referências impossibilitou um maior aprofundamento em cada subcategoria. Para uma melhor compreensão, precisávamos acessar os autores que substanciaram os conceitos a serem trabalhados, para assim, realizar uma

leitura acerca de sua utilização e apresentação e ao longo do documento. Realizamos uma leitura de acordo com o que foi posto, sem referências teóricas evidentes na BNCC.

5.2.2.a Sujeito histórico

Ao tratarmos dos PCN's, trouxemos à discussão o conceito de *sujeito histórico* a partir das concepções epistemológicas de Braudel (1984), cujo significado destacamos como sendo pessoas ou grupos que realizam mudanças e participam de processos de rupturas e permanências. Diante disso, também chamamos atenção para a necessidade de enxergarmos nossos educandos como sujeitos históricos de sua própria caminhada, como agentes ativos de mudança da sua realidade.

Sendo assim, observamos o trecho da BNCC que nos apresenta o conceito de “sujeito histórico” em sua análise.

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para **a cidadania consciente, crítica e participativa**. (BRASIL, 2017, p. 62, grifos nossos)

O documento apresenta um debate relevante, o conceito de sujeito relacionado ao desenvolvimento da “cidadania consciente, crítica e participativa”. Com esse debate, o texto curricular sugere como possibilidade desenvolver nos educandos um sentimento de pertencimento a sociedade, demonstrando que ele próprio é um agente de mudança e pode ser um elemento de transformação da sua História de sua vida, da História do tempo presente, estimulando-o ainda a agir na sua comunidade, a compreender como os objetos de conhecimentos trabalhados em sala estão presentes em seu cotidiano mediante os processos de permanências.

Contudo, a BNCC não apresenta outros debates, muito menos um aprofundamento teórico da questão. Só observamos uma nova utilização do conceito ao serem tratados elementos específicos dos objetos de conhecimento histórico.

Dessa maneira, o “sujeito histórico”, elemento estruturante da análise e da produção de conhecimento, não é problematizado em relação a sua função no campo científico da História. É incompreensível trabalhar com os educandos o autorreconhecimento enquanto sujeitos, mediante a ausência do debate sobre o que é o sujeito histórico.

5.2.2.b Fontes históricas

Ao tratarmos dos PCN's no capítulo anterior, já havíamos debatido a noção de *fontes históricas*. Com base na argumentação de Febvre (1989), destacamos que tudo pode ser considerado como fonte histórica. O que vai definir se algo pode tornar-se fonte ou não, é o olhar interpretativo do historiador que está realizando a pesquisa.

Salientamos que o documento curricular não estabelece um debate teórico sobre o que é fonte histórica. Todavia, o texto preocupa-se em falar da sua utilização pelos docentes e sobre sua diversidade:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. (BRASIL, 2017, p. 398).

Com efeito, há a defesa da diversidade de fontes e da importância de sua utilização nas aprendizagens a se fazer com diferentes objetos de conhecimento históricos. Todavia, em nenhum momento, os elaboradores do documento se preocupam em demonstrar quais autores deram base epistemológica para a utilização dessa gama de fontes históricas em sala de aula. Destaca-se também, que todas essas fontes apresentadas não foram problematizadas, tampouco seus significados e possibilidades de utilizações, com a exceção dos documentos. É fato, no entanto, que ao dizer que o documento é a base da produção do conhecimento histórico e que essa produção resulta da ação de interrogar que promove o historiador, o texto curricular faz afirmações pertinentes.

O segundo procedimento diz respeito à escolha de fontes e documentos. O exercício de transformar um objeto em documento é prerrogativa do sujeito que o observa e o interroga para desvendar a sociedade que o produziu. O documento, para o historiador, é o campo da produção do conhecimento histórico; portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos. (BRASIL, 2017, p. 418).

Nesse ponto, necessitamos de maior criticidade dos conceitos apresentados, pois, a partir desse aprofundamento, os docentes e pesquisadores podem tomar suas conclusões da utilização dos documentos e de outras fontes.

Diante disso, destacamos que:

[...] o documento permite fixar uma mensagem e transferi-la não somente através do tempo, como o monumento, mas também (e cada vez mais) através do espaço. O documento, portanto, é um artefato sócio-técnico, artificial, uma descoberta tecnológica, correlata à descoberta da escrita, que permite viabilizar a *intenção* de seu criador de transferir mensagens, *externalizadas e autonomizadas*, através do tempo e do espaço. (Marcondes, 2010, p. 5).

O documento é uma forma de transmitir mensagens, dessa maneira, comporta intencionalidade. Assim, um documento curricular ao propor a utilização dos documentos necessita trabalhar o conceito em torno da interpretação, da criticidade e da contextualização. Para dessa forma, estabelecer um uso crítico das Fontes históricas.

Ainda lembramos que, a Fonte histórica na sala de aula deve ser um elemento de aprofundamento do objeto de conhecimento, estratégia de ludicidade e análise epistemológica da História. Contudo, não pode ser encarada como uma iniciação ao ofício do Historiador aos educandos.

5.2.2.c Marco histórico

Para a análise do Marco histórico, utilizamos de Braudel (1984) para demonstrar que o termo “marco histórico” designa um evento relacionado a todo um contexto histórico social. Contexto esse analisado devido a sua relevância em relação a processos de rupturas no desenvolvimento das sociedades.

Assim, destacamos aqui o trecho do documento curricular que apresenta seu debate sobre o marco histórico:

O exercício da interpretação também permite compreender o significado histórico de uma cronologia e realizar o exercício da composição de outras ordens cronológicas. Essa prática explicita a dialética da inclusão e da exclusão e dá visibilidade ao seguinte questionamento: “O que torna um determinado evento um marco histórico?” (BRASIL, 2017, p. 400).

O trecho em questão levanta uma importante questão: necessitamos utilizar e compreender diferentes propostas cronológicas para dar visibilidade a outros povos e culturas⁷⁵. Esse questionamento exposto na BNCC vai ao encontro da crítica realizada, quando, na página 401, a própria BNCC destaca a necessidade de se combater o estabelecimento de um currículo tradicional e eurocêntrico.

Contudo, como observamos anteriormente, existem incongruências no discurso apresentado. Os objetos de conhecimento históricos organizados por períodos, por vezes, divididos por anos apresentam somente uma sequência de marcos históricos que se inserem na divisão *quadripartite* da História, portanto, na lógica eurocêntrica que sempre dominou a distribuição desse conhecimento no tempo. Além do mais, o texto não abriga um

⁷⁵ Destacamos que apesar de se utilizar o termo “marco histórico” na BNCC, acreditamos que o documento trata, na verdade, do conceito de “fato histórico”. Para isso, o documento curricular utiliza-se de concepções francesas do “evento histórico” e, para modernizar os termos utilizados ao longo do texto, escolhe a denominação “marco histórico” como eixo central de sua argumentação.

questionamento que poderia levar a uma maior reflexão sobre a escolha de determinados eventos e não de outros, questão decisiva para se definir quem faz a história, todos ou alguns. Dessa maneira, o discurso esvazia-se e se torna estratégia retórica para blindar um documento que necessita de aprofundamento teórico em sua elaboração.

5.2.2.d Conflito

O conceito de “*conflito*”, quando aparece nos documentos curriculares se apresenta como algo a ser evitado. Ou seja, é articulado a uma série de habilidades que poderiam ser desenvolvidas pelos educandos no sentido de solucioná-lo, seja ele “conflito” no âmbito escolar, familiar, comunitário ou social. Assim, observemos como a BNCC nos apresenta o conceito de “conflito”:

Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos. (BRASIL, 2017, p. 398).

Mediante a citação, queremos destacar que o “conflito” pode e deve ser visto de outra maneira. Primeiro, devemos reconhecer que é através dos conflitos que conseguimos estabelecer processos de rupturas históricas, como a conquista de direitos e o fim de processos tirânicos de poder. O “conflito” também é um instrumento de socialização importante, principalmente para jovens adolescentes que estão formando seu caráter nas escolas, pois é o “conflito” que os ensina a lidar com as diferenças, a obedecer às normas e lidar com as consequências de seus atos. E, por fim, o “conflito” os obriga a lidar com a diversidade em si, seja a diversidade de opiniões, realidades, cultura, entre outras.

Na perspectiva de Apple (2006), o conceito de “conflito” ganha um outro significado. Ao invés de ser visto como uma circunstância a ser superada, Apple o encara como algo positivo, como uma circunstância com a qual temos a aprender, por ele tem a ensinar. No entanto, tudo depende do modo como se lida com ele.

