

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**ANA CÉLIA CHOLDYS FELIPPI**

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE HISTÓRIA NO ESTADO DO  
PARANÁ: CONTEXTO DE PRODUÇÃO E CONTEÚDO PRESCRITO**

**PONTA GROSSA  
2022**

**ANA CÉLIA CHOLDYS FELIPPI**

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE HISTÓRIA NO ESTADO DO  
PARANÁ: CONTEXTO DE PRODUÇÃO E CONTEÚDO PRESCRITO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello.

**PONTA GROSSA  
2022**

C547 Choldys Felippi, Ana Célia  
Base Nacional Comum Curricular de História no Estado do Paraná: contexto de produção e conteúdo prescrito / Ana Célia Choldys Felippi. Ponta Grossa, 2022.

123 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Área de Concentração: Ensino de História), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello.

1. Currículo. 2. Ensino de história. 3. Bncc. 4. Crep. 5. Reforma curricular. I. Mello, Paulo Eduardo Dias de. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ensino de História. III.T.

CDD: 907



## TERMO DE APROVAÇÃO

**ANA CÉLIA CHOLDYS FELIPPI**

### **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE HISTÓRIA NO ESTADO DO PARANÁ: CONTEXTO DE PRODUÇÃO E CONTEÚDO PRESCRITO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 25 de abril de 2022, pela seguinte banca examinadora:

*Prof Dr Paulo Eduardo Dias de Mello (UEPG - Orientador)*

*Profª Drª Circe Maria Fernandes Bittencourt (USP)*

*Prof Dr Jean Carlos Moreno (UENP/UEPG)*

Ponta Grossa, 25 de abril de 2022.

Aos meus amores,  
Fabio, Matias e Malu.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, e talvez de maneira ainda insuficiente, ao meu orientador, professor Paulo Eduardo Dias de Mello. Agradeço não somente (termo este que aqui não representa quantidade) pelo conhecimento e sabedoria a mim repassados, mas também pela sua generosidade, gentileza e sensibilidade. Apesar do pouco convívio presencial nos tempos em que vivemos, essas são evidentes marcas da pessoa que é. Sem seu incentivo, apoio e disponibilidade, este trabalho não seria possível. Você é inspiração.

À professora Circe Bittencourt e ao professor Jean Moreno, pela disponibilidade em participar da construção desta pesquisa, com suas valiosas contribuições. Me sinto honrada em poder contar com este envolvimento.

Aos professores do ProfHistória da UEPG, em especial, à professora Angela Ribeiro Ferreira, que contribuiu ativamente com a pesquisa, compartilhando suas experiências docentes, bem como auxiliando imensamente enquanto coordenadora do curso.

À minha família e amigos caros, sempre grandes incentivadores de minhas lutas e companheiros nas conquistas.

Aos meus colegas do Colégio Estadual de Marmeleiro e do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão, que, além de ânimo, forneceram as adequações e condições necessárias à realização do curso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), que apoiou a realização desta pesquisa com o Código de Financiamento 001.

## RESUMO

O currículo proposto é uma peça central no trabalho docente. Considerando tal centralidade, nossa pesquisa propôs analisar o Currículo da Rede Estadual Paranaense – Ensino Fundamental Anos Finais (CREP), enquanto desdobramento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para realizar tal ação, amparados na Teoria Crítica do Currículo, que propõe a desnaturalização do currículo e sua intrínseca relação com o contexto no qual é construído, analisamos as trajetórias curriculares nacional e paranaense, desde o final da década de 1980 até o presente, a fim de compreender os processos de reformas curriculares, suas motivações e as noções de "consensualização" e de participação democrática neles presentes. Nosso enfoque é a disciplina de História, como esta foi abordada na BNCC, e, posteriormente, desenvolvida no CREP. Dessa forma, como parte propositiva do trabalho, realizamos a análise crítica do currículo, a partir de quatro categorias fundamentais no ensino de História: concepção e objetivos da disciplina; conteúdos; metodologia e avaliação e, além disso, procedemos breve exame dos aspectos da BNCC que ganharam evidência no currículo paranaense. Nossa pesquisa se apresenta como um convite ao debate entre os docentes da disciplina, enquanto uma possibilidade de abordagem do CREP como currículo proposto. Para o seu desenvolvimento, utilizamos a análise documental e a revisão bibliográfica, sendo o texto construído a partir do diálogo com autores como Antonio Viñao Frago, Circe Bittencout, Ivor Goodson, José Gimeno Sacristán e Tomaz Tadeu da Silva com as principais fontes utilizadas: os documentos orientadores oficiais, ou seja, o currículo proposto.

**Palavras-chave:** Currículo. Ensino de História. BNCC. CREP. Reforma curricular.

## ABSTRACT

The proposed curriculum is a central piece of teaching work. Considering this centrality, this research proposed to analyze the Curriculum of the State of Paraná (CREP, in Portuguese), related to the final years of Elementary School, as an unfolding of the National Common Curricular Base (BNCC, in Portuguese). To carry out this action, supported by the Critical Theory of the Curriculum, which proposes the denaturalization of the curriculum and its intrinsic relation to the context in which it is built, we analyzed the national and the state of Paraná curricular trajectories, from the late 1980s to the present, in order to understand the processes of curricular reforms, their motivations and the notions of "consensualization" and democratic participation present in them. Our focus is the subject of History, as it was approached in the BNCC and, later, developed in the CREP. As a purposeful part of the work, we carried out a critical analysis of the curriculum, from four fundamental categories to the teaching of History: conception and objectives of the subject; contents; methodology and evaluation and, in addition, we carried out a brief examination of the BNCC aspects that gained evidence in the curriculum of Paraná. Our research presents itself as an invitation to debate among the teachers of the subject, as a possible approach of CREP as a proposed curriculum. For its development, we used document analysis and bibliographic review. The text was built from the dialogue with authors such as Antonio Viñao Frago, Circe Bittencout, Ivor Goodson, José Gimeno Sacristán, and Tomaz Tadeu da Silva with the main sources used: the official guiding documents, that is, the proposed curriculum.

**Keywords:** Curriculum. History teaching. BNCC. CREP. Curriculum reform.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Agenda do dia 04/02/2020 – Estudo e Planejamento SEED/PR .....	78
Figura 2 - Comparativo entre os quadros organizadores de conteúdos da versão experimental e segunda versão do CREP .....	81
Figura 3 - Apresentação da Competências Gerais da BNCC no CREP.....	106
Figura 4 - Estruturas dos códigos dos Objetivos de Aprendizagem do CREP .....	107
Figura 5 - Possíveis alterações dos códigos dos Objetivos de Aprendizagem do CREP .....	108

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
APP	Associação dos Professores do Paraná
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CB	Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná
CEA	Caderno de Expectativas de Aprendizagem
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Estados da Educação
CP	Conselho Pleno
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DEB	Departamento de Educação Básica
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DEM	Departamento de Ensino Médio
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MpB	Movimento pela Base
NRE	Núcleo Regional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFEM	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio

ProBNCC Curricular	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PP	Partido Progressista
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
RCO	Registro de Classe Online
RCPR	Referencial Curricular do Paraná
Saep	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUED	Superintendência da Educação
UnB	Universidade de Brasília
Uncme	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1 - A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CONTEXTO DAS REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL</b> .....	19
1.1 CURRÍCULO E CONTEXTO: QUAL A RELAÇÃO ENTRE ELES? .....	20
1.2 REFORMAS DE CURRÍCULO NO CONTEXTO RECENTE DO BRASIL: DOS PCN À BNCC.....	26
1.3 DEMOCRATIZAÇÃO OU “CONSENSUALIZAÇÃO”: O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BNCC.....	42
1.4 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BNCC DE HISTÓRIA (ENSINO FUNDAMENTAL): TENSÕES E DISPUTAS .....	46
<b>CAPÍTULO 2 - A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO PARANÁ: ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DOS DOCUMENTOS ESTADUAIS</b> .....	54
2.1 OS CURRÍCULOS PARANAENSES: UMA BREVE ANÁLISE DA TRAJETÓRIA CURRICULAR NO ESTADO (1990 a 2012) .....	56
2.2 O PARANÁ E A BNCC: O “PIONEIRISMO” NA CONSTRUÇÃO DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES ESTADUAIS.....	69
2.2.1 O Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações – Ensino Fundamental: A elaboração do documento base da reforma paranaense .....	73
2.2.2 O Currículo da Rede Estadual Paranaense – Ensino Fundamental: Entre o debate e a prescrição .....	77
<b>CAPÍTULO 3 - O CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE DE HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: UMA POSSIBILIDADE DE ANÁLISE CRÍTICA</b> .....	84
3.1 O CREP, A CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA E SEUS OBJETIVOS: POR QUE ENSINAR? .....	85
3.2 O CREP E OS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA: O QUE ENSINAR? .....	89
3.3 O CREP E OS MÉTODOS: COMO ENSINAR HISTÓRIA? .....	96
3.4 O CREP E A AVALIAÇÃO: O QUE E COMO AVALIAR?.....	101
3.5 O CREP E A BNCC: CURRÍCULO ESTADUAL OU NACIONAL? .....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	110
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	114

## INTRODUÇÃO

É fato que o currículo proposto é uma peça central no trabalho docente. Os currículos são documentos formais e oficiais que definem os objetivos gerais da educação básica, o corpo de conhecimentos a serem desenvolvidos nas escolas e como estarão organizados: em disciplinas, áreas de conhecimento, projetos etc. Essa definição resulta de negociações e conflitos quanto à concepção do papel da escola e da função social da educação, bem como dos conhecimentos a serem valorizados. Os propósitos gerais, de acordo e negociando com as expectativas do público escolar, definem os saberes que devem ser ensinados, para quê, por quê, e como. Ademais, além dos objetivos, estabelece os conteúdos a serem abordados, os procedimentos metodológicos e as proposições para a avaliação de tais conteúdos. Como consequência, é comum que os livros, assim como outros materiais didáticos, utilizados muitas vezes como principal fonte para o planejamento das aulas a serem ministradas, sejam elaborados de acordo com os documentos orientadores oficiais.

Partindo desta centralidade, no contexto educacional brasileiro, o passado recente foi marcado por discussões e disputas em torno de reformas educacionais que adotaram como base uma reformulação do currículo da Educação Básica e a Reforma do Ensino Médio. Os debates em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ultrapassaram os limites dos ambientes escolar e acadêmico e adentraram no campo da política, da religião e, até mesmo, das redes sociais. Tal fato está ligado, de maneira direta, ao momento político e social vivido pelo país. Também indica como novos sujeitos entraram em cena, novas demandas surgiram sobre o currículo e como novas arenas passaram a ser utilizadas para o debate público. O debate curricular não ficou mais restrito à escola e aos educadores.

Após a elaboração do documento orientador nacional, coube a cada ente da federação a elaboração e implantação dos documentos estaduais em seus respectivos sistemas de ensino. No estado do Paraná, especificamente, este processo foi iniciado no ano de 2018, com a aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/PR), do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações – Ensino Fundamental, encaminhado pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED), e se desdobrou, em 2020, com a implementação da versão preliminar do Currículo da Rede Estadual Paranaense – Ensino Fundamental (CREP). Para a produção desses dois documentos, o processo de implementação local seguiu uma

série de coordenadas estabelecidas em nível nacional pelo Ministério da Educação (MEC), através do Programa Pró-BNCC. Assim, foi sendo delineado o currículo proposto para a rede estadual.

Ao considerar a centralidade do currículo proposto, bem como a atuação na carreira docente da Educação Básica, na rede estadual de ensino do Paraná, surgiu a ânsia em perceber de que modo as mudanças curriculares ocorrem, bem como os motivos e interesses detrás destas e, conseqüentemente, como estas modificam (ou não) a prática dos professores em relação ao exercício da profissão. Porém, como as mudanças as quais a proposta de trabalho se refere encontram-se em curso e, acima de tudo, a adoção do ensino remoto nos anos letivos de 2020 e 2021, em virtude da pandemia da Covid-19, há dificuldade em verificar seus impactos na prática docente. Neste sentido, em nossa pesquisa propomos analisar o processo de elaboração e implantação, bem como a forma de organização do texto e dos conteúdos da disciplina de História, do CREP – Ensino Fundamental Anos Finais.