Além do apoio às funções de produção e socialização da escolarização, o tópico do conflito é crucial por duas razões. O modo como se lida com ele ajuda a fixar a noção de como o aluno sente os meios legítimos de buscar recursos dentro de uma sociedade desigual. Isso é especialmente importante nas áreas urbanas e das classes trabalhadoras [...] Podemos aprender um pouco sobre a importância do ensino tácito ou oculto a partir da literatura sobre a socialização política. Começa a ficar claro que a “aprendizagem incidental”

contribui mais para a socialização política de um aluno do que, digamos, aulas de civismo ou outras formas de ensino [...] (p. 127-128).

O “conflito” é um estimulante à criticidade, à revolução de pensamentos, ao questionamento das estruturas. Dessa forma, não esperávamos que um documento curricular voltado para o desenvolvimento das necessidades do capital financeiro, pensasse o “conflito” como elemento essencial ao processo de aprendizagem. Longe disso, com sua superficialidade teórica, o documento apresenta a resolução de “conflitos” e seu impedimento como um objetivo a ser alcançado.

5.2.2.e Memória

A *memória* é uma temática nova apresentada pela BNCC em relação aos PCN's. Base primordial na construção da concepção de conhecimento histórico, o termo “memória” apresenta-se dessa maneira no documento: “O primeiro procedimento implica o uso de uma forma de registro de memória, a cronológica, constituída por meio de uma seleção de eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea”. (BRASIL, 2017, p. 416).

No trecho, a memória está apresentada como um elemento de registro da primeira etapa de dos procedimentos básicos do processo de ensino e aprendizagem específico à disciplina escolar História. Não observamos nenhum debate ou aprofundamento do seu conceito e de sua utilização em sala de aula.

A guisa de contraponto, introduzimos uma passagem de Le Goff (1990) para realizarmos uma breve análise do que se trata a memória:

Em primeiro lugar, porque há pelo menos duas histórias e voltarei a este ponto: a da memória coletiva e a dos historiadores. A primeira é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido desta **relação nunca acabada entre o presente e o passado**. É desejável que a informação histórica, fornecida pelos historiadores de ofício, vulgarizada pela escola (ou pelo menos deveria sê-lo) e os *mass media*, corrija esta história tradicional falseada. **A história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros**. Mas estará o historiador imunizado contra uma doença senão do passado, pelo menos do presente e, talvez, uma imagem inconsciente de um futuro sonhado? (p. 23 e 24, grifos nossos).

O trecho nos indica uma relação constante da memória e da produção do conhecimento histórico. Adverte também ser função da História questionar e problematizar a memória, entendida como matéria “mítica, deformada, anacrônica”. Portanto, o que poderia ser um avanço importante para o documento curricular, acaba por não perder devido a um frágil aprofundamento, sem um debate necessário sobre um conceito essencial para a História.

5.2.2.f *Tempo, espaço e movimento*

O conceito de “*tempo*” foi outro construto desenvolvido em meio a análise dos PCN’s, no capítulo anterior. Destacamos, com base em Braudel (1984), a divisão *quadripartite* da historiografia e os processos de longa (estrutura), média (conjuntura) e curta (evento) duração. Contudo, os conceitos de “espaço” e “movimento” ainda não haviam sido debatidos nesta pesquisa. Destaca-se que “espaço” e “movimento” são elementos integrantes da mesma análise na qual se aborda o “tempo” na História. Interessa-nos nessa seção tratar sobre de que maneiras eles são apresentados no documento curricular.

A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de **tempo e espaço, conceitos fundamentais da área**. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. O **raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica**. (BRASIL, 2017, p. 353, grifos nossos.)

Aqui, novamente, não observamos um debate conceitual das temáticas apresentadas. No entanto, o “tempo” e o “espaço” são entendidos como conceitos fundamentais da área, relacionados à cognição e ao contexto. O “tempo” e o “espaço” são apresentados como elementos básicos para a compreensão de processos históricos, bem como do entendimento das rupturas contextuais. A importância desses conceitos fundamentais da área de C. Humanas estaria, no entender do documento, no fato deles possibilitarem aos alunos/as desenvolverem “uma melhor compreensão do mundo, não só favorece[ndo] o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna[ndo] aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem”.

Nesse outro trecho, observamos como esta questão é tratada.

Embora o **tempo**, o **espaço** e o **movimento** sejam categorias básicas na área de Ciências Humanas, não se pode deixar de valorizar também a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos. O ensino de Geografia e História, ao estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem. (BRASIL, 2017, p. 353-354, grifo nosso.)

Para os elaboradores do documento, o debate acerca de “tempo, espaço e movimento” auxilia na formação autônoma do indivíduo, desenvolvendo a capacidade de intervir em sua realidade social. Essa proposta poderia estar associada à formação da competência específica da disciplina escolar História nos Anos Finais do Ensino Fundamental: “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” (BRASIL, 2017, p. 402).

Contudo, assim como “sujeito histórico”, o “tempo, espaço e movimento” são elementos estruturantes da análise histórica, extremamente relevantes no processo de interpretação. Principalmente, quando levamos em conta a necessidade de uma leitura crítica, uma leitura que fuja de erros como o cometimento de anacronismos, uma leitura que busca a compreensão mais profunda dos objetos de conhecimentos históricos. No entanto, um debate teórico acerca desses conceitos está ausente da BNCC, que cuidou apenas de anuncia-los.

5.2.2.g Relação passado-presente

A relação passado-presente, apresentada para nós em alguns momentos do texto, poderia estar relacionado a análise do tempo. Contudo ganha espaço para tratar de algumas novas questões, a exemplo de quando é discutido o lugar do presente na aprendizagem da história. Aprendemos a história, portanto, aprendemos sobre objetos de conhecimento históricos que se situam no passado, com os pés ficados no presente, e esse estar fincado no presente torna-se decisivo para “dinâmica do ensino e aprendizagem”.

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. **O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual. A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas** capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. (BRASIL, 2017, p. 397, grifos nossos)

Um ponto essencial da análise realizada pela BNCC é a ação do tempo presente sobre a análise histórica. São as necessidades e contextos atuais que exercem influência sobre as pesquisas e interpretações dos autores das pesquisas históricas realizadas. Com isso, não queremos falar aqui que os historiadores utilizam suas fontes de qualquer maneira, ou que não respeitam processos metodológicos de pesquisa. Mas, os pesquisadores também são condicionados por seu meio e seu tempo, sendo assim, seu contexto social acaba por estar

intrinsecamente presente em sua produção. Não há historiadores neutros, nem imparciais. A busca pela neutralidade, pela imparcialidade, no limite da impossibilidade metodológica, não está presente nas estratégias de pesquisa aplicadas.

No entanto, logo em seguida, o texto destaca que “o passado deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem”. Em nossa análise, isso é confuso, pois o trecho anterior ressalta a compreensão da influência do presente acerca da produção histórica e, por consequência, no planejamento didático do docente.

Mais adiante ainda, encontramos mais uma questão a ser ressaltada. O documento chama atenção para a necessidade de referências teóricas que poderiam trazer “inteligibilidade aos objetos históricos”. No entanto, contraditoriamente, a própria BNCC não apresenta referências e não destaca quais autores foram utilizados para problematizar a temática em questão.

Em outro trecho, o documento ainda destaca: “O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente **da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva**”. (BRASIL, 2017, p. 416, grifos nossos) Novamente, sem qualquer tipo de aprofundamento teórico, o documento se utiliza da relação passado-presente para a construção de uma “sociedade justa, democrática e inclusiva”.

De fato, acreditamos que o estudo da História pode sim ajudar no processo de construção das condições para o desenvolvimento de uma sociedade melhor. No entanto, não fica claro para o leitor qual é a relação direta da relação passado-presente com o protagonismo do jovem mediante essa construção de sociedade. O documento quis ressaltar o desenvolvimento da autonomia do educando? De que maneira? Essa relação ajuda na compreensão dos processos históricos? Ao nosso ver, falta uma construção de narrativa mais profunda e referenciada por parte da BNCC.

Nos dois trechos em destaque, percebemos não somente a ausência de referências teóricas, mas também problemas em relação a cadeia lógica montada pelos elaboradores do documento. E, essa nossa análise, essa questão vai ao encontro do que foi apresentado no início desse capítulo, quando apontamos que o texto carece de uma melhor articulação e que sinaliza ter sido realizado às pressas, com o objetivo de atender demandas políticas e econômicas, haja vista a aprovação em caráter expeditivo que mereceu.

5.3. SÍNTESE DA ANÁLISE DA BNCC

No presente capítulo, realizamos a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promulgada em 2017, pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho (DEM-PE), membro da gestão tampão do ex-presidente Michel Temer (MDB). Governo da coalisão de centro-direita alçado ao poder após o *impeachment* da presidenta Dilma Roussef (PT), reeleita popular e legitimamente em 2014.

Esse novo governo, aprovou um texto da BNCC que já estava em construção e ainda vivendo a etapa de um grande debate nacional, mediante os eventos promovidos por órgãos, entidades, associações profissionais, instituições formadoras, setores e segmentos do campo da educação. Essas mudanças, foram exercidas mediante a pressão política e econômica de importantes agentes sociais. Empresas, instituições nacionais e internacionais exerceram influência para a construção de um novo currículo pautado em perspectivas neotecnicistas. O documento tinha como principal objetivo formar uma mão-de-obra mais preparada, voltada à execução de tarefas de seu trabalho.

Para conseguir esse objetivo, o documento curricular centra sua estrutura e organização, bem como seleciona os objetos de conhecimento mediante o desenvolvimento de competências e habilidades. Tudo sob o argumento de que era fundamental instituir um modelo de ensino e aprendizagem mais dinâmicos, desenvolvendo a capacidade de resolução de problemas práticos. Contudo, o que observamos, foi não só um recuo, mas um total esvaziamento teórico do texto.

Se, ao analisarmos os PCN's, datados de 1997, percebemos avanços e pontos necessários de melhora, como a inserção de temáticas em relação a determinadas contextualizações, na BNCC de 2017, portanto vinte anos mais tarde, o que observamos foram ausências. Ausências de conceitos e debates teóricos referenciados por autores especialistas em currículo.

No entanto, ainda vale destacar que novos elementos foram incorporados ao texto, mas, como demonstramos, noções como “atitude historiadora”, “aprendizagens essenciais”, “memória” e outras analisadas, não contaram com o devido aprofundamento teórico. Dessa maneira, a análise sobre essas questões ficou prejudicada, pois não pudemos compreender quais eram as bases epistemológicas da Educação e da História que pautaram a construção de currículo que se pretendia afirmar.

Assim, em nossa análise, a BNCC apresenta diversos problemas relativos à necessidade de base epistemológica. O documento, aprovado em poucos meses, não foi elaborado a partir de um grande debate nacional que tivesse contado com a participação de os especialistas em

currículo, em política educacional, em formação de professores, em gestão educacional, nem dos docentes das redes pública e privada do Brasil.

Sem suas referências, o texto se nos apresenta como uma grande colcha de retalhos de conceitos e elementos essenciais à Educação e História, mas, sem o aprofundamento e problematizações necessários. Tratados da forma rasa que foram, esses conceitos não são capazes de apresentar um programa de formação crítico, reflexivo, problematizador e à altura das necessidades da educação de nosso país.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir um texto sempre é muito difícil. Antes de tudo, não concluímos nada, daí a utilização do termo “Considerações Finais”. Estabelecemos aqui as últimas impressões que queremos deixar registradas sobre a pesquisa que desenvolvemos. Contudo, não temos a intenção de creditar a essas últimas páginas a totalidade de nossa vivência e observações sobre a temática da pesquisa.

É improvável que qualquer pesquisador deixe em sua plenitude suas observações sobre seu objeto de estudo. Isso se dá por diversos motivos, seja pela escolha metodológica de abordagem, seja pela limitação do tempo e do espaço de escrita, seja ainda pela dificuldade de coesão e detalhamento do grande volume de ideias que cercam uma dissertação.

Além do mais, encerrar uma pesquisa que nos acompanha por alguns anos é um processo extremamente delicado. Apesar do fim do ciclo de estudos não significar que a temática nunca mais será aprofundada em trabalhos vindouros. Carrega ainda uma responsabilidade de fechar, mesmo que momentaneamente, um debate que vem sendo construído com rigor metodológico, esforço e estudo.

Dessa maneira, as considerações finais se tornam um momento extremamente relevante no processo de pesquisa, sendo uma das condições para o fechamento do texto do relatório de pesquisa, um passo importante para o desenvolvimento do trabalho: a sua apresentação e, conseqüentemente, sua defesa. Todavia, carregam a preocupação e as dificuldades que nos perseguem na produção do conhecimento.

A pesquisa se propôs a abordar um objeto no plano das políticas curriculares de dois momentos recentes da política educacional brasileira no qual o currículo escrito é tomado como material de análise. Assim, tentaremos aqui trazer questões que não podem ser silenciadas em razão da análise do currículo da disciplina escolar História nos PCN's de 1997 e na BNCC de 2017 para os anos finais do ensino fundamental, além de destacar pontos relevantes do processo de análise da pesquisa, pois a experiência vivenciada ao longo de toda essa trajetória nos apresentou uma série de questionamentos que aqui serão abordados.

Nesse sentido, necessitamos retomar o objetivo geral e os objetivos específicos articulados no início do trabalho. O objetivo geral foi formulado nos seguintes termos: compreender e confrontar as concepções do currículo que informam as diretrizes curriculares para os anos finais do ensino fundamental no que se refere à disciplina História nos períodos de vigência dos PCN's de 1997 e a BNCC de 2017.

Tendo em vista um maior aprofundamento da temática, o objetivo geral nos levou a propor três objetivos específicos: analisar os princípios pedagógicos constituintes das diversas disciplinas curriculares do ensino fundamental nos anos finais nos documentos curriculares editados em 1997 e 2017; conhecer os fundamentos gerais e conceitos básicos que constituem as bases que estruturam os documentos oficiais curriculares relativos à disciplina História, nos anos finais do ensino fundamental editados nos anos de 1997 e 2017; identificar quais são os agentes sociais, culturais e econômicos que influenciaram e exerceram pressão sobre a construção do currículo em presença nos anos de 1997 e de 2017.

Ao longo do nosso processo de análise percebemos que há uma retomada na BNCC de perspectiva tecnicista do currículo, perspectiva que remonta as reformas curriculares de 1971, realizada ainda durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) no Brasil.

Noções como as das “competências” e “habilidades”, “aprendizagens essenciais” e o incentivo ao ensino profissional nos lembram de questões estruturadoras na reforma anterior. Essas “novas” mudanças remontam a uma educação voltada para a ideia de “experiência” de Dewey, “currículo mínimo” e ao desenvolvimento do ensino profissionalizante, respectivamente.

Esses estudos nos possibilitaram ainda enxergar que os PCN’s eram documentos que traziam questões relevantes a serem discutidas, mas que, refém do seu contexto histórico, não conseguiram avançar continuamente até os dias atuais. Podemos exemplificar a questão com as temáticas apresentadas pelo documento quando se referia a um “espírito crítico”, a “História Temática”, a inserção das “minorias” no currículo. Destaca-se que essas inovações, e muitas outras, tiveram seu desenrolar prejudicados pela construção acrítica e acelerada da BNCC no governo de Michel Temer.

Ao longo dos capítulos 4 quatro e 5 (cinco) realizamos a análise dos documentos selecionados. São nesses dois capítulos que tratamos de alcançar os objetivos específicos e, como consequência, o objetivo geral. Aqui, destaca-se que não escolhemos capítulos para tratarem especificamente de cada objetivo, procuramos contemplar a todos os objetivos (geral e específicos) em ambos, partindo das características e questões particulares de cada documento, ou seja, dos PCN’s e da BNCC.

Nesse sentido, observamos que em ambos os documentos, temos a preparação para o mercado de trabalho, a temática é apresentada ao currículo por agentes econômicos e sociais externos ao processo de elaboração do documento, agentes esses desejosos em contar com uma mão-de-obra especializada, já tendo vivenciado processos de experiência voltados para o mundo do trabalho.

Essa proposta acabar por valorizar a competitividade desde cedo, sem a devida preocupação com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Descaracterizando assim, a função da escola e do currículo escolar, que é formar pessoas. Essa subcategoria que foi criticada em diversos momentos do texto mediante a necessidade de explicitar que a temática não pode ser representada como objetivo central das escolas ou da educação pública.

A educação tem como perspectiva a formação humana de pessoas. O lugar que ocuparemos enquanto mão de obra no mercado de trabalho é uma das consequências do processo educacional, mas também das escolhas e oportunidades que os educandos podem dispor e vivenciar. Assim, nos preocupa como alguns elementos textuais extremamente relevantes, como por exemplo, a cidadania, são reduzidos ao mundo do mercado de trabalho na BNCC.

Outra característica marcante dos documentos é estarem vinculados a decisões de órgãos internacionais, seja pela Declaração de Nova Delhi, seja pela Agenda 2030, os PCN's e a BNCC, respectivamente, seguiram orientações de órgãos internacionais. Esses documentos validam a necessidade de formação de uma mão de obra para agentes sociais e econômicos que fazem valer suas necessidades com o apoio dessas instituições de prestígio internacional.