Assim, levando em conta a forma de implantação dos documentos curriculares oficiais (nacional e estadual), entendemos que tal análise é de fundamental importância à docência em História. Tal entendimento parte da mencionada centralidade deste documento na elaboração dos materiais didáticos e planejamento das aulas. Ainda, pode ser apontado o fato de que, na maioria dos casos, tendo em vista a atual realidade da carreira docente, temos a impressão de que os professores não possuem condições de acompanhar ativamente este processo de elaboração, seja pela intensa jornada de trabalho e poucas horas destinadas à formação, ou, até mesmo, pelos mecanismos utilizados como forma de consulta às versões preliminares dos documentos, que alijam ou constroem os profissionais no processo de elaboração.

Com efeito, este trabalho representa uma forma de compreender como têm ocorrido as relações entre os vários sujeitos envolvidos no processo curricular, evidenciando mecanismos de dominação, resistências e formas de poder e controle sobre a escola. Também, analisamos um documento curricular, quanto à sua forma e conteúdo, como se propõe ao final desta pesquisa, demonstrando-o como uma ferramenta à disposição dos professores, que visa auxiliar a leitura e trazer questionamentos. Evidentemente, não esperamos que todos os docentes compartilhem das conclusões obtidas, o que apresenta então uma possibilidade de debate, tão fundamental ao ensino da História.

À vista disso, um conjunto de indagações nos preocupam e mobilizam a análise dessa pesquisa: Como foi planejado e desenvolvido o processo de elaboração dos documentos curriculares do Paraná? O discurso oficial se traduziu em práticas democráticas de participação? Quais as concepções que orientaram e estão expressas no documento produzido: qual a concepção de História? Quais são os objetivos, as finalidades propostas para o ensino de História? Qual o critério e a forma de selecionar e organizar os conteúdos? Como é proposto o ensino de História ao professor, ou seja, como o professor deve ensinar História? O que se enuncia sobre como o aluno aprende História? Quais são os autores e bibliografia, correntes historiográficas e vertentes que fornecem os fundamentos da proposta? Qual pedagogia ou vertentes do ensino e aprendizagem em História norteiam os documentos?

A questão curricular e as indagações que apresentamos acima remetem às teorias do currículo. Sobre isso, temos que nosso aporte teórico repousa sobre as Teorias Críticas do Currículo. Alguns questionamentos parecem-nos inevitáveis ao pensar sobre tais teorias, Tomaz Tadeu da Silva (2020), na introdução da obra “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, apresenta inúmeras indagações neste sentido, às quais nos ateremos a duas: “O que são?” e “Quais são as teorias existentes e, dentre estas, quais as características da Teoria Crítica do Currículo?”.

Para responder a primeira pergunta, o autor propõe a discussão do próprio termo “teoria”, em uma perspectiva pós-estruturalista, considerando que devemos, na realidade, falar em “discursos”, isso porque a teoria descobre e descreve um objeto que independe dela para existir. Já um discurso, por outro lado, produz seu próprio objeto, ou seja, o objeto é indissociável do texto que objetiva o descrever. Por isso, ao se falar em currículo é necessário ter em mente que as teorias do currículo são, nessa interpretação, discursos sobre uma noção particular de currículo. Ou seja, o currículo não é algo que pode ser tocado e que, nos primórdios das teorias do currículo, estava à espera de uma descrição. As teorias do currículo, portanto, descrevem o currículo como sendo uma descoberta, mas esta, criada pela própria teoria. (SILVA, 2020).

Sobre estas considerações, o próprio autor esclarece que:

Apesar dessas advertências, a utilização da palavra ‘teoria’ está muito amplamente difundida para poder ser simplesmente abandonada. Em vez de simplesmente abandoná-la, parece suficiente adotar uma compreensão de

noção de ‘teoria’ que nos mantenha atentos ao seu papel ativo na constituição daquilo que ela supostamente descreve. (SILVA, 2020, p. 15).

Então, quando a história das “teorias” do currículo teve início? De acordo com Silva (2020), quando se torna objeto de um determinado discurso. No primeiro momento de teorização sobre o artefato curricular – nos Estados Unidos de 1920<sup>1</sup> – temos o que, mais tarde, foi chamado de “Teoria Tradicional do Currículo”. O responsável por teorizar as ideias desta vertente foi John Franklin Bobbitt, na obra *The Curriculum* (1918), na qual o currículo é visto como uma fábrica e os estudantes, por sua vez, como os produtos, que devem ser processados. Tal processamento é bastante específico e, por isso, precisa de objetivos, procedimentos e métodos, a fim de que o processo todo possa ser rigorosamente medido em resultados. (SILVA, 2020).

As proposições de Bobbit sobre o currículo relacionado às ideias de organização e desenvolvimento foram, três décadas mais tarde, consolidadas por Ralph Tyler, também norte-americano, que “[...] apesar de admitir a filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objetivos para o currículo, [...]. Tal como no modelo de Bobbit, o currículo é, [...], essencialmente uma questão técnica.” (SILVA, 2020, p. 12).

A década de 1960 foi marcada por movimentos e transformações sociais e culturais em todo o mundo, eventos que vão desde a Guerra do Vietnã até ao fortalecimento do movimento feminista. As teorias do currículo não ficaram inertes a estas mudanças. No final dessa década e na seguinte, o pensamento tradicional em torno de currículo foi contestado, não apenas nos Estados Unidos, mas em vários outros países, como um reflexo das próprias mudanças pelas quais cada sociedade estava passando: os norte-americanos chamaram a mudança de “movimento de reconceptualização”; os ingleses reivindicaram para si as transformações na chamada “nova sociologia da educação”, com o trabalho de Michael Young; na França,

---

<sup>1</sup> Segundo Mello, “as teorizações sobre o currículo surgem nos Estados Unidos, no início do século XX. [...] Naquele contexto a sociedade norte-americana passava por um processo de grandes transformações econômicas e sociais [...] acompanhado por uma ampla massificação do acesso das populações à educação escolar. Dentre as novas exigências que recaíram sobre a escola surgiram as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional e a necessidade de suprir as demandas de qualificação da mão de obra para os setores comerciais, industriais e agrícolas em expansão. Ao mesmo tempo consolidou-se, no nível do senso comum, que o currículo das escolas públicas, com a sua ênfase nas chamadas disciplinas acadêmicas, voltadas a uma cultura clássica tradicional, não atendia mais às demandas impostas pelas novas condições sociais e industriais modernas.” (MELLO, 2015, p. 6).



destacaram-se as obras de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot, Louis Althusser e Roger Establet; no Brasil, a publicação, em 1970, da obra *A pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, marcou um novo momento da história das teorias do currículo: a emergência das Teorias Críticas. (SILVA, 2020). A partir deste momento,

As **pedagogias críticas** trouxeram novos questionamentos aos modelos técnicos de currículo. Indagava-se sobre o suposto caráter neutro do currículo. Questionava-se a presumida imparcialidade e consenso do processo de seleção de objetivos, conteúdos e métodos de aprendizagem. Interrogava-se sobre as relações entre as desigualdades sociais e a reprodução dessas desigualdades no e pelo sistema educacional. Ao mesmo tempo, denunciava-se a existência de “mecanismos secretos” da escola que promoviam o fracasso de amplas parcelas da população, especialmente das camadas populares. Nessa direção duas dimensões do currículo tornaram-se objeto de uma profunda reflexão crítica: o papel do chamado **currículo oculto**; e a função do **currículo oficial** ou explícito, o conhecimento corporificado no currículo. (MELLO, 2015, p. 11-12, grifo do autor).

Como mencionado, é nestas teorias do currículo que esta pesquisa está assentada. Tal opção teórica se deu a partir dos objetivos que nos movem, ou seja, perceber como uma política curricular é elaborada e implantada. Consideramos que há, detrás do currículo prescrito, interesses e relações de poder que podem ser identificados na análise do processo que envolve uma política curricular. Ainda, esta escolha teórica está pautada na consideração, das Teorias Críticas, de que os docentes não são meros aplicadores e os estudantes simples receptores de conteúdos. Dessa forma, compreendemos o currículo enquanto documento que não pode ser (mesmo que existam tentativas) elaborado e analisado de forma totalmente racionalizada e técnica.

Há, ainda, uma terceira vertente nas teorias do currículo: as Teorias Pós-críticas. Nelas, se estabelecem as relações entre currículo e multiculturalismo. Podemos inferir que as teorias pós-críticas são uma continuidade das teorias críticas do currículo, a partir do momento em que estas destacaram as determinações da questão de classe no currículo, enquanto aquelas somam a esta questão outros aspectos tais como sexualidade, raça e gênero, por exemplo. (SILVA, 2020).

Evidentemente que tais aspectos são fundamentais e passíveis de analisarmos no documento objeto de estudo desta pesquisa. Porém, os aspectos das Teorias Pós-críticas exigiriam outra forma de análise e, por isso, esta pesquisa não envereda por elas. Na análise proposta, objetivamos entender aspectos da política

curricular, tais como: as relações de poder; os dispositivos e mecanismos de elaboração; os processos de legitimação e consensualização; como conteúdos e formas expressam projetos, aspectos estes que, por sua vez, estão relacionados às Teorias Críticas.

No Brasil, o campo de estudos sobre currículo se desenvolveu a partir de intercâmbios com pesquisas no contexto internacional. O marco inicial para este desenvolvimento se deu na década de 1990, com Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, organizadores da obra “Currículo, Cultura e Sociedade” (1994). Na atualidade, observamos que se trata de campo consolidado, com sólido desenvolvimento teórico e amplo espectro de problemas e questões que são objetos de investigação. As discussões referentes ao currículo, seja ele o proposto ou o praticado, o oficial ou o oculto, tornaram-se recorrentes em todas as áreas de ensino, dialogando com a história das disciplinas escolares. Dentre as disciplinas objeto de investigações, em uma perspectiva histórica dos currículos, destaca-se a história escolar.

No campo da história escolar, analisamos as publicações acadêmicas, em periódicos e dossiês disponíveis em sites, bem como documentos produzidos a partir de encontros e simpósios acadêmicos. Nessas, percebemos que houve uma intensificação dos debates a respeito da temática no início da década de 2010, tratando, em muitos casos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a partir de 2018, esta se tornou mais recorrente, o que pode, certamente, estar relacionado à Base Nacional Comum Curricular.

Do ponto de vista do referencial teórico das publicações, em suas referências bibliográficas, observamos a repetida presença de alguns autores, dentre eles, inclusive, aqueles que orientam este trabalho, como Andre Chervel (1990), Ivor Goodson (1997, 2018, 2019) José Gimeno Sacristán (2013, 2018) e Tomaz Tadeu da Silva (2020).

No que se refere à metodologia e às fontes, recorrem-se comumente à análise documental e à revisão bibliográfica, a partir das quais é construído diálogo com estes autores sobre o tema. Tal diálogo, largamente amparado na bibliografia, é, na maioria das produções, confrontado com as principais fontes utilizadas: os documentos orientadores oficiais, ou seja, o currículo prescrito. Há, ainda, em alguns trabalhos, a utilização da de entrevistas/relatos e aplicação de questionários, resultando na

obtenção de dados que possibilitam interessante discussão entre currículo proposto, bibliografia e prática docente.

Sobre isso, ou seja, a questão metodológica e as fontes, a pesquisa que desenvolvemos é histórica e documental. Para a reconstituição do percurso histórico de produção dos documentos curriculares, recorreremos aos textos produzidos pelos agentes – e suas instâncias formais de decisão da educação – que deram início e desenvolvimento da agenda de reformulação curricular no país em nível nacional – MEC e Conselho Nacional de Educação (CNE) – e depois em nível estadual – SEED e CEE/PR. Esses textos e documentos formais estão disponíveis em seus canais de comunicação, como sites. Realizaremos a contextualização histórica do processo de elaboração e sua análise em diálogo com a bibliografia acadêmica.