Ao longo dos dois textos curriculares, o conceito de recontextualização, presente na obra de Apple (2006) é apresentado como questão fundamental a ser aplicado pelas gestões escolares, ou seja, planejar o currículo a partir da realidade dos educandos. Contudo, destacamos que o significado utilizado pelo autor em questão e pelo documento acerca da recontextualização são distintos.

Apple (2006) destaca como a recontextualização modifica os processos de ensino e aprendizagem, a partir da compreensão da recontextualização, compreendemos a amplitude dos significados na produção de conhecimento mediante as diferentes realidades sociais vivenciadas pelos agentes desse processo.

Na BNCC, percebemos uma divergência em diferentes argumentos, pois ao apresentar as aprendizagens essenciais, o documento institui conhecimentos e habilidades a serem trabalhadas em todas as instituições escolares. No entanto, logo em seguida, utiliza indiretamente o conceito de recontextualização para falar da necessidade do planejamento local em cada escola e contexto regional.

Demonstrando que além da pobreza intelectual, tantas vezes citadas em nosso texto, a BNCC também apresenta contradições internas na elaboração da sua escrita e argumentação.

Um problema observado em ambos os documentos, é a questão da autonomia. Se nos PCN's e na BNCC, a autonomia dos educandos é incentivada, somente nos PCN's se apresenta o debate acerca da autonomia docente. Contudo, ainda relacionado ao planejamento e à recontextualização, não constatamos o necessário aprofundamento no trato da temática.

Uma das questões que mais nos chamaram atenção ao longo trabalho sobre os documentos foi a ausência da temática da população LGBTQIA+, seja ao falar sobre o desenvolvimento de uma consciência crítica, da cidadania, da História e das lutas das minorias, nos temas transversais ou em outras temáticas presentes no texto.

Destacamos que, em 1997, já havia debates na sociedade brasileira e de outros países sobre os direitos da população LGBT. Contudo, mesmo em um contexto histórico de luta e conquista de espaço em relação aos meios de comunicação, compreendemos que sua ausência nos PCN's se constituiu em um silêncio no desenvolvimento dos documentos curriculares brasileiros à época.

Contudo, na BNCC de 2017, fica evidente que a vontade política dos partidos de centro e de direita, formadores da coalisão do governo do então presidente Michel Temer, realizaram uma escolha política. Escolha essa que tinha por objetivo retirar qualquer menção da pauta LGBTQIA+ no documento. Essa escolha se dá para cumprir com demandas da bancada evangélica que compunha essas forças durante seus anos de mandato tampão⁷⁶, ao mesmo tempo que possibilitou ao governo que se instalava conseguir votos para outros projetos políticos em troca do cumprimento de pautas conservadoras e retrógradas de determinados grupos políticos brasileiros.

No que diz respeito aos temas transversais, estes são consideradas, em ambos os documentos, temáticas relevantes e necessárias ao desenvolvimento social dos educandos. Ambos os documentos propõem o trato de temáticas como raça, trabalho, escravidão, tecnologia e diversos outros temas que possibilitam aos professores trazerem a realidade dos jovens ao estudo em sala de aula. Contudo, como destacamos acima, ainda existem propostas para serem incorporadas, que poderiam contribuir ainda mais com a formação cidadã dos educandos.

Em relação às orientações metodológicas dos documentos, observamos que no que se refere aos PCN's, apontam para uma base construtivista evidenciada pela utilização de autores como Vygotsky e Piaget em determinados momentos de debate sobre as concepções pedagógicas. Para alguns autores, como Lopes (2011), o recurso às teorias psicológicas por parte desses documentos chega a ser abusivo o que termina por impregnar de um caráter

⁷⁶ Isso se dá nos anos de 2016 a 2018, cumprindo o mandato da até então presidenta reeleita Dilma Rousseff após a conclusão do processo de impeachment.

psicologizante o debate curricular. No entanto, acerca da BNCC, a ausência de referências teóricas e metodologias bem desenvolvidas marcam negativamente o documento.

Ambos os documentos criticam a História tradicional, tentando afastar concepções positivistas da estruturação dos seus textos curriculares. Contudo, mesmo após apontarem a possibilidade de uma História temática como modelo de organização dos conteúdos a serem trabalhados, não conseguem fugir da organização de uma *historie evenementielle*, história de inspiração no modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea).

Nos PCN's, observamos também o debate sobre o desenvolvimento de conceitos como nação, pátria e identidade nacional, sem grande teor crítico, sobre como esses conceitos devem ser trabalhados nas escolas, abrindo espaço e precedentes perigosos de interpretação de como os conceitos podem vir a se destacar nos conteúdos históricos estudados.

No que se refere ao desenvolvimento dos conceitos básicos de História, como por exemplo: “fato histórico”, “tempo histórico”, “sujeito histórico” e “fonte histórica” são trabalhados pelos PCN's a partir do desenvolvimento da História Social e da Nova História. Essa escolha dos elaboradores do documento parece pretender ajudar no desenvolvimento da listagem dos conteúdos a serem trabalhados.

No entanto, na BNCC, nenhuma referência é apresentada, resultando na utilização formal desses conceitos fundamentais, sem maior aprofundamento. Eles são apresentados desconexos do debate sobre o ensino de conceitos, sendo utilizados como simples elementos a serem percebidos nos objetos do conhecimento selecionados.

Vale destacar também que seus formuladores recorreram à História Social para compor a base referencial de todo os PCN's referente a disciplina escolar História. Seja no aprofundamento dos conceitos, seja na abordagem dos conteúdos a partir dos conflitos sociais que abordassem os trabalhadores, escravizados, servos, entre outros, do questionamento de novos pontos de vistas, da perspectiva das minorias.

Novas e diversas formas de linguagens são incentivadas em ambos os documentos, mesmo nos PCN's de 1997, quando a vivência com a internet e os computadores ainda não era tão ampla, eles já aparecem citados como elementos necessários aos docentes e educandos em sala de aula. Na BNCC, a cultura digital é tratada como elemento essencial às escolas e ao

planejamento dos professores e, apesar da ausência de referências, trazem questionamentos pertinentes à prática docente atual em meio à consolidação da cultura digital no século XXI.

A “educação integral” e o “projeto de vida” se apresentam como novidades na BNCC, prometendo o desenvolvimento crítico em diversos âmbitos da vida dos educandos. Entretanto, sem aprofundamento teórico e questionamentos no que se refere a sua aplicabilidade nas escolas, apresentam-se mais como ideias vazias de conteúdo.

Um outro dado constatado: a própria BNCC trabalha com novos termos para falar de questões já antigas, parecendo pretender “vender” como algo novo. Utiliza-se, por exemplo, da expressão “marco histórico” para denominar o “fato histórico”, noção trazida pelos documentos curriculares anteriores, como os PCN’s.

Além disso, a BNCC se apresenta com diversos gráficos e tabelas bem elaborados, contudo, sem o aprofundamento teórico necessário. Um excesso de novas linguagens formatadas, com grande apelo retórico e de *marketing*. Alguém que não seja especialista na área pode pensar que se trata de uma proposta inovadora, bem elaborada, contudo, autores reconhecidos no campo curricular, como Bittencourt (2019) e Nascimento (2021) não hesitam em apontar para a pobreza teórica do documento.

Uma das questões que mais marcaram a análise acerca da BNCC é a presença da “atitude historiadora”. Em meio a uma narrativa bem elaborada de conduta autônoma e protagonista de docentes e discentes, a atitude historiadora é incentivada por seu caráter dinâmico e ativo de produção de conhecimento para os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

O quadro teórico em que nos apoiamos ajudou a lançar um olhar crítico sobre esta noção e percebemos em nossa leitura que a “atitude historiadora” é uma ideia proposta aos professores, mas que retira a responsabilidade pelo êxito do currículo dos órgãos elaboradores e dos sistemas de ensino, lançando sobre os ombros de docentes e discentes o sucesso ou insucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, retira as responsabilidades pelo sucesso da educação das instâncias de gestão das políticas curriculares, situadas no nível do estado, colocando à cargo dos professores e dos educandos, como se a execução exitosa do currículo estivesse atrelada a uma atitude positiva desses sujeitos.

Trata-se de uma narrativa minimamente inocente no que se refere a análise das dificuldades do cotidiano das escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, o documento

curricular demonstra mais uma vez sua falta de profundidade teórica, utilizando-se de estratégias argumentativas sem base teórica especializada para esquivar os elaboradores e órgãos federais responsáveis de possíveis falhas no futuro, a curto e médio prazos.

Ainda em relação à BNCC, a temática de “memória” é tratada, sem, contudo, haver um certo aprofundamento teórico e sem conceder a devida importância à produção do conhecimento historiográfico. Outra novidade do documento é a presença da noção de “conflito”, importante elemento curricular citado por Apple (2006) em suas obras. A noção constitui em uma oportunidade de se perceber processos de rupturas e conquistas democráticas da nossa História, além de um essencial instrumento de socialização no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos educandos.

No entanto, ele é visto a partir de grande pobreza teórica, como algo a ser evitado nas escolas, como um processo negativo ao desenvolvimento das habilidades cognitivas dos educandos ou simplesmente como objetos de conhecimento selecionados pela BNCC.

Ao finalizarmos a análise dos PCN’s, reconhecemos elementos em que a educação brasileira avançou em comparação com um contexto histórico conturbado dos anos de 1980, ainda em meio a Ditadura Civil-Militar. Reconhecemos também que haviam diversos pontos que poderiam avançar ainda mais, ausências e necessidade de aprofundamento teórico.

No entanto, mediante o grande número de mudanças significativas no currículo escolar brasileiro, consideramos que o documento apontava uma nova perspectiva para a educação brasileira, com possibilidades reais de avanço, tendo em vista um processo de longo prazo de construção de documentos curriculares de conteúdo mais crítico e com cada vez mais rigor acadêmico na sua elaboração.

Dessa forma, correndo o risco de ser repetitivo, tanto nos capítulos de análise, como nas considerações finais, desejamos destacar aqui a grande decepção de que fomos tomados com a leitura detalhada da BNCC, pois o que percebemos foi um retrocesso ao tecnicismo da reforma de 1971. Mesmo os “termos inovadores” utilizados, a exemplo de “aprendizagens essenciais”, “educação integral”, “competências”, “habilidades”, “atitude historiadora” se demonstraram como grandes vazios teóricos ou, pior, como retornos a práticas tecnicistas com novas denominações.

O documento já apresenta um problema relativo à sua elaboração intelectual: não há páginas de referências teóricas para os conceitos trabalhados. Isso é inadmissível para um texto

que se supõe currículo escolar. Como um documento curricular, que pretende orientar a produção de conhecimento em âmbito escolar em um país com mais de 212 (duzentas e doze) milhões de pessoas⁷⁷ pode debater Educação e História sem citar diretamente um único autor?

A BNCC se apresenta como uma colagem de recortes de textos mal interpretados de diversas referências em diferentes currículos escolares do mundo, sem profundidade teórica, sem debate acadêmico e sem responsabilidade intelectual.

O que o governo e gestão do então presidente Michel Temer realizou na formulação acelerada desse documento foi um desserviço à educação pública no Brasil. Essa ação pode ter atrasado em décadas debates essenciais à educação brasileira, como por exemplo: debates acerca da educação sexual, prevenção de doenças, saúde pública, luta contra preconceitos, direitos das populações (em especial a LGBTQIA+), cidadania, consciência crítica, democracia, combate a governos e sistemas totalitários, consequências sociais e de saúde no uso de entorpecentes e muitos outros.

Sendo assim, após tantos dias de pesquisa, reuniões e esforço contínuo, nos resta aqui incentivar outros pesquisadores a buscarem mais respostas acerca de determinadas questões apresentadas pela BNCC. Acreditamos que muitas das “novidades” apresentadas pelo documento merecem ser analisadas em outras pesquisas. De maneira resumida, podemos citar aqui exemplos estudos que cuidem de elucidar noções como: “aprendizagens essenciais”, “educação integral”, “atitude historiadora”, entre outros. Como de fato essas questões estão sendo vivenciadas no cotidiano das escolas? Como elas se diferem dos PCN’s de 1997?

Outra questão se apresenta nesse quesito, pois nos PCN’s de 1997, percebemos que muitas das propostas colocadas pelo documento não foram aplicadas ao longo desses vinte anos. Assim, o que está sendo proposto pela BNCC será aplicado? Terá êxito? Também percebemos a necessidade de mais estudos sobre o processo de elaboração do documento vigente, aprofundando o caráter acelerado, antidemocrático e superficial de sua construção.

À luz de Paulo Freire, sabemos que não é somente a educação que vai consertar todas as mazelas sociais presentes no mundo ou em nosso país. Contudo, sem uma mudança significativa na nossa estrutura educacional, também não conseguiremos diminuir índices de violência, pobreza e desigualdade social.

⁷⁷ Fonte: <https://datatopics.worldbank.org/world-development-indicators/>, acessado em abril de 2022.

Dessa maneira, ressaltamos aqui que o presente trabalho pretendeu analisar os PCN's de 1997 e a BNCC de 2017 tendo em vista oferecer uma contribuição ao campo do Currículo, da Educação e da História. O trabalho foi pensado no sentido de questionar como essas mudanças de fato podem vir a alterar a vida dos educandos e dos docentes na vivência desse novo documento.

Assim como Sacristán (2017), Libâneo (2012), Apple (2006) e Freire (1987), acreditamos que toda pesquisa em educação deve pensar em algum âmbito referente à prática educativa. Isso não necessariamente se dá a partir do estudo de técnicas ou metodologias, mas sempre pensando em uma educação mais significativa, tendo em vista principal objetivo da existência dos professores, o principal objetivo da nossa existência: formar educandos, formar pessoas.

7. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (ORG.) - **Formação reflexiva de professores** – estratégias de supervisão. Editora Porto. Porto, Portugal, 1996.

ALVES, F. M. D.; CORTEZ, I. C.; CORTEZ, J. S. A formação crítico-reflexiva dos alunos dos cursos de licenciatura decorrentes da presença da abordagem ciência, tecnologia e sociedade no currículo. **Revista Gestão, Sustentabilidade e Negócios**, Cidade (?) v. 5, p. 1-194, 2017.

ALVES-MAZZOTTI. A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de pesquisa. São Paulo (77) p. 53-61. maio de 1991.

AMORIM, R. M. de. **As implicações dos parâmetros curriculares nacionais para a prática pedagógica dos professores de história do ensino fundamental da rede municipal do**

- Jaboatão dos Guararapes.** 2004. Dissertação. Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco
- AMORIM, R. M. de. **As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação nas relações étnico-raciais na Rede Municipal do Recife,** 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4159>, acessado em janeiro de 2021.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo** / Michael W. Apple; tradução Vinícius Figueira. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. G. **Pátria Amada, Ignorada.** Em Aberto. Brasília, ano 7, nº 37, jan./mar. 1988. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, XVIII, 2016, Goiânia. Documento Final.
- BARROS, J. D'A. **A História Social: seus significados e seus caminhos.** 2005. file:///C:/Users/joaov/Downloads/HistriaSocial.UFOP2005.pdf. Acesso em janeiro de 2022.
- BARBOSA, P. P. L.; LASTORIA, A. C.; CARNIE, F. S. **Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC.** FACES DA HISTÓRIA, v. 6, p. 513-528, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Reflexões sobre o ensino de história.** Estudos Avançados, v. 32, p. 127-149, 2018.
- BITTENCOURT, J. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.4, p. 1759-1780out./dez. 2019.
- BRAUDEL, F. **O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Felipe II.** 2 vols. São. Paulo: Martins Fontes, 1984. [1949].
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BONOW, S. C. **Nação: Uma abordagem conceitual para as sétimas séries do ensino fundamental.** In: XI Encontro Estadual de História - RS, 2012, Rio Grande. XI Encontro Estadual de História: história, memória, patrimônio, 2012. p. 1015-1025.
- CHERVEL, A. (1990). **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação, 2, 177-229.

CORRÊA, S. A.; ECHEVERRIA; OLIVEIRA. A inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nas escolas da rede pública do Estado de Goiás - Brasil: a abordagem dos temas transversais - com ênfase no tema Meio Ambiente. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, FURG, v. 17, p. 1-19, 2006.

COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**/ Marisa Vorraber Costa, org. – Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

CUNHA, L. A. 1996. **Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 99, nov. 1996, p. 60-72.

DALAZONA, F. J. ; GERMINARI, Geysa Dongley . **O ensino de história na educação pública brasileira: uma análise dos pressupostos historiográficos dos currículos estaduais da década de 1980**. História & Ensino, v. 26, p. 20-36, 2020.

FEBVRE, L. **Combates pela história**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FERNANDES, J. R. O. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. Cadernos CEDES (Impresso), v. 25, p. 378-388, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados** / Selva Guimarães Fonseca. – Campinas, SP: Papirus, 2003. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livros Editora Ltda, 2005. v. 01. 79 p.

FREIRE, E. de C. **O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental da rede municipal de ensino do Recife-PE**, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3767>, acessado em janeiro de 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 1987.