Por se tratar de uma análise documental, propomos a abordagem de um documento específico: o CREP – Ensino Fundamental. Para tal análise, além das questões técnicas, quanto à sua forma e conteúdo, realizaremos também diálogos com bibliografia que aborda o ensino de História, as teorias do currículo, a história do currículo, a cultura escolar e a história das disciplinas escolares. E, quanto à classificação da pesquisa, seguindo Silveira e Córdova (2009), tem-se que, quanto à abordagem, esta pode ser considerada uma pesquisa qualitativa, que é aquela que “[...] preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32) e, ainda, tem como características “objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; [...]” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Percebe-se, desta forma, que a proposição desta pesquisa pode ser encontrada em outras produções acadêmicas, porém, neste momento, levantamos uma discussão nova: de uma política curricular em curso, partindo de um local específico, o estado do Paraná, e a partir de um tema recente e polêmico na história da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular. Neste sentido, organizamos o trabalho em torno da discussão de três momentos/dimensões fundamentais do processo curricular em curso: o contexto e momento de produção dos documentos; o processo de elaboração e, finalmente, o documento produzido.

No primeiro capítulo, buscamos compreender o contexto de influências e a produção do documento nacional. Para tanto, desenvolvemos uma discussão em

torno da relação direta entre currículo e contexto, bem como é apresentado o contexto histórico recente da educação no Brasil, abordando as políticas curriculares desenvolvidas desde a redemocratização. Também, visamos investigar como os atores sociais e governamentais atuam na e para a produção dos documentos curriculares. Sobre isso, desenvolvemos a reflexão em torno da “consensualização” que foi construída em torno da Base. Ainda, enfatizamos na disciplina de História no documento e nas tensões e disputas entre os historiadores (neste caso, representados pelas publicações da Associação Nacional de História – ANPUH) e o MEC.

Prosseguindo, no segundo capítulo realizamos, similarmente ao primeiro, a análise do contexto de influências e de produção dos documentos curriculares, mas a nível estadual. Neste sentido, apresentamos brevemente a trajetória dos currículos do Paraná, de 1990 a 2012<sup>2</sup>. Então, a partir disso, situamos o processo de produção dos dois documentos concebidos enquanto desdobramentos da BNCC no estado, para o Ensino Fundamental: o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações e o Currículo da Rede Estadual Paranaense. Esta discussão busca, a partir das concepções das Teorias Críticas do currículo, que envolvem interesses e relações de poder, evidenciar os discursos envolvidos e as estratégias de “consensualização” utilizadas neste processo no estado do Paraná.

Finalmente, no terceiro capítulo mergulhamos criticamente no documento produzido, examinando o CREP – Ensino Fundamental Anos Finais, em sua versão final, enquanto currículo proposto. Realizamos, a partir do trabalho de Bittencourt (1998), a análise do texto produzido para a disciplina de História. Esta análise é focada em quatro categorias básicas da disciplina e questionamentos centrais sobre essas: concepção e objetivos (por que ensinar História e qual a finalidade da disciplina?), conteúdos (qual História ensinar e quais os critérios utilizados para selecionar e organizar os conteúdos?), metodologia (como se deve ensinar e como se pensa que os alunos aprendem?) e avaliação (como avaliar a aprendizagem?). Ao final, ainda, é realizado exame dos aspectos da BNCC claramente percebidos no currículo paranaense.

---

<sup>2</sup> Este período compreende os seguintes documentos curriculares: Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e o Caderno de Expectativas de Aprendizagem.

## **CAPÍTULO 1**

### **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CONTEXTO DAS REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL**

Neste capítulo vamos discutir em que contexto surgiu e se moldou a nova política curricular nacional, que deu origem ao documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, como desdobramento, aos documentos do currículo paranaense. Partimos do pressuposto de que para compreender uma reforma curricular não basta que se analise o documento final, ou seja, o texto do currículo oficial finalmente proposto, pois uma reforma curricular vai além. Entendemos que envolve uma série de elementos, agentes e forças, relacionados aos vários momentos do complexo processo que ela representa. Tal processo abrange a proposição (ou imposição) da mudança, a elaboração, apresentação e implantação do documento e, ainda, a prática docente, isto é, o que acontece após a oficialização do documento, como ele é recebido, modificado, ensinado, aprendido e avaliado na escola.

Assim, tomando por base a proposição de José Gimeno Sacristán (2018), de que o currículo é um “objeto em construção”, neste capítulo é desenvolvida uma discussão a respeito de aspectos relacionados ao currículo, às teorias curriculares, à cultura escolar, às disciplinas escolares e às reformas educacionais no Brasil e, para além, sua direta relação com o contexto no qual ocorrem, ou seja, a “historicização do currículo”, conforme proposto por Ivor Goodson (2018). Esta discussão é orientada pelos dois autores anteriormente citados e, ainda, por Tomaz Tadeu da Silva (1994; 2020) e André Chervel (1990).

Nesse sentido, inicialmente como contexto, são brevemente abordados os anos de 1985 a 2010<sup>3</sup>. Esta delimitação temporal, iniciada com o chamado período de redemocratização na política brasileira, foi realizada tendo em vista a possibilidade de análise de diferentes épocas da política e, conseqüentemente, educação brasileiras. Os escritos de Elza Nadai (1985/1986; 1992/1993) e Circe Bittencourt (2018), bem como a legislação educacional do período, conduzem esta discussão.

Tal discussão tem o intuito de chegar até a última década e ao objeto principal deste trabalho: a BNCC e seu complexo processo de elaboração, com destaque às

---

<sup>3</sup> O período corresponde aos governos que sucedem a Ditadura Civil-Militar até o último mandato do governo Lula. A partir de 2010, com a elaboração do PNE, as discussões sobre uma Base Nacional Curricular ganham corpo caracterizando um segundo momento do debate curricular no contexto do período da redemocratização. (MELLO, 2015).

estratégias e discursos nele envolvidos, evidenciando as contradições e desequilíbrio de forças entre os vários agentes nele interessados o que, na realidade, revela o contexto político e social no qual se deu esta reforma. Para isso, apresentamos informações coletadas nos meios oficiais de comunicação do governo federal, dos movimentos apoiadores da Base e, ainda, em publicações acadêmicas recentes, como os de Michetti (2020), Tarlau e Moeller (2020), Fonçatti e Florcena (2021), Mello (2015; 2016); Mello e Ferreira (2019) e Moreno (2016)<sup>4</sup>.

Não obstante, ainda neste primeiro capítulo, significativamente enfatizamos na disciplina de História e a forma como foi apresentada na BNCC. Cabe, então, o relato das tensões e disputas em torno do texto do documento em suas várias versões, tendo em vista que este não foi consenso entre os historiadores e o MEC. Para tanto, utilizamos das publicações feitas pela Associação Nacional de História (ANPUH), entre os anos de 2015 e 2017.

### 1.1 CURRÍCULO E CONTEXTO: QUAL A RELAÇÃO ENTRE ELES?

Ao se propor uma pesquisa tendo como objeto o currículo, pressupõe-se a sua desnaturalização, ao compreendê-lo enquanto um objeto cultural e político e como artefato histórico. O currículo não é um objeto inerte, descolado das dinâmicas social, política, econômica e cultural do dado momento histórico no qual se insere, de modo a que possa ser analisado de forma isolada. Pelo contrário, é objeto em movimento. Assim, pensamos o currículo enquanto construção social e histórica (GOODSON, 2018; SILVA, 1994; 2020) e como práxis (SACRISTÁN, 2018). Na sequência, são apresentadas ideias destes autores relacionadas a currículo e contexto, de modo a demonstrar que esta relação permeia os vários momentos no processo de construção de um currículo, ou de uma reforma educacional.

Neste sentido, Sacristán afirma que “[...] analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados.” (SACRISTÁN, 2019, p. 16). Deste modo, o valor real de um currículo só pode ser compreendido no(s) contexto(s) em que ele se constrói e, especialmente, se efetiva, ou seja, na sua prática. Então, qualquer análise

---

<sup>4</sup> Em recente levantamento, Giaretta (2021) encontrou 22 artigos sobre a BNCC de História. O levantamento, ainda que incompleto, o que sugere que o número de publicações seja significativamente superior a este, permitiu que selecionássemos os que contextualizam o documento e suas controvérsias.

que não leve o contexto em consideração será tecnicista, não pautada na criticidade e terá, portanto, uma visão limitada, perdendo de vista elementos fundamentais para a explicação do próprio texto.

Dessa forma, para além do documento prescrito, da listagem e ordenação de conteúdos e metodologias, por exemplo, é necessário preocupar-nos com as motivações que levaram à escolha daqueles determinados conteúdos (e, conseqüentemente, à exclusão de outros). Sobre isso, Sacristán afirma que “[...] o sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo.” (SACRISTÁN, 2018, p. 17). Tais interesses, evidentemente, são próprios do contexto no qual o currículo é construído e, segundo o autor, não têm caráter apenas educativo como seria de se supor. São, na realidade, de “[...] ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc.” (SACRISTÁN, 2018, p. 22).

Assim, ao se falar em contexto no qual o currículo se desenvolve e ganha significado, não nos referimos apenas ao contexto da escola, pelo contrário, há de se considerar também que “[...] as forças políticas e econômicas desenvolvem pressões que recaem na configuração dos currículos, em seus conteúdos e nos métodos de desenvolvê-los.” (SACRISTÁN, 2018, p. 22). Disso decorre a utilização, pelo autor, não apenas da palavra contexto, mas sim, contextos.

Com isso, pensando sobre o currículo e a sua práxis, estes estão relacionados às escolhas feitas em determinado momento histórico, segundo determinados interesses. Sobre isso, considerando os aspectos da teoria crítica do currículo, que movem os interesses e indagações da pesquisa, Sacristán afirma:

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que conseqüências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que faz e para que fazemos. (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Sacristán (2013) rompe claramente com a ideia de currículo como “artefato neutro”, em contrapartida, o caracteriza como um conjunto de escolhas (e, por conseqüência, de renúncias) conscientes. Sacristán defende ainda que “[...] não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja.” (SACRISTÁN, 2018, p.15),

ideia esta que serve de base para a compreensão do objetivo central deste trabalho, ou seja, perceber a implantação de uma política curricular em um determinado local e momento. Ainda, com relação às proposições desta pesquisa, o autor defende que

[...] a importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades. As funções que o currículo cumpre como expressão do **projeto de cultura e socialização** são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. (SACRISTÁN, 2018, p.16, grifo do autor).

Tal afirmação alicerça também as proposições desta pesquisa, ao objetivarmos analisar o documento curricular do estado do Paraná quanto à sua forma e conteúdo. Mas, não pretendemos que esta seja uma análise meramente de organização, mas sim uma análise crítica, que busque desvendar as escolhas que foram feitas e os motivos existentes detrás delas. Buscamos entender qual(is) projeto(s) de cultura e socialização está(ão) em jogo para a sociedade brasileira. Por que o Estado foi instrumentalizado, neste momento, por determinados grupos, para expressar através do currículo essa proposição? Por que prescrever um novo currículo e não apenas adaptar o currículo vigente há mais de uma década às novas demandas?

Tomaz Tadeu da Silva (2020) também enfatiza as escolhas que envolvem a produção de um currículo. Ao discorrer sobre as teorias curriculares, pensando sobre uma possível definição para “currículo”, o autor argumenta que a busca por uma definição não é o ponto central da questão. Alega que mais importante do que definir é perceber quais são as escolhas feitas na proposição de um currículo, ou seja, quais são os conhecimentos classificados como ensináveis e válidos para compor o currículo. Neste sentido, duas afirmações do autor são significativas ao se pensar a relação entre currículo e contexto: “O currículo é sempre resultado de uma seleção.” (SILVA, 2020, p. 15) e “[...] selecionar é uma operação de poder.” (SILVA, 2020, p. 17). Assim dizendo, confirma a premissa inicial deste texto, de que o currículo não é inerte ou neutro, ele é, pois, resultado de uma seleção interessada, que se dá em um determinado contexto, de acordo com as relações sociais nele estabelecidas, portanto, é uma práxis de construção histórica e social.