GASPARINI; VELOSO, S. R. C. . **BNCC, centralização curricular, educação - uma análise discursiva**. REVISTA LÍNGUA & LITERATURA (ONLINE), v. 23, p. 89-104, 2021.

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo**. Coletânea de textos de Goodson, organizada por Antônio Nóvoa. Lisboa: Educa, 1997.

HOLANDA, G. de S; FARIAS, I. M. S de. **Estratégia da triangulação: uma incursão conceitual**. Revista Atos de Pesquisa em Educação / Blumenau, v.15, n.4, p.1150-1166, out./dez., 2020.

KHOURY, Y. A. **Narrativas Oraís na Investigação da História Social**. Projeto História (PUCSP), SP, v. 22, p. 115-140, 2001.

KRUTA-BISPO, A.C.A. **Trajetória dos Mestrados Profissionais em Administração no Brasil: Uma Abordagem Dinâmica e Multidimensional**. In: XXXVIII ENANPAD, 2014, Rio de Janeiro. Trajetória dos Mestrados Profissionais em Administração no Brasil: Uma Abordagem Dinâmica e Multidimensional, 2014.

LE GOFF, J., 1924. **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 1. 262.

LIBÂNEO, J. C. 2010. Qual é a função social da escola? Entrevista concedida a SINPRO-SP. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6kk__FXVwC0, acessado em março de 2022. Transcrição própria.

LOPES, A. C.; Macedo, E. **Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas**. ROTEIRO, v. 46, p. e27181, 2021.

LOPES, A. C. **Teorias do currículo** / Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo. – São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. **Estudo do Meio: teoria e prática**. GEOGRAFIA (LONDRINA), v. 18, p. 173-191, 2009.

MACEDO NETO, M. P.. Parâmetros curriculares nacionais de história: desafios e possibilidades da história ensinada na educação básica. **Revista eletrônica história em reflexão** (UFGD), v. 03, p. 01-11, 2009.

MARCONDES, C. H. **Linguagem e Documento: fundamentos evolutivos e culturais da Ciência da Informação**. Perspectivas em Ciência da Informação (Impresso) **JCR**, v. 15, p. 2-21, 2010.

MARX, K. **O capital: crítica da economia e política: livro I**/ Karl Marx; tradução de R. Sant'Ánna. – 37^a ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

MEDEIROS, E. W. **Ensino de História: Fontes e Linguagens para uma prática renovada**. VIDYA, v. 25, n. 2, p. 59-71, jul/dez, 2005 - Santa Maria, 2007.

MORAES, D. Z. **O que a escola faz com o currículo de História: o exame dos sentidos do trabalho docente e da lógica das práticas de ensino.** In: CATANI, Denice B.; GATTI jr., Décio. (Org.). *O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar.* 1a.ed. Uberlândia: Editora da UFU, 2015, v., p. 107-143.

MOREIRA, A. F. B. **A Crise da Teoria Curricular Crítica.** In: M. V. Costa. (Org.). *O CURRÍCULO NOS LIMIARES DO CONTEMPORÂNEO.* 1ed.RIO DE JANEIRO: DP&A, 1998, v. 1, p. 11 - 32.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F. B. **Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições.** Em Aberto, v. 46, p. 73-83, 1990.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade/** Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.) – 12. Ed. – São Paulo, Cortez, 20013.

MORGADO, J. C., SOUSA, J., PACHECO, J. A. (2020). **Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular.** *Práxis Educativa*, 15, 1-10. doi: 10.5212/PraxEduc.v.15.16197.062.

NADAI, E. **Estudos Sociais no Primeiro Grau.** Em Aberto. Brasília, ano 7, nº 37, jan./mar. 1988.

NASCIMENTO, J. dos S. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): implicações da municipalização e descentralização nos municípios.** *Revista Administração Educacional - CE - UFPE Recife-PE*, V.12 N. 1 p. 126-145, jan./jun. 2021.

NASCIMENTO, J. dos S. *Revista Administração Educacional - CE - UFPE Recife-PE*, V.12 N. 1 p. 126-145, jan./jun. 2021

PERRENOUD, P. A noção de competência. In: PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 19-33.

RAMOS NETO, J. O. **Breve ensaio sobre o conceito de tempo histórico.** *Nearco*, v. 1, p. 255-261, 2013.

RAMOS, L. O. L.; NASCIMENTO, A. R. **Competências gerais da BNCC para os estudantes Adolescentes dos anos finais do ensino fundamental: Um estudo interpretativo para o desenvolvimento da Aprendizagem.** *REVISTA PEDAGÓGICA (CHAPECÓ. ONLINE)*, v. 21, p. 63-84, 2019.

RIBEIRO, M. M. L. **Ciclos de Aprendizagem e formação continuada de professores: um encontro necessário**. Construir Notícias, v. 55, p. 13-16, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Revista Diálogo Educacional (PUCPR), v. 6, p. 37-50, 2006.

SANTOS, M. A. L. dos. **Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências**. EDUCAR EM REVISTA, v. 37, p. 1-24, 2021.

SANTOS, W. L.; FONSECA, M. R. ; ALVES, M. M. S. ; RODRIGUES, B. M. . **Cultura digital e BNCC: contradições e desafios para a prática docente**. Brazilian Journal of Development, v. 7, p. 55908-55921, 2021.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática** / José Gimeno Sacristán; tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – 3. Ed. – Porto Alegre: Penso, 2017.

SCHMIDT, M. A. M. S. **História do ensino de história: uma proposta de periodização**. História da Educação (UFPel), v. 16, p. 65-91, 2012.

SILVA SANTOS, K.; BRAZ FERREIRA GONTIJO, S. **ENSINO MÉDIO E PROJETO DE VIDA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**. Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 19 - 34, 2020. DOI: 10.36732/riep.v2i1.52. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/27>. Acesso em: 9 mar. 2022.

SEVERINO, A. J., 1941 - **Metodologia do trabalho científico** /Antônio Joaquim Severino. – 24 ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, J.C.. **O ensino de história no contexto da legislação educacional brasileira**. Intermeio (UFMS), v. 20, p. 34, 2014.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo** / Tomaz Tadeu da Silva. – 3. Ed.; 12. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

TREVISOL, M; ALMEIDA, M. **A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial**. Revista Educação e Emancipação, v. 12, n. 3, 2019.

VALA, J. (1986). *A análise de conteúdo*. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (eds.) Metodologia.

VELLOSO, L. **UMA ANÁLISE DOS PARÂMETROS CURRICULARES DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSTAS E POSSIBILIDADES**. *Dia-logos* (Rio de Janeiro), v. 6, p. 101-111, 2012.

VINUTO, J. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto**. *Temáticas*, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014.

XAVIER, E. S. **Ensino e História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção do conhecimento histórico**. In: XXII Semana de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Os historiadores e suas fontes: Ensino e pesquisa., 2010, Jacarezinho. *Revista Anais Semana de História da UENP*. jacarezinho: UENP, 2010.

ZANCAN RODRIGUES, L.; PEREIRA, B.; MOHR, A. **O Documento -Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica- (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP**. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 1, p. 1-39, 2020.

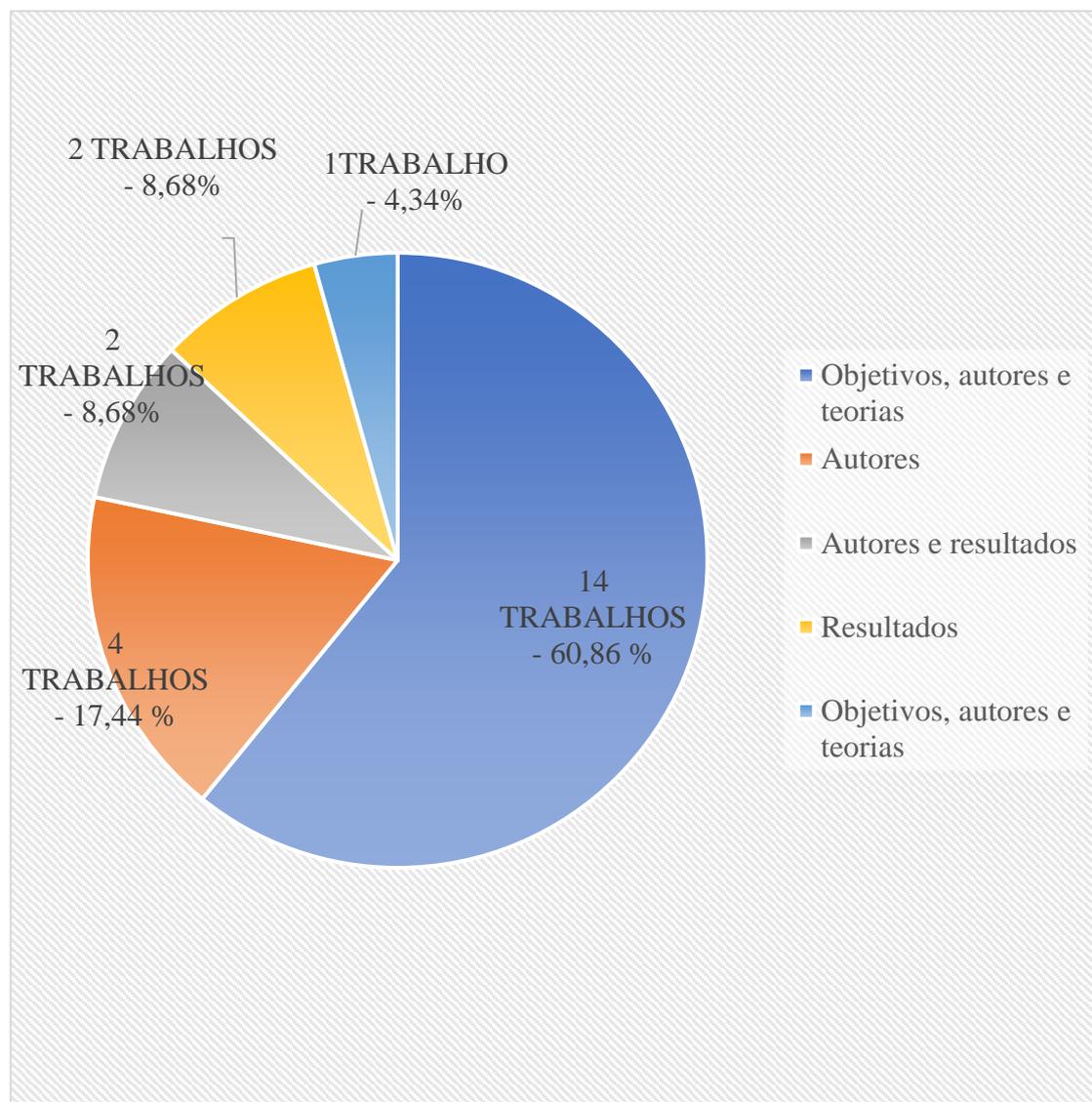
WEBER, M. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Antônio Flávio Pierucci (Ed.). São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

YOUNG, M. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2014, vol.44, n.151, pp.190-202. ISSN 0100-1574.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

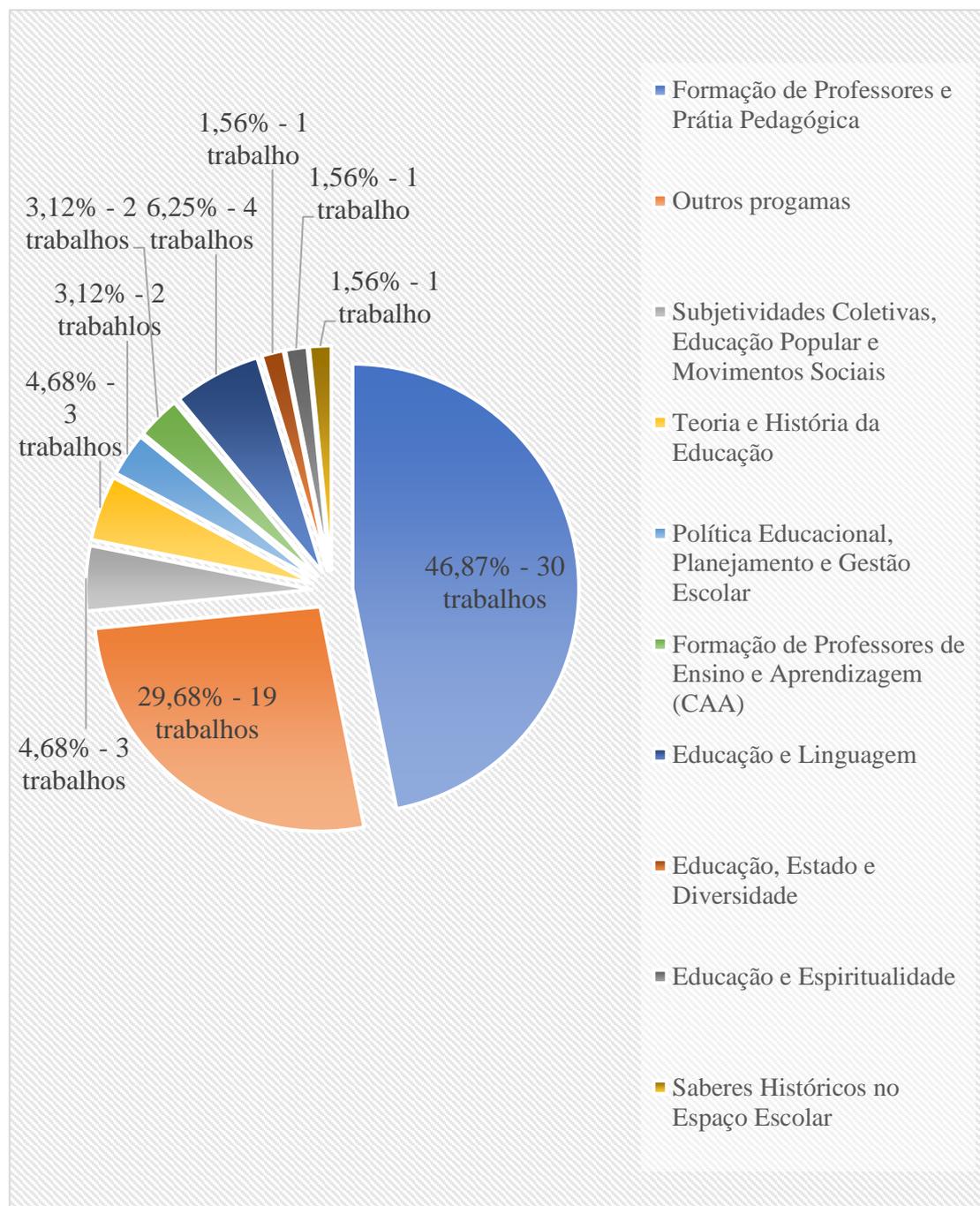
GRÁFICO 1: AUSÊNCIA NOS RESUMOS PESQUISADOS NO REPOSITÓRIO ATTENA-UFPE



FONTE: <https://www.ufpe.br/ppgedu>, acessado em agosto de 2020.