Ainda, a relação entre currículo e contexto é complementada pela proposição de que as escolhas feitas (por quem detém o poder de fazê-las) não se restringem ao



conhecimento a ser veiculado ou transmitido nas escolas. Essas escolhas também se referem ao tipo de pessoa ideal a ser formada, à identidade de quem se deseja formar a partir do cumprimento do currículo por elas estabelecido. Para exemplificar:

Qual o ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrado do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses 'modelos' de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2020, p. 15).

Inferimos deste trecho que, de acordo com as relações que se estabelecem entre os grupos em uma sociedade e suas dinâmicas sociais, políticas e econômicas, diferentes são as aspirações que recaem sobre a educação e, conseqüentemente, sobre o currículo. Logo, se para Silva (2020), a questão central na determinação do currículo reside na seleção dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, a partir da busca pelo indivíduo ideal, depreendemos que esta seleção se dá de acordo com o contexto no qual ocorre, como resultado de disputas sobre o que se deseja selecionar como conhecimento e quem se pretende formar.

Ivor Goodson (2018), por sua vez, em seus estudos sobre o processo de escolarização, surgimento das matérias escolares e, a partir destas, o currículo, estabelece uma interessante discussão em torno do que ele denomina de currículo escrito (ou "pré-ativo") e da prática (ou "currículo ativo/interativo"). O autor adverte sobre o perigo de estudar apenas um ou outro momento, chegando a afirmar que existem muitas versões sobre esta dicotomia. Propõe, porém, que as fases pré-ativa e interativa da construção curricular sejam vinculadas, mas que

Isso, naturalmente, não visa sugerir um vínculo direto ou facilmente discernível entre a fase pré-ativa e a fase interativa. Também não significa que, ocasionalmente, a fase interativa não possa subverter ou transcender a fase pré-ativa. Serve, porém, para demonstrar que a construção pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e fundamentais para a realização interativa em sala de aula. Por conseguinte, a menos que analisemos a formulação do currículo, a tentação será de aceitá-lo como um pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula ou, pelo menos, no ambiente de cada escola em particular. (GOODSON, 2018, p. 127).

O autor, destarte, propõe a análise da fase de formulação do currículo como uma forma de garantir que o docente não simplesmente o aceite enquanto algo

inevitável. Sobre esta busca pela criticidade e a relação entre currículo e contexto, evidencia seu caráter de construção histórica ao afirmar que:

Começar qualquer análise da escolarização aceitando sem questionar – ou seja, como um pressuposto – uma forma e um conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situações históricas particulares e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação aos aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir as mistificações de episódios anteriores de governo como dados incontestáveis. (GOODSON, 2018, p. 130).

Além dos aspectos de caráter histórico, o trecho acima faz referência ao currículo enquanto construção social e instrumento de controle da escola e da sala de aula. Para Goodson (2018), os aspectos relacionados à sociedade – e especificamente às classes sociais – são pontos-chaves nas políticas curriculares. Para exemplificar, citamos o caso, apresentado pelo autor, do currículo escolar inglês, de ciências, utilizado nas escolas frequentadas pelos filhos da classe operária, em meados do século XIX. Este currículo, inicialmente, era chamado “Ciências de coisas comuns”, partia dos conhecimentos prévios dos alunos e aproximava a matéria de sua realidade, o que gerava bons resultados de aprendizagem. Isso, porém, não foi visto como adequado por aqueles que detinham o poder de escolha, uma vez que não ansiavam que estes estudantes, oriundos das camadas mais pobres, tivessem grandes êxitos. Por isso, a matéria de ciências foi retirada do currículo elementar, retornando apenas anos depois, mas com outras características, mais erudita e abstrata. Portanto, o caráter social das políticas educacionais orienta a organização das matérias escolares, dos conteúdos e suas formas de abordagem ao longo da história. Logo, o contexto está diretamente relacionado àquilo que se ensina e se aprende. (GOODSON, 2018).

Neste sentido, Ivor Goodson (1997), ao analisar os estudos realizados em torno das disciplinas escolares, nos Estados Unidos, Europa e Austrália, constatou que

[...] o currículo está longe de ser uma grande unidade construída desapaixonadamente e é, de facto, um terreno de grande contestação, fragmentação e mudança. A disciplina escolar é construída social e politicamente e os actores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e colectivas. (GOODSON, 1997, p. 27).

Dessa forma, defende que existem interesses/atores (classificados como científicos, políticos e profissionais) que dão sustentação à existência das disciplinas escolares e, ainda, que existe uma intensa disputa de poder entre estes sujeitos, originando diferentes configurações curriculares. Nesta disputa, um importante papel é o do Estado, que, por meio de sua intervenção na educação, legitima certas disciplinas escolares e perspectivas curriculares de acordo com o grupo social que o está controlando. Assim, Goodson sugere que as disciplinas escolares possuem um “[...] valor de moeda no mercado da identidade social (GOODSON, 1997, p. 11)”, o que faz com que estas estejam, em alguns momentos/contextos, estabilizadas no campo da educação e, em outros, sejam alvo de questionamentos e disputas. Estas oscilações de forças, entre os momentos de estabilidade e mudança, legitimam modelos e padrões que permitem a aceitação de novas organizações curriculares na educação básica, com a ausência/presença de determinadas disciplinas. (GOODSON, 1997).

André Chervel (1990) também se propõe a discutir a questão das disciplinas escolares. No texto “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, aponta três problemas com os quais o historiador se depara ao propor tal estudo: gênese; finalidades e funcionamento.

No primeiro problema, o autor parte da discussão do próprio termo “disciplina”, que afirma ser “[...] aquilo que se ensina e ponto final” (CHERVEL, 1990, p. 177), no entanto reconhece que o termo é banalizado e equiparado com “matérias” e “conteúdos”. Por isso, cabe “[...] então ao historiador a tarefa de definir a noção de disciplina ao mesmo tempo que faz sua história.” (CHERVEL, 1990, p. 178). Ainda, no que se refere à gênese ou definição de uma disciplina escolar, o autor elenca quais seriam os seus elementos constituintes: conteúdos expostos pelo professor ou por um manual didático (conteúdos explícitos); práticas de exercitação (exercícios escolares e lições); práticas de motivação e incitação ao estudo e práticas de avaliação. (CHERVEL, 1990).

Ao questionar sobre finalidades, Chervel (1990) não se refere apenas às das disciplinas, mas às da própria escola, uma vez que considera que estão intimamente ligadas. Suas finalidades seriam, de forma objetiva, educar e instruir. Ainda, afirma que “[...] a identificação, a classificação e a organização desses objetivos ou dessas finalidades são uma das tarefas da história das disciplinas escolares.” (CHERVEL, 1990, p. 187).

Por fim, ao tratar do funcionamento, faz referência à tradição e à inovação das disciplinas escolares e, por consequência, à atuação docente, sobre as quais indaga e, na sequência, responde:

[...] Quais são então os agentes de renovação das disciplinas? [...] Sua transformação como sua constituição estão inteiramente inscritas entre dois pólos: o objetivo a alcançar e a população de crianças e adolescentes a instruir. É aí que se devem encontrar as fontes da mudança pedagógica. Pois é ao mesmo tempo através de suas finalidades e através de seus alunos que elas participam da cultura e da vida social de seu tempo. (CHERVEL, 1990, p. 198).

Desta forma, a disciplina de História, assim como seus currículos, não é baseada na neutralidade, mas sim em projetos de cultura e socialização, como defendido por Sacristán (2018). Como consequência, historicamente, há conteúdos que passam a ter seu lugar garantido nas políticas curriculares, enquanto outros tornam-se objetos de disputa, de acordo com o contexto no qual a política curricular está em curso. Ainda, há relevância em abordar a história das disciplinas escolares. Por meio dela, percebe-se como determinados conteúdos são assumidos por cada área do conhecimento e, desta forma, legitimam a necessidade de uma disciplina escolar para que aqueles que frequentam a escola os assimilam de academicamente. Mais do que isso, é possível perceber como determinados conteúdos são considerados ensináveis e, para além disso, imprescindíveis, enquanto outros são excluídos dos currículos de cada disciplina.

## 1.2 REFORMAS DE CURRÍCULO NO CONTEXTO RECENTE DO BRASIL: DOS PCN À BNCC

Há uma forte relação entre a emergência do campo de estudos sobre currículo no Brasil, as reformas curriculares e o contexto do final da Ditadura Militar. O despontar do estudo das teorias curriculares no país está ligado ao momento histórico que o atravessava. Na segunda metade da década de 1980, com o fim da Ditadura Militar, a educação estava sendo repensada, professores das universidades e dos primeiro e segundo graus discutiam a organização das disciplinas, suas abordagens e, como é de se supor, a reforma dos currículos.

Após as reformulações curriculares dos anos 1980, que se deram no âmbito dos estados da federação, as discussões ganharam uma perspectiva nacional e internacional. A influência de organismos internacionais, como a UNESCO, o Banco

Mundial e o Fundo Monetário Nacional, pesavam, cada um a seu modo, sobre as políticas educacionais. No campo teórico, na década de 1990, conforme Moreira e Silva (1994), a questão curricular também passou a ter nova abordagem crítica do currículo, no lugar daquela baseada em procedimentos e métodos de caráter técnico. Nesse contexto, assumiam que tal criticidade deveria ser orientada por questionamentos que envolvessem a política, já que consideravam o currículo um dispositivo não neutro, de caráter cultural e social, envolvido nas relações de poder. Assim, sugerem que o “como?” passe a dividir espaço com o “por quê?” que, até então, era a pergunta predominante. (MOREIRA; SILVA, 1994).

O ensino de história, evidentemente, não ficou de fora neste movimento de renovação curricular. A professora Elza Nadai, já em 1985, ao ministrar aula em Curitiba, em curso promovido pela ANPUH, comparava a escola pública da época à “Fênix”, tendo em vista a sua vontade de ressurgir das cinzas. Reconhecia, entretanto, que vários eram os desafios para que este ressurgimento ocorresse, dentre eles, a necessidade de reexaminar o modelo pedagógico de ensino, incluindo os “Guias Curriculares” que, como ela pontuou, eram assentados na década de 1970 e possuíam concepções comuns de escola, saber e história. Sobre esta última, assinalando seu caráter positivista, diretamente ligado à tradição militar, aponta que:

A História é portanto é tomada como evolução linear, composta por períodos sucessivos, que partindo de um estágio atrasado passou por fases distintas até chegar aos dias atuais, onde o homem se encontra, que é a etapa mais avançada, identificada como o progresso tecnológico. Portanto, mais uma vez, é a ideia de Progresso Humano que fundamenta a visão de História. Nessa evolução linear, são enfatizados os quatro grandes conjuntos da historiografia universal, o ‘quadripartismo’ histórico seja na versão dos períodos [...], seja na versão dos ‘modos de produção’ [...] resultando, em consequência, um privilegiamento do papel do Ocidente e particularmente da Europa Ocidental, na história do mundo e reduzindo quantitativamente o lugar dos povos não europeus e não ocidentais na evolução da história ocidental. (NADAI, 1985, p. 103-104).

Partindo destas constatações e, como forma de romper com tais aspectos, objetivando uma escola democrática e com uma prática de ensino diferente daquela tradicional, a autora propunha que o conteúdo a ser ensinado partisse do presente, da realidade imediata em que docentes e alunos tinham sua prática social, ou seja, daquilo que era conhecido e fazia parte do cotidiano. Advertia, porém, que tal realidade, para ter significado e levar à aprendizagem, precisava ser problematizada e questionada. Esta problematização, por sua vez, deveria ser baseada na “decisão

da escolha” de professores e alunos, ou seja, deve partir da própria realidade e prática social, assegurada a liberdade de docência e aprendizado. (NADAI, 1985).

Então, qual era a realidade imediata na qual estavam inseridos professores e alunos para os quais estas ideias se dirigiam? A política e a economia fervilhavam no final dos anos de 1980 e início da década de 1990. Apresentamos, de maneira breve, que tínhamos uma sociedade marcada pela desigualdade social, ocasionada em grande parte pelo arrocho salarial e inflação desenfreada, resultados dos governos militares. Com o fim da ditadura, ganharam força a criação de sindicatos e organizações políticas e partidárias, voltadas à busca pela democracia e realização de eleições diretas em todos os níveis do Legislativo e do Executivo.

Em 1988, a promulgação da Constituição Federal (CF) marcou definitivamente o período. Dentre suas significativas determinações para a discussão aqui proposta, vale destacar os seguintes artigos:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

[...]

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988).

Ainda, citamos que o Art. 22, em seu inciso XXIV, prevê que cabe à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Dessa forma, passou a existir a expectativa de que uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) fosse criada, tendo em vista que o texto em vigor era o da Lei nº 5.692/1971. Justificamos, porém, o destaque dos artigos 206 e 210, tendo a vista a centralidade dos termos “liberdade”, “pluralismo”, “gestão democrática” e “conteúdos mínimos” para a elaboração das políticas curriculares que sucederam o texto constitucional, especialmente para a BNCC que, como argumentado adiante, pautou-se especialmente no segundo artigo. Assim, se considerarmos que foi na década de 2010 que tais determinações foram levadas à cabo, cabe compreendermos como o currículo e a história foram pensados e praticados nas décadas de 1990 e 2000.

Para abordar a década de 1990, novamente apresentamos as percepções da professora Elza Nadai sobre a história e seu currículo, agora em texto publicado em

1992, no qual discorre sobre a questão curricular no período, apontando para o desenvolvimento de propostas curriculares em todos os estados, destacando a multiplicidade de métodos, estratégias e conteúdos, bem como o fato de que alguns apresentavam propostas inovadoras para época, enquanto outros mantinham-se na tradição. Ainda, elenca seis pontos<sup>5</sup>, nos quais procura identificar onde estava situada a problemática do ensino da história na época e conclui que:

[...] pode-se afirmar que vivemos ainda uma conjuntura de crise da 'história historicista', mas as diversas propostas de ensino e as práticas docentes têm ajudado a viabilizar outras concepções de História, mais comprometidas com a libertação e a emancipação do homem. E a História, a mais política das ciências sociais, tem ressurgido das cinzas (onde a ditadura pensou sepultá-la), tal qual uma Fênix, mais fortalecida do que nunca. (NADAI, 1992, p. 160).

Nesta perspectiva, depreende-se que as expectativas eram do desenvolvimento de um ensino de história que rompesse com o passado positivista e de controle sobre alunos e professores, bem como que a educação brasileira caminhava rumo a um currículo e uma história que, partindo do contexto no qual estavam inseridos alunos e professores, fossem críticos e libertadores.

Sobre estas expectativas acerca das possibilidades curriculares que se apresentavam neste contexto, Circe Bittencourt (2008) evidencia a relação entre a nova configuração mundial do final do século XX, a partir da qual se impôs um modelo econômico que submetia todos os países à lógica do mercado, às contradições que marcaram as reformulações curriculares do período, uma vez que a “globalização da sociedade” predisponha uma tendência de homogeneização, mas esta não era a realidade na qual estavam inseridas as escolas e seu público, dado que:

O público escolar existente em tais condições é **heterogêneo** e, para ser atendido em um nível aceitável de escolarização, além de investimentos consideráveis por parte do setor governamental, necessita de currículos no mínimo flexíveis, que possam se adequar às circunstâncias e situações diversas. (BITTENCOURT, 2008, p. 102, grifo nosso).

---

<sup>5</sup> Estes pontos podem, resumidamente, ser assim apresentados: reconhecimento de um saber escolar relacionado não à academia, mas sim aos múltiplos e variados poderes da sociedade; reconhecimento de que a história universal havia se estilhaçado e a história temática estava tomando seu lugar; reconhecimento da existência do método histórico, devendo ser priorizado o ensino do ato de refletir sobre conteúdos e não a quantidade de conteúdos ensinados; compreensão de que o ponto de partida do currículo deveria ser o meio social de alunos e professores; compreensão de que todos são agentes históricos e que, portanto, a história é movimento e, por fim, a procura pela utilização de variadas fontes, mesmo com a prevalência dos manuais escolares (que deviam ser revisados constantemente). (NADAI, 1992).

Dessa forma, a autora reforça a necessidade de se considerar que, com a retomada do processo democrático, a escola passou a ter um público pertencente às camadas populares. Como resultado de tal atendimento, na década de 1990, o MEC comprometeu-se a realizar uma reforma curricular total, que abrangesse desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Nesse contexto, ainda na década de 1990, há um marco para a educação brasileira: a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996). A aprovação da Lei, no entanto, foi polêmica. Isso se deve ao fato de que o texto sancionado, para alguns, não foi aquele que estava sendo construído e debatido por vários grupos há anos (desde a promulgação da Constituição de 1988), de autoria do deputado (relator) Jorge Hage e que tinha o apoio, por exemplo do professor Demerval Saviani<sup>6</sup>. O que aconteceu, nesta perspectiva, foi que o texto, mesmo tendo sido passado e aprovado pela Câmara dos Deputados, foi “substituído” por um projeto elaborado pelo MEC, no próprio ano de 1996, mais alinhado ao perfil do governo que havia assumido o poder no ano anterior, mas tendo o professor Darcy Ribeiro apresentado como seu entusiasta. O texto foi sancionado, sem nenhum veto, em 20 de dezembro de 1996, pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

A LDB instituiu uma nova forma de estruturação do ensino, organizando-o em níveis e modalidades. O primeiro nível, a educação básica, passou a contemplar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Como outro nível, o Ensino Superior. Quanto à questão curricular, o artigo 26 do documento estabelece que:

Art. 26. 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, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

---

<sup>6</sup> O texto/ideia preliminar a que nos referimos trata-se daquele defendido por Saviani no texto “Contribuição à Elaboração da Nova LDB: um Início de Conversa”, de 1988. Com relação a este projeto e aquele que foi aprovado, há textos que defendem que a primeira ideia teria caráter mais democrático do que proposta aprovada, uma vez que propunha uma educação nacional, “fruto do trabalho e da perspectiva de grupos de educadores e intelectuais”. (NAVROSKI, 2011).



É possível observar a aproximação com o texto do artigo 210 da Constituição de 1988, todavia, na LDB, a expressão “base nacional comum” é assinalada. Contudo, mesmo com tal indicação, na política curricular que se seguiu não foram incorporadas as ideias da prescrição de um currículo único para todo o território nacional. Neste sentido, Bittencourt assinala que:

Os currículos produzidos após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, assim como as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCN – Brasil, 1998) se estenderam para todos os níveis de ensino e de sistemas escolares, incluindo escolas das comunidades indígenas e quilombolas. Constata-se que houve mudanças significativas pela introdução de novos conteúdos históricos com base em seu compromisso de formação de uma cidadania democrática. (BITTENCOURT, 2018, p. 142).

No trecho, a autora faz referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que foram elaborados na segunda metade da década de 1990. No final de 1995, uma versão preliminar do documento foi elaborada por um grupo de professores e especialistas reunidos pelo MEC. Tal versão foi, posteriormente, analisada por especialistas de universidades e secretarias de educação municipais e estaduais. Em agosto de 1996, foi apresentada uma nova versão que, por sua vez, foi discutida em reuniões regionais no país todo, que envolveram vários profissionais da educação. Por fim, em setembro do mesmo ano, uma nova versão foi apresentada ao CNE para seu parecer, que foi favorável. O material referente ao Ensino Fundamental II foi disponibilizado em 1998. (GALIAN, 2014).

Assim sendo, adentrando aos anos 2000, temos a política curricular orientada pelos PCN. Não é nosso objetivo neste trabalho analisar este documento, mas, a fim de prosseguir com o balanço da trajetória dos currículos de História no passado recente da educação brasileira, nos parece de grande valia que apresentemos alguns de seus aspectos principais.

Nesta lógica, analisamos o caderno de Introdução aos PCN, em sua segunda parte, quando discorre sobre a “A importância de um referencial curricular nacional para o ensino fundamental”, que apresenta o seguinte:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem, portanto, um **referencial para fomentar a reflexão**, que já vem ocorrendo em diversos locais, sobre os currículos estaduais e municipais. O **conjunto das proposições**, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem como objetivo estabelecer referenciais a partir dos quais a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania. (BRASIL, 1998b, p. 50, grifo nosso).

Ainda, o texto faz referência ao termo “currículo” e procura estabelecer qual é o conceito nele adotado:

O termo ‘currículo’, por sua vez, assume vários significados em diferentes contextos da pedagogia. [...] Mas, **currículo** pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser **flexíveis** para promover **discussões e reelaborações** quando realizado em **sala de aula**, pois **é o professor que traduz** os princípios elencados em prática didática. Essa foi a concepção adotada nestes Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 1998b, p. 49, grifo nosso).

No documento da disciplina de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental, (etapa a qual nos propomos analisar no currículo atual, no segundo capítulo deste trabalho), observamos que o documento é iniciado com uma breve análise do histórico da disciplina, para então adentrar nas proposições dos conteúdos propriamente ditos. Neste texto introdutório, alguns aspectos chamam a atenção e entendemos ser representativos de qual era a proposição do documento:

Nem sempre está claro para os **educadores** por que a História faz parte do currículo escolar e qual a importância da sua aprendizagem na formação do jovem. Mas essas questões são fundamentais quando se pretende **refletir, repensar ou posicionar-se em relação ao ensino de História praticado**. Na intenção de **auxiliar o professor na reflexão** sobre os pressupostos históricos e pedagógicos de concepções de ensino e sobre as abordagens e conteúdos selecionados para os estudos escolares, apresenta-se na seqüência um histórico da área no Brasil sem pretender esgotar o seu elenco de problemáticas. Esse histórico pretende **contribuir para que o professor se posicione diante do ensino de História**, especialmente quanto às suas finalidades e possibilidades de transformações. (BRASIL, 1998a, p. 19, grifo nosso).

A partir dos termos destacados, identificamos aspectos relevantes, como, por exemplo, a utilização da palavra “referencial”, para caracterizar qual a sua função, ou seja, não se apresenta como algo “fixo” a ser seguido ou de caráter normativo; e, ainda, a reincidência da expressão “reflexão”, bem como a atribuição de atitude ativa ao docente e à sala de aula, sendo também repetida a proposição do ato de “posicionar-se”. Assim, apresenta um currículo que propõe a autonomia do professor, não apresentando conteúdos e exercícios pré-fixados, o que não significa, porém, que seja totalmente espontâneo, pois prevê que o docente tenha clareza sobre a disciplina e seus conteúdos. Os PCN, de um modo geral, propõem uma perspectiva de organização do currículo por eixos temáticos e uma nova articulação entre conteúdos

e métodos, propondo um ensino pelo método dialético (em contraposição ao catequético), no qual o estudante responde perguntas para aprender (inclusive para aprender a perguntar), procurando partir do local e pensando em diferentes temporalidades.

No entanto, como é de se esperar, não houve consenso em torno da proposta, tendo esta recebido críticas. Carine de Oliveira Vieira, em sua dissertação defendida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, intitulada “Os PCN e o lugar da tradição: tensões sobre o currículo de História”, realiza uma análise do documento. Neste processo, a partir dos apontamentos de Oliveira (2003), Vieira (2016) apresenta opiniões contrárias e questionamentos quanto ao texto e sua elaboração, vindos inclusive da ANPUH, dentre os quais figuram a pouca participação dos professores da educação básica e da própria Associação, a generalização da proposta com relação ao público escolar brasileiro e a atribuição do status de “guia curricular” e não de “parâmetros” como o documento se propõe. Por fim, e em contraponto, a autora pontua que pode ser questionada também a ação da própria ANPUH, uma vez que a entidade não teria demonstrado interesse em envolver-se ativamente na elaboração da política curricular, já que não utilizou de suas assembleias, por exemplo, para promover discussões sobre a proposta, como fez a Associação de Geógrafos Brasileiros. (VIEIRA, 2016).