APÊNDICE 2

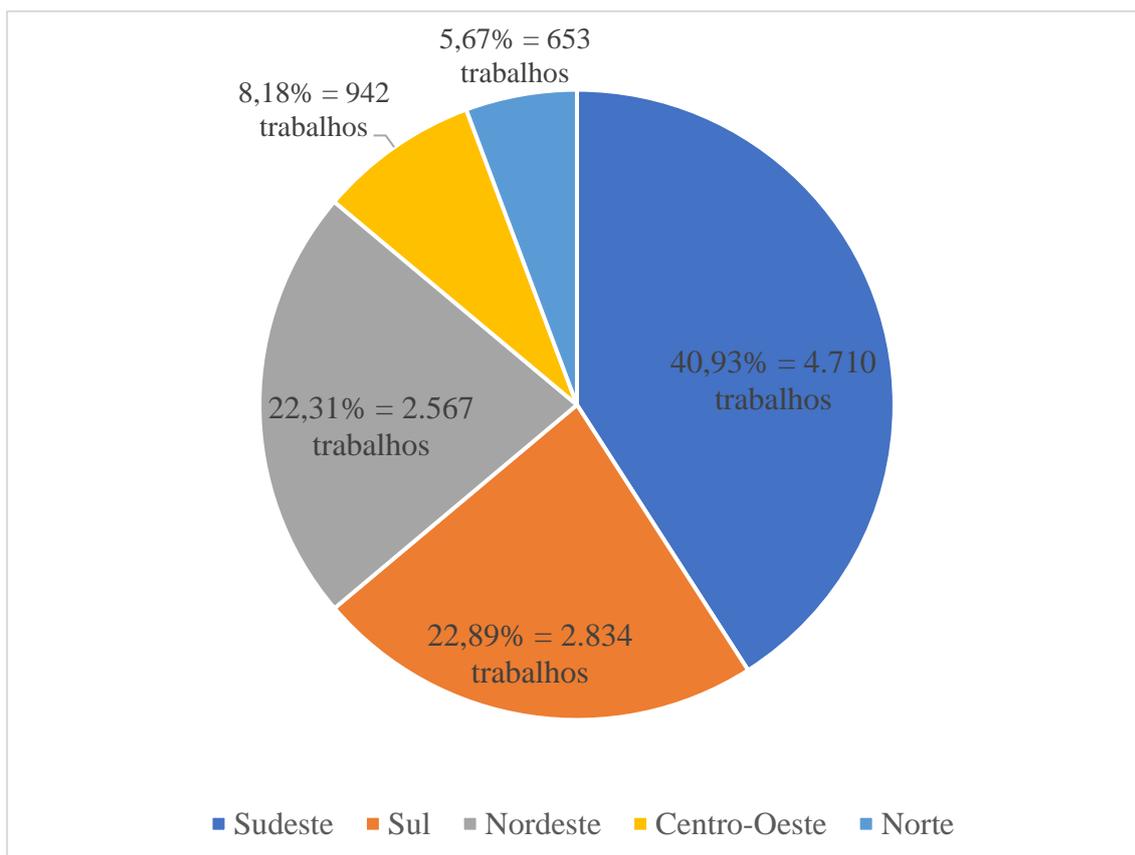
GRÁFICO 2: LINHAS DE PESQUISA DOS TRABALHOS INVENTARIADOS DA ATTENA-UFPE



FONTE: <https://www.ufpe.br/ppgedu>, acessado em agosto de 2020.

APÊNDICE 3

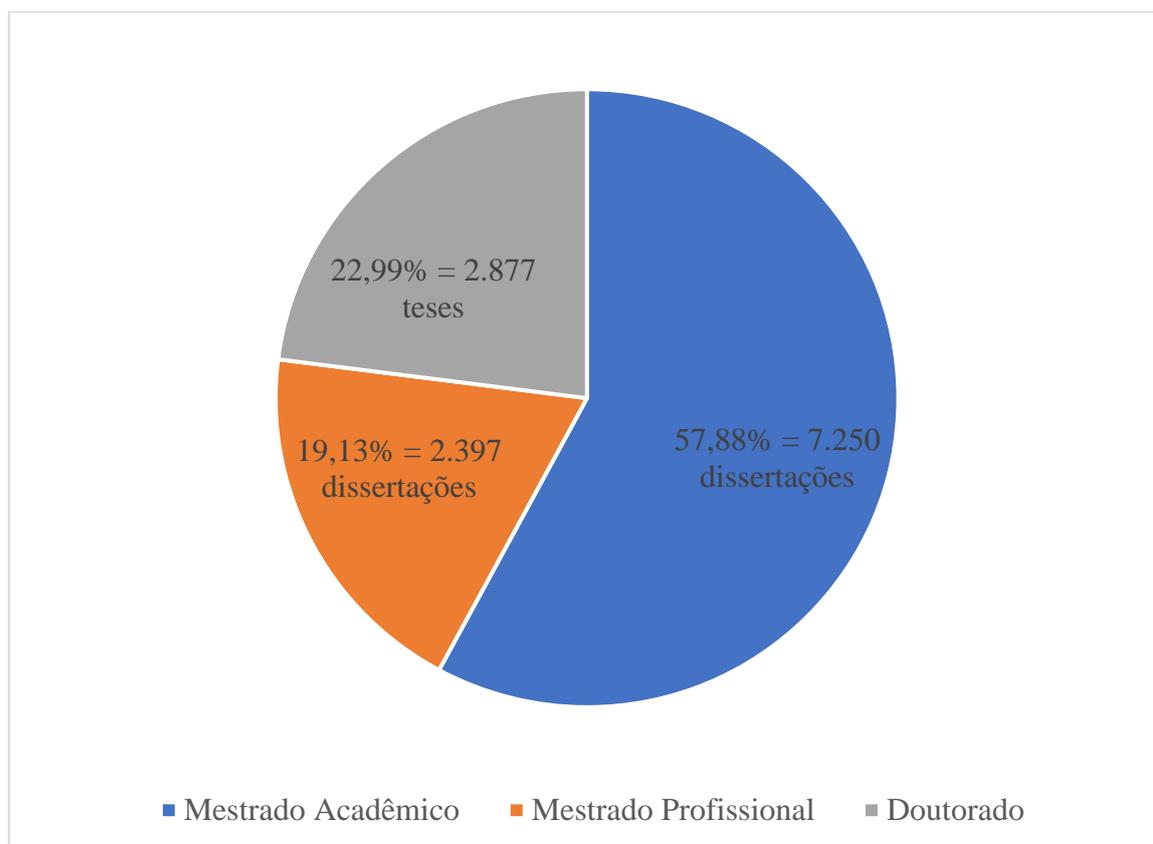
GRÁFICO 3. REGIÕES DE PRODUÇÃO DO REPOSITÓRIO DIGITAL DA CNPQ



Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>, acessado em setembro de 2020.

APÊNDICE 4

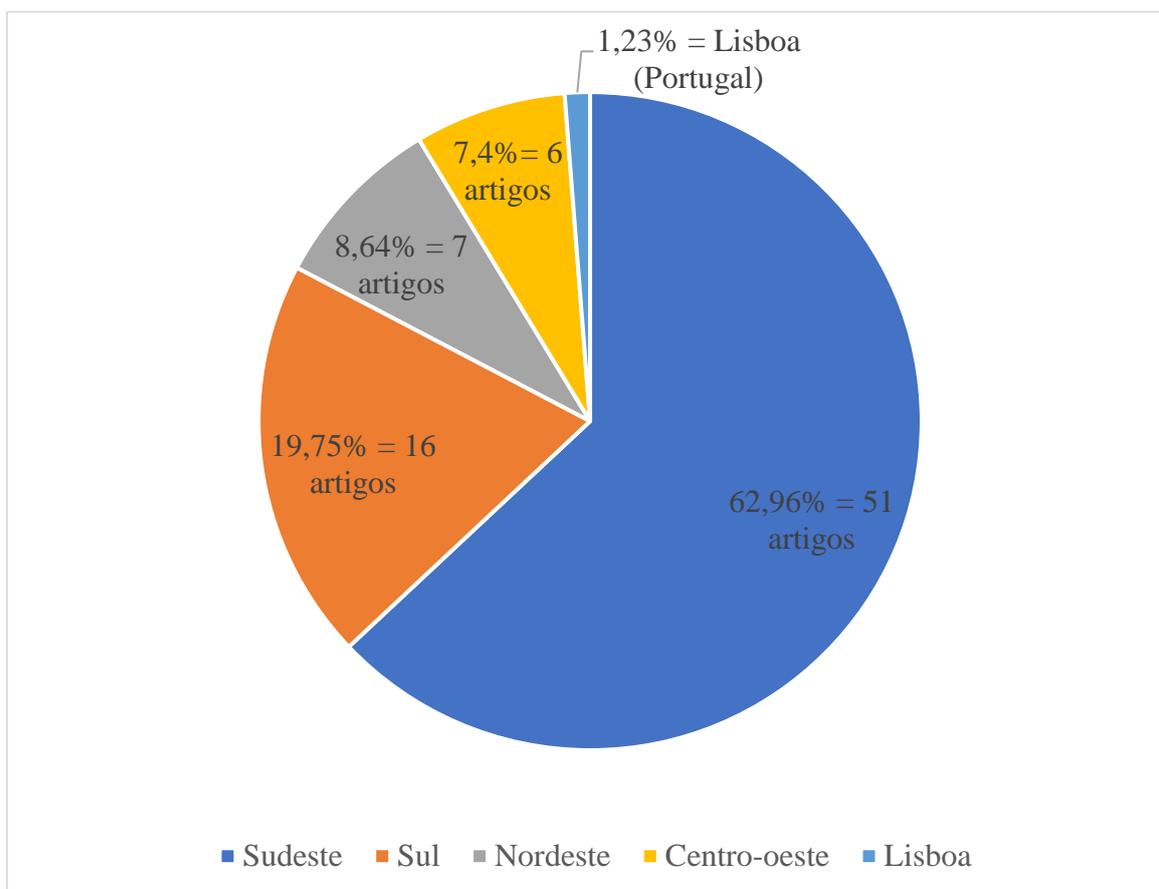
GRÁFICO 4. DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS POR TIPO DE CENTRO DE PRODUÇÃO DO REPOSITÓRIO DIGITAL DA CNPQ



Fonte: [https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/,](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/) acessado em setembro de 2020.

APÊNDICE 5

GRÁFICO 5: REGIÕES E LOCALIDADES DE PRODUÇÃO DOS ARTIGOS INVENTARIADOS NA ANPED



Fonte: www.anped.org.br, acessado em setembro de 2020.