A década dos anos 2000 foi orientada, do ponto de vista curricular, pelos PCN, sendo, neste ano, lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Sobre a questão curricular no decorrer dos dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003/2006 e 2007/2010), Mello e Ferreira (2020) apontam que a proposição de um novo currículo nacional de caráter prescritivo não foi ponto central em suas políticas educacionais, observando-se que, mesmo que contraditoriamente, houve o aumento do controle sobre o currículo interativo por meio do incentivo aos exames nacionais e, ao mesmo tempo, o favorecimento de ações pautadas na flexibilidade curricular e autonomia da escola. Assim, não houve iniciativa neste período de elaboração de um documento curricular prescritivo com a finalidade de substituir os PCNs, havendo ações pontuais no Ensino Médio e correspondente ao ciclo de alfabetização, em função da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos.

Todavia, mesmo havendo esta “lacuna” do ponto de vista da política curricular, podemos citar importantes elementos que interferiram de maneira direta nos currículos: a certa predominância da História Integrada sobre a História Temática nos

livros didáticos desta década, no Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD; as mudanças na legislação, com a implantação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que incluiu no currículo oficial da Educação Básica a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, a partir da qual se tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio; e, por fim, podemos destacar o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, aplicado a partir de 1998, com o objetivo de avaliar a Educação Básica. O exame, a partir de 2009, passou a ser utilizado como forma de acesso ao Ensino Superior, o que influenciou de maneira direta nos conteúdos a serem abordados nas salas de aula.

Dando prosseguimento, chegamos à década decisiva da implementação da BNCC. Nesse sentido, entre 28 de março e 01 de abril de 2010, ocorreu a Conferência Nacional de Educação (CONAE), da qual participaram representantes das variadas esferas e entidades relacionadas à Educação, conforme elencados no Documento Final do evento. Em seu Eixo IV - Formação e valorização dos/das profissionais da educação, ao exaltar que se vivia um contexto no qual estavam recebendo “ênfase”, defende a garantia de uma política nacional de formação de profissionais da educação básica e superior que, em seus planos, deveria prever:

[...] a construção de um **Referencial Curricular Nacional**, em fóruns, constituídos para tal fim, imediatamente após a aprovação do PNE, com financiamento definido, participação paritária do número de representantes da sociedade civil organizada em sua composição, e estabelecendo-se uma periodicidade para que eles ocorram regularmente. Criam-se, desta forma, condições para a elaboração da Lei de Responsabilidade da Educação Nacional, em um prazo máximo de cinco anos, a partir da efetivação deste documento. (CONFERÊNCIA NACIONAL PELA EDUCAÇÃO, 2010, p. 79, grifo nosso).

Na sequência, em 13 de julho do mesmo ano, foi publicada, pela Câmara de Educação Básica do CNE, a Resolução nº 4 (BRASIL, 2010), que definia Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Como desdobramento, ainda em 2010, a mesma Câmara do CNE fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por meio da Resolução nº 7, de 14 de dezembro, que, no que tange à “Base Nacional Comum e Parte Diversificada: Complementaridade”, estabeleceu em seu artigo 11, § 2º o seguinte:

Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a **característica unitária das orientações curriculares nacionais**, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas. (BRASIL, 2011, p. 4, grifo nosso).

Cabe, ainda enfatizarmos o artigo 49, constante no item que trata da “Implementação das Diretrizes”, que estipula:

O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, **proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares** que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9º, § 3º, desta Resolução). (BRASIL, 2011, p. 14, grifo nosso).

Notamos, no documento, portanto, a existência de menção à ideia de unificação da organização curricular para todo o território nacional, atrelada à uma proposta de “expectativas de aprendizagem”. O segundo ponto mencionado é crucial, pois, como veremos a seguir, ao passar pelo Plano Nacional de Educação e chegar até a versão final da BNCC, foram substituídos os pressupostos de “expectativas”, por “direitos” e, por fim, sobressaem-se as “habilidades e competências”. Esta proposta, como se depreende do artigo acima, deveria ser elaborada de forma conjunta entre os vários entes da federação e, após participação da sociedade, ser enviada ao CNE.

Contudo, segundo Mello (2016), tal proposição e consulta pública não foram efetivadas. Houve a apresentação de proposta, com expectativas de aprendizagem para os três anos iniciais do Ensino Fundamental, elaborada pela própria Secretaria de Educação Básica do MEC, para o CNE. Ocorreu, então, que o próprio Conselho colocou o documento para consulta, o que não foi consumado, tendo em vista que o MEC retirou a proposta, justificando que apresentaria outra, que contemplasse todo o Ensino Fundamental. Entretanto, esta proposta não chegou a ser apresentada.

Nesse sentido, o que percebemos, nos anos que se seguiram, entre 2010 e 2013, no que se refere à política educacional nacional, foi a publicação<sup>7</sup> de Portarias

---

<sup>7</sup> Em 2010, a publicação da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (o documento foi lançado no ano seguinte) (BRASIL, 2009); em 2011, foi publicada a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2011); em 2012, a publicação da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012); e, em 2013, a Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, que instituiu o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). (BRASIL, 2013).

e Resoluções relacionadas a todos os níveis de ensino da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Tais documentos, por serem diretrizes, representaram uma ação de reformulação curricular sem, no entanto, se converterem em um novo documento básico de currículo prescrito.

Em 2014, no entanto, temos um fato decisivo para a implantação da BNCC: a publicação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionada pela então Presidenta da República, Dilma Rousseff (PT). Segundo o portal da BNCC<sup>8</sup>, das vinte metas do PNE, quatro relacionam-se à BNCC. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2022).

Realizando a análise das metas e estratégias constantes na Lei, identificamos que ela prevê, no § 5º do art. 7º, que União, Estados, Distrito Federal e Municípios pactuem uma instância permanente de negociação e cooperação, que se relaciona às metas 2, 3, 7 e 15 que, por sua vez, pautam uma proposta de base nacional comum de currículo. As metas 2 e 3 preveem, respectivamente, a universalização do ensino fundamental e médio para a população de seis a dezessete anos; a meta 7 estabelece os valores a serem atingidos, durante a vigência do PNE, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); e a meta 15 trata da formação dos docentes da educação básica, definindo que todos possuam formação específica de nível superior (licenciatura) na área de atuação (BRASIL, 2014). Em suas estratégias, estas metas fazem referência direta à uma base comum, da seguinte forma: as estratégias 2.2 e 3.3 visam a garantia da implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular; a estratégia 7.1, por sua vez, prevê que tais direitos e objetivos sejam definidos para cada um dos anos dos ensinos fundamental e médio; e, por fim, a estratégia 15.6 indica a reforma curricular nos cursos de licenciatura, de modo que articulem-se com a base nacional da educação básica. (BRASIL, 2014).

Observamos a substituição, anteriormente mencionada, do termo “expectativa” por “direitos e objetivos” de aprendizagem e desenvolvimento e, para além, fica estabelecido que seriam especificados, no documento a ser elaborado, quais direitos comporiam o currículo de cada uma das séries dos ensinos fundamental e médio. Mesmo que se preveja o respeito às diversidades locais (estratégia 7.1) é evidente que tal definição está relacionada à intenção de avaliar, por meio do IDEB, a

---

<sup>8</sup> Para acesso ao site institucional, consultar nas referências: Base Nacional Comum Curricular (2022).

educação básica. Ou seja, é clara a relação entre as metas, alcançando-se até mesmo a formação de professores.

Também em 2014, de 19 a 23 novembro, foi realizada a 2ª CONAE. Com relação à base nacional comum curricular, o Documento Final do evento, no Eixo I: O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação, Organização e Regulação, aponta como uma proposição/estratégia para a União, Estados, Distrito Federal e Municípios,

[...] aperfeiçoar as diretrizes curriculares nacionais, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação, atendendo às especificidades de cada região. (BRASIL, 2014, p. 25).

Fica explícita, portanto, a relação com o PNE, de modo que o portal da BNCC cita que tal evento e o documento dele resultante são “[...] importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular” (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2022).

Em 17 junho de 2015, no início do segundo mandato da Presidenta Dilma, por meio da Portaria nº 592, foi instituída pelo então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro<sup>9</sup>, a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015b). Nos meses que seguiram foram realizados seminários de discussão do tema e não tardou para que a 1ª versão do documento fosse apresentada.

A 1ª versão da BNCC foi apresentada pelo MEC ainda em 2015, no mês de setembro. O documento, organizado por componentes curriculares, no item que trata dos “Princípios, formas de organização e conteúdo”, estabelece o seguinte:

A BNC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus **Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento** sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras **embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele**. Deve-se acrescer à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a **realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional** sobre as experiências e conhecimentos que devem ser

---

<sup>9</sup> Renato Janine Ribeiro foi o segundo Ministro da Educação deste mandato de Dilma Rousseff. Cid Gomes, ocupou o cargo entre 01/01/2015 e 18/03/2015 e o professor Luiz Claudio Costa foi ministro interino entre 19/03/2015 e 05/04/2015. Considera-se significativa esta nota, tendo em vista que a sucessiva troca de ministros (uma vez que nas várias versões da BNCC são diversos os nomes apontados para o cargo), pois isso demonstra o período de instabilidade política atravessado pelo país.

oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização. (BRASIL, 2015a, p. 15, grifo nosso).

E, ainda:

Para o Ensino Fundamental e também para o Ensino Médio, os objetivos de aprendizagem dos diferentes componentes curriculares são apresentados ano a ano. [...] Tal orientação não deve ser entendida, entretanto, como uma prescrição da progressão. (BRASIL, 2015a, p. 16).

Observa-se, portanto, que há a intenção de transmitir a ideia de que o documento não se apresentava como o currículo prescrito de fato, mas como a base a ser seguida pelos entes da federação na elaboração de seus documentos curriculares, prevendo que fossem assegurados os “direitos de aprendizagem e conhecimento” do aluno. O texto foi colocado para consulta pública, em plataforma online, de outubro de 2015 até março do ano seguinte.

Sobre isso, de acordo com as informações contidas no portal do Movimento pela Base (MpB)<sup>10</sup>, foram realizadas mais de 12 milhões de contribuições, advindas de vários segmentos da sociedade civil, profissionais da educação, entidades científicas e as chamadas organizações do terceiro setor, nas quais se enquadram as fundações, por exemplo. Esta participação em larga escala é apresentada por meio de relatórios, tabelas, estatísticas e pareceres no portal da BNCC. Entendemos que estas apresentações de dados, tanto pelo MpB como pelo MEC, têm por objetivo atribuir caráter transparente e democrático ao processo.

No transcorrer das discussões curriculares, em dezembro de 2015 foi aberto um processo de impeachment contra a Presidenta Dilma Rousseff. Ele foi aprovado, em 17 de abril, pela Câmara dos Deputados e, trinta dias depois, a Presidenta foi intimada e afastada do cargo. Tais fatos evidenciam o avanço dos partidos de oposição e do conservadorismo na política – e sociedade – brasileiras. (MELLO; FERREIRA, 2019).

---

<sup>10</sup> Em seu site (<https://movimentopelabase.org.br>), na aba “Quem Somos”, o Movimento pela Base apresenta-se como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio.” (MOVIMENTO PELA BASE, 2022). No site da Fundação Lemann (<https://fundacaolemann.org.br/projetos/apoio-a-base-nacional-comum-curricular>), a informação é complementada com “o Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo plural e suprapartidário, formado por 65 pessoas físicas e 11 instituições que trabalham pela educação brasileira.” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022).



Nesse contexto, contudo, após a sistematização dos dados coletados na consulta pública, foi publicada a 2ª versão da BNCC, em 03 de maio de 2016. (BRASIL, 2016b). Quem figura como Ministro da Educação no documento é Aloizio Mercadante, que havia assumido o cargo em outubro de 2015. Esta versão elenca os representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Nacional de Secretários de Estados da Educação (Consed), as equipes de assessores e especialistas (em sua maioria representantes de universidades) e de sistematização das contribuições (especialmente da Universidade de Brasília - UnB), responsáveis pelos pareceres e alterações no documento. Há também agradecimento às Associações Profissionais e Científicas e aos pesquisadores/especialistas que emitiram pareceres críticos, a partir da leitura da versão preliminar.

Dando prosseguimento ao processo, o documento foi colocado em discussão. No portal da BNCC consta a realização de vinte e sete seminários estaduais, com professores, gestores e especialistas, promovidos pelo Consed e pela Undime. Os dados referentes a estes eventos estão, assim como os referentes à consulta pública da versão preliminar, disponíveis no portal, de forma sistematizada (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2022), é apontada a quantia de 9.275 participantes, com uma duração de oito semanas (de 23 de junho e 10 de agosto de 2016). Há também a porcentagem de participação por região, sendo a Região Nordeste com a maior (37%) e a Região Sul com a menor (10%). Os debates dos seminários foram sistematizados em relatórios (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2022) por estado e, após análise feita pela UnB, foi realizada sistematização e organização de um relatório geral, pela Undime e pelo Consed. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2022). A este relatório geral foram anexados os pareceres de leitura crítica dos especialistas. Este documento foi encaminhado ao Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 790/2016. (BRASIL, 2016c).

Nesse ponto, cabe retornarmos ao relato do contexto político brasileiro. Em 31 de agosto de 2016, após controverso processo de impeachment, Dilma Rousseff foi destituída do cargo. Como consequência, o vice-presidente Michel Temer (MDB) assumiu a presidência, “[...] contando com apoio de amplos setores empresariais nacional e do agronegócio, de estratos da classe média, e das corporações da mídia.” (MELLO; FERREIRA, 2019, p. 16). Sobre o MEC, nesse início de governo Temer, Tarlau e Moeller apontam que:

Mesmo antes da destituição oficial de Dilma, Temer despediu todo o gabinete e apontou um ministério de homens brancos com uma orientação política muito mais à direita. O ministro da Educação passou a ser Mendonça Filho, um ex-vice-governador de Pernambuco e membro do partido Democratas (DEM), um dos mais conservadores do país, herdeiro direto da Arena, partido criado pela ditadura civil-militar de 1964-1985 para apoiá-la. No entanto, a pessoa que de fato tomava decisões no MEC, como todos diziam, era a nova secretária executiva do Ministério, Maria Helena Guimarães de Castro, um membro dedicado do PSDB paulista. Castro fora secretária da Educação no governo José Serra em São Paulo e também trabalhou no MEC no governo FHC, quando Paulo Renato era ministro da Educação. Ela era conhecida por seu apoio a uma abordagem educacional baseada no mercado, inclusive com avaliações padronizadas de alto impacto e monitoramento do professor. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 85).

Assim, é possível inferir que as expectativas do governo que se enunciava eram de uma Base de caráter conservador e ligado aos interesses empresariais. Não obstante, ao assumir, Temer anunciou uma grande reforma no Ensino Médio, inclusive alterando o disposto na LDB — Lei 9.394/1996, sob a justificativa de que era necessária uma reformulação que garantisse o aumento da qualidade do ensino. Para tanto, criou a Medida Provisória (MP) 746/2016, publicada em 23 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016b). Mesmo com inúmeras críticas e manifestações contrárias à sua forma de implantação e proposições, que incluía, por exemplo, a diluição das disciplinas em áreas do conhecimento, a Medida foi aprovada na Câmara dos Deputados, em 07 de dezembro de 2016, e no Senado, em 08 de fevereiro de 2017, sob a forma do Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016 sendo, finalmente, sancionada em 16 de fevereiro, pelo próprio Michel Temer. Por isso, a BNCC para o “Novo Ensino Médio” necessitou ser revista.

Então, em abril de 2017, o MEC entregou ao CNE a versão final da BNCC (para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental), a fim de que fosse feita sua análise e emissão de parecer. Foram realizadas, pelo CNE, cinco audiências públicas regionais, de caráter unicamente consultivo, nas quais foram recebidos documentos escritos e realizadas manifestações orais, que foram essenciais para que os conselheiros, segundo o exposto na página do CNE,

[...] tomassem conhecimento das posições e contribuições advindas de diversas entidades e atores da sociedade civil e, assim, pudessem deliberar por ajustes necessários para adequar a proposta da Base Nacional Comum Curricular, elaborada pelo MEC, considerando as necessidades, interesses e pluralidade da educação brasileira. (BRASIL, 2022).

Como desfecho, o parecer e projeto referentes à BNCC foram votados em 15 de dezembro de 2017, no Conselho Pleno do CNE e aprovados (vinte votos favoráveis e três votos contrários) (BRASIL, 2017a). O MEC, então, homologou o documento referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, em 20 de dezembro de 2017 e, dois dias depois, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, 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. (BRASIL, 2017b).

Assim, o Brasil passava a ter, para estas duas etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental), um novo documento, agora de “caráter normativo”, conforme enfatizado na introdução da BNCC. Ainda, no mesmo texto, há destaque às “aprendizagens essenciais” e observa-se a presença dos “direitos de aprendizagens e desenvolvimento”, conforme consta no trecho abaixo:

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, 2018a, p. 7, grifo nosso).

No entanto, ao continuar a leitura do texto, evidenciamos que o ponto crucial do documento diz respeito à ideia de “competências”. No item “Os fundamentos pedagógicos da BNCC: Foco no desenvolvimento de competências”, a partir de argumentação referente às avaliações externas internacionais e estabelecendo comparativo com currículos de outros países, defende-se que:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018a, p. 13, grifo nosso).

Portanto, o documento final apresenta-se com caráter fixo e determinante dos conteúdos a serem abordados, e o que com eles se pretende em cada um dos anos

de escolarização. Posteriormente, considerando o caráter de pacto federativo, previsto na legislação educacional brasileira, os estados deveriam elaborar seus documentos orientadores.

Quanto ao documento do Ensino Médio, sua terceira versão foi entregue pelo MEC, ao CNE, em 02 de abril de 2018. O CNE manteve a dinâmica utilizada para o documento referente às outras duas etapas de ensino, ou seja, realização de audiências públicas e análise das contribuições (BRASIL, 2022). Cabe ressaltar, no entanto, que as discussões em torno do documento se deram, no conturbado ano eleitoral de 2018, caracterizado, na sociedade, pelo avanço de ideias conservadoras, negacionistas e disseminação de *fake news* em todos os campos, incluindo a educação e, na política, pelo fortalecimento das bancadas eleitorais evangélica, ruralista e defensora do armamento. Com a realização das eleições, em dois turnos, Jair Bolsonaro (PSL) foi eleito, representando a vitória das ideias e dos grupos elencados.

Ao prosseguir a tramitação da BNCC – EM, o seu parecer foi votado e aprovado pelo CNE (22 votos favoráveis e 02 abstenções), em 04 de dezembro de 2018 e, dez dias depois, o quarto Ministro da Educação deste mandato, Rossieli Soares, que havia assumido em abril, homologou o documento (BRASIL, 2018b). Por fim, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) (BRASIL, 2018b).

### 1.3 DEMOCRATIZAÇÃO OU “CONSENSUALIZAÇÃO”: O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BNCC

Partindo do princípio defendido anteriormente de que o currículo é forjado em um determinado contexto ou, para além disso, em um “espaço social”, que interfere de maneira direta em sua forma e conteúdo, há de se prever que sua construção não ocorre de forma pacífica, mas sim como um campo de disputas de interesses entre os vários grupos envolvidos na produção do documento. No caso da BNCC, estes grupos podem ser elencados como: professores da educação básica e do ensino superior, sindicatos representativos das categorias<sup>11</sup>, governos e seus órgãos das esferas

---

<sup>11</sup> Como exemplo, podemos citar o conflito existente dentro da própria ANPUH, uma vez que havia dentre os historiadores aqueles que eram favoráveis e aqueles que eram contrários à própria existência

federal (MEC e CNE), estadual (Consed e CEE) e municipal (Undime e Secretaria Municipal de Educação - SME), associações da sociedade civil (Movimento pela Base e Movimentos Todos pela Educação, por exemplo) e demais entidades da esfera privada, destacando o papel, no caso específico da BNCC, dos institutos e fundações familiares e privados. (MICHETTI, 2020).

Ao considerar que são vários os interesses envolvidos, identificamos que, na produção de um documento curricular, estão evidenciadas relações de poder que se desenvolvem no âmbito da sociedade. Revela-se o interesse de grupos econômicos e de grupos políticos, de movimentos sociais, de setores organizados da sociedade civil e política. Por isso, muitas vezes, o documento produzido, assim como no objeto de estudo desta pesquisa, resulta da disputa pela legitimação de ideias e valores de grupos que desejam se manter ou pretendem se tornar hegemônicos no campo social e educacional.

Sobre tal legitimação e o papel de destaque dos institutos e fundações familiares e privados, Tarlau e Moeller argumentam que a construção da BNCC resultou da prática do “consenso por filantropia”, que, segundo as autoras, se dá:

[...] quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 554).

Tal legitimação, por sua vez, demanda uma sequência de passos a serem aplicados a fim de alcançá-la. Nesse sentido, simplificadamente, de acordo com as ideias de Tarlau e Moeller (2020), estes passos seriam: criar a necessidade de um novo currículo, a partir do desmerecimento da realidade educacional existente; criar um corpo técnico/qualificado de especialistas para desenvolver um plano que supra a necessidade que foi criada no primeiro passo (neste caso, com a utilização de recursos econômicos disponíveis a esses grupos hegemônicos, se utiliza da mídia para difundir o caráter técnico e positivo do documento, que assume a característica de “inevitável”); convidar professores e políticos para compor este corpo técnico, criando a ideia de que eles estão liderando o processo (e não as instituições privadas),

---

de uma Base Nacional e, da mesma forma, aqueles que, após publicadas as versões do documento, defendiam que a versão preliminar fosse aprimorada e não descartada.

assim afasta-se da ideia de imposição; por fim, deslegitimar as críticas ao documento (no caso da BNCC, aproveitando-se do momento de polarização política vivido no país). Dessa forma, por meio de estratégias de aparente democracia, como eventos e consultas públicas, foi construído o consenso em torno do documento e ele foi legitimado.

É interessante destacarmos que este processo de legitimação, no qual observamos a congruência de grupos e instâncias com posições e interesses distintos, em torno de um mesmo objetivo, construído a partir da prática de “consenso por filantropia”, aproxima-se do pensamento de Antônio Gramsci, naquilo que ele chama de “guerra de posição”, entendido como “um lento processo de construção de consensos entre múltiplos atores da sociedade civil e do Estado.” (GRAMSCI, 1971 *apud* TARLAU; MOELLER, 2020, p. 559).

Sobre o processo de legitimação descrito acima, Michetti (2020) estabelece uma importante discussão teórica com Pierre Bourdieu, abordando o conceito de “consensualização”, que leva à desconstrução das estratégias e dos discursos, tanto das esferas governamentais quanto das privadas, de aparente neutralidade e espírito democrático, que teriam animado a construção da BNCC. A autora, ainda, compatibilizando com as ideias de Tarlau e Moller, a partir da análise de discursos referentes à elaboração do documento, afirma que a ideia de consensualização em torno dele

[...] torna explícita a existência de uma recorrência discursiva em torno de dois enunciados principais: a) o caráter colaborativo e democrático da construção da Base; e b) o caráter técnico garantido pela contribuição de ‘especialistas’ em sua formulação. [...] Mais do que uma simples diferença ou oposição entre elas, no processo que aqui analisamos, ambas as frentes foram evocadas como diferentes lastros para capitais simbólicos distintos em disputa pelos agentes interessados em legitimar a BNCC. (MICHETTI, 2020, p. 8).

A partir disso, pode surgir a indagação de se, de fato, houve consenso em torno da BNCC, visto que no último ponto apresentado se afirma que as críticas são deslegitimadas e, segundo Michetti, não há neutralidade e efetivo espírito democrático no processo de elaboração do documento. Nessa lógica, a própria autora esclarece que “[...] empregamos o termo consensualização justamente para indicar que não se trata de um consenso, mas de uma forma sistemática e coordenada de lidar com o dissenso e com as críticas.” (MICHETTI, 2020, p. 8).

Nessa perspectiva, fica evidente a necessidade de estudar não apenas o documento curricular produzido (o que, evidentemente, não reduz a sua importância), mas também os processos de elaboração que envolvem práticas de legitimação e consensualização, o que resulta em identificar os sujeitos e suas atuações. Neste momento, buscamos destacar os professores, ou seja, perceber como estes agentes perceberam sua participação na elaboração da proposta curricular, como enxergaram seu papel no processo (que deveria ser de protagonistas) e se consideraram que lhes foi garantido o papel de decidir sobre os rumos de mudanças tão importantes em sua prática (FONÇATTI; FLORCENA, 2021).

No caso específico da BNCC, conforme inferimos a partir das ideias apresentadas, há grande discussão quanto à efetiva participação dos docentes na elaboração do texto, uma vez que, conforme apontam Fonçatti e Florcena, complementando o que foi apresentado, há a percepção de que essa participação foi não apenas reduzida, mas se deu com os docentes no papel de receptores, conforme trecho que segue:

Ao centralizar as decisões e minimizar a oportunidade de participação, os saberes disciplinares e curriculares situam-se numa posição de exterioridade em relação ao corpo docente, quer dizer, são produzidos e sistematizados por especialistas ou pesquisadores, e os professores não dominam o processo de produção e validação, assumindo, a princípio, a posição de receptores desse conhecimento. (FONÇATTI; FLORCENA, 2021, p. 99).

Complementando esta ideia relativa ao nível de democracia e participação e, ainda, estabelecendo paralelo com o contexto de elaboração da Base entre 2015 e 2018, as autoras são assertivas ao afirmarem que:

Vale mencionar algumas mudanças significativas nesse período de formulação da BNCC, no país, como o impeachment da presidente Dilma Roussef e quatro trocas do representante pela pasta do Ministério da Educação. Assim, observa-se que o contexto de elaboração do texto da BNCC produziu um processo de formulação pseudo-democrático. (FONÇATTI; FLORCENA, 2021, p. 103).

Disso resulta que o processo de formulação da BNCC deve ser visto como diretamente influenciado por uma crescente exclusão dos professores, e de segmentos universitários do debate curricular. Exclusão calculada para evitar críticas e produzir consensos, a “consensualização”. Essa, por sua vez, é a expressão de um

contexto histórico<sup>12</sup> de ascensão conservadora ao poder que se deu por meio de estratégias golpistas.

#### 1.4 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BNCC DE HISTÓRIA (ENSINO FUNDAMENTAL): TENSÕES E DISPUTAS

Tendo exposto o processo geral de elaboração da BNCC, nos debruçamos agora sobre a disciplina de História. Ao acessar a página da ANPUH, podem ser localizadas pelo menos vinte e cinco notícias que se relacionam ao documento, com datas que se estendem de 2015 até 2021 (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2022). Dentre elas, há a divulgação de eventos e seus manifestos (audiências públicas, fóruns, webinários), notas, cartas, moções, informações sobre a atuação da Associação no CNE e sobre as medidas a serem tomadas. Verificamos, desta forma, que houve engajamento da entidade no processo.

Como enunciado de antemão, a BNCC não foi consenso entre os historiadores, sejam eles pesquisadores, professores do ensino superior ou da educação básica, recebendo inúmeras críticas até a sua versão final. Ao longo das notícias, resta evidente o clima de tensão que foi se estabelecendo com o passar do tempo e apresentação das versões da BNCC, entre a Associação e as instâncias decisórias (MEC e CNE especialmente), sendo este agravado com a proposta de reforma do Ensino Médio e atuação do movimento do Projeto Escola sem Partido.

Não é possível, naturalmente, que analisemos neste momento todos estes documentos. Por isso, na sequência, são apresentadas as informações daqueles que consideramos ter maior relação com a proposta desta pesquisa. Esclarecemos, porém, que esta não é a única fonte de informações sobre a posição dos historiadores quanto à BNCC, uma vez que há grande quantidade de publicações acadêmicas que versam sobre. Optamos, porém, pela utilização dos documentos da ANPUH por, no nosso entendimento, representarem a posição construída coletivamente.

Nessa perspectiva, passamos à apresentação e análise dos documentos publicados. Em 04 de dezembro de 2015, portanto, após a disponibilização da 1ª versão da BNCC e durante seu processo de consulta pública, a ANPUH emitiu nota, assinada pela sua Presidente, Maria Helena Rolim Capelato. Nela, discorre sobre a

---

12 Cabe ressaltarmos que este movimento não se trata de fenômeno brasileiro, mas sim de uma articulação mundial, tendo como exemplo a reforma curricular realizada nos Estados Unidos, o *Common Core*, lá, no entanto, foram contempladas apenas as áreas de linguagens e matemática.



ação da Associação em defesa da manutenção da História enquanto disciplina, em que afirma ter sido incentivada a organização de momentos de debate e discussão sobre o processo de mudança curricular. Ela reconhece a ideia de que uma base nacional não era inédita e o fato de existir a previsão da elaboração do documento no PNE. Na nota, ainda, são destacados quatro pontos<sup>13</sup> do processo, os quais mereceriam atenção. Por fim, a entidade solicitava uma audiência com o Secretário de Educação Básica à época, Manoel Palácios da Cunha e Melo, objetivando discutir a alteração do calendário, com a ampliação do prazo e agendas, bem como a reformulação da equipe de História, com sua ampliação para todas as subáreas do campo. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2015).

Na primeira nota, apesar dos apontamentos críticos feitos ao processo em curso, observamos o posicionamento amistoso da Associação com relação ao MEC. Além disso, ficou evidente que se aguardava uma resposta.

Nesse sentido, em 19 de fevereiro de 2016, a entidade publicou a notícia “Colaboração da ANPUH Brasil na revisão da proposta da BNCC” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2016d). Nela, discorreu sobre a reunião, ocorrida entre os dias 17 e 18, com o Secretário Manoel Palácios e membros da equipe elaboradora da BNCC, da qual participaram membros da ANPUH, indicados pela diretoria da entidade, e sua Vice-Presidente, Lucília Neves Delgado. Dessa reunião, resultou uma “Carta de Intenções”, abordando o processo de revisão da BNCC.

Na Carta, descreveu-se a reunião, cabendo citar que os membros da equipe do MEC apresentaram pareceres e encaminhamentos que já haviam sido formulados e os representantes da ANPUH expuseram a posição das cartas produzidas pelos seus membros e grupos de pesquisa. A notícia conclui este relato afirmando que “[...] ambas as partes se dispuseram ao diálogo franco, democrático e transparente, pautado pelo princípio de isonomia e respeitando as competências dos agentes envolvidos.” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2016d). O texto, ainda, descreve que foi reiterada a necessidade e disposição da Associação de rever o texto preliminar de História, de modo a incorporar as críticas e garantir que o documento

---

<sup>13</sup> Os pontos podem ser assim resumidos: a celeridade do processo; a necessidade de ampliação ou redefinição da equipe de especialistas da disciplina, definida pelo MEC, de modo a contemplar minimamente todas as subáreas; a necessidade de debate sobre a relação entre a BNCC e os exames nacionais, a fim de evitar o reducionismo do currículo às avaliações; e, a inexistência de um convite formal do MEC para que a associação participasse do debate, garantindo uma condição de agente interlocutor do processo. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2015).

curricular a ser definido representasse debate amplo, público e coletivo. Por fim, são elencados oito pontos<sup>14</sup> que apresentavam as expectativas da ANPUH para a 2ª versão do documento, dos quais depreendemos quais conteúdos e abordagens haviam sido deixados de lado pela versão preliminar do documento, bem como a concepção de História nele apresentada.

Novamente, a entidade passou a impressão de ter adotado atitude cooperativa, ou seja, propondo-se ao debate e dispondo-se a realizar as colaborações que fossem necessárias. Todavia, alguns dias depois, em 11 de março de 2016, antes da publicação da 2ª versão da BNCC, a associação publicou um novo documento, intitulado “Manifestação pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum Curricular”, assinado pela Diretoria Nacional da ANPUH. Tal documento, de caráter mais crítico, tem sua redação iniciada com um breve histórico da ANPUH, desde seu nascimento, em 1961, e da sua relação com o processo da BNCC, partindo de agosto de 2015, quando a ideia central da Base foi apresentada pelo MEC. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2016b).

Na sequência, o texto elenca os oito pontos apresentados na “Carta de Intenções”, porém de forma mais aprofundada, discorrendo sobre cada um deles e apontando as falhas e lacunas da BNCC, exemplificando-as, inclusive, com os códigos constantes no documento. Por fim, o documento, com a apresentação de cinco sugestões, atribuídas aos representantes da ANPUH que fizeram a leitura atenta da versão preliminar e a debateram, tendo em vista a realização de seminário, em São Paulo, para esta finalidade, entre 29 de fevereiro e 01 de março e, ainda, posteriores encontros regionais. Cabe destacarmos, para finalizar a abordagem desta Manifestação, o seguinte trecho:

É importante destacar que a ANPUH apoia a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não seja prescritiva e subordinada a metas relacionadas ao fluxo escolar, ao controle vertical do trabalho docente e à obtenção de resultados em testes como o Exame Nacional do Ensino Médio. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2016b).

---

<sup>14</sup> 1) que não fossem reforçadas as dicotomias entre pesquisadores de Ensino de História e de outras áreas da historiografia; 2) ressaltar a temporalidade (não como linearidade ou cronologia) como eixo central do conhecimento histórico; 3) evitar que outras experiências e temporalidades sejam estudadas somente pela perspectiva nacional brasileira, mesmo havendo a ênfase em História do Brasil; 4) garantia dos estudos da História Europeia (mantendo crítica ao eurocentrismo); 5) abordagem dos conteúdos de História Antiga e Medieval; 6) contemplar as conexões e ou confrontos entre os espaços europeus e americanos; 7) contemplar os elementos formadores da contemporaneidade; 8) revisão do tema da cidadania, a partir das nas críticas e sugestões feitas. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2016d).

Neste momento, então, percebemos uma postura mais ativa da associação, buscando, ao que parece, pressionar para que seus apontamentos fossem considerados e, para além, garantir que a base nacional a ser implementada não tivesse caráter antidemocrático e fosse norteadada pelos ideais conservadores que, nesta época, já ganhavam força na realidade brasileira. Agora, aguardava-se a 2ª versão da BNCC.

Relacionando-se a isso, antes de tratar da manifestação que se refere a versão seguinte da Base, é de grande valia citar a “Carta da ANPUH aos membros da comissão de educação da Câmara dos Deputados” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2016a), publicada em 31 de maio de 2016 e assinada pela Diretoria da ANPUH-Brasil e Seções Estaduais, uma vez que esta reflete o contexto vivido no processo de elaboração da BNCC, neste caso no que se refere à atuação do movimento “Projeto Escola sem Partido”. Ocorre que, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados organizou um Ciclo de Debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (tendo em vista a apresentação de sua 2ª versão) e convidou para compor a mesa de Ciências Humanas na BNCC, “clara e exclusivamente”, representantes deste movimento que, conforme o próprio texto da Carta pode definido como:

Projetos que que propõem cerceamento da liberdade de ensino, ensejam a censura a livros didáticos e estimula a delação em suposta defesa da neutralidade da educação é claramente inconstitucional, pois ferem os marcos legais do país que garantem o direito a uma educação baseada nos princípios de democracia, liberdade, pluralidade, diversidade, laicidade e inclusão. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2016a).

Dessa forma, a partir de sua exclusão do importante momento de discussão sobre a política curricular, a ANPUH manifestou sua preocupação com os rumos a serem tomados pelo processo, bem como reiterou que se manteve ativa desde seu início. Ainda, apelou para que os parlamentares revissem os rumos da discussão sobre a BNCC, visando garantir a pluralidade de ideias e reafirmar a defesa da liberdade de ensino.

A 2ª versão da BNCC foi publicada em 03 de maio de 2016, e em 28 de junho (BRASIL, 2016b), a ANPUH publicou Nota sobre o que foi apresentado no documento. O texto, intitulado “Considerações acerca da segunda versão da Base Nacional

Comum Curricular - História.”, foi assinado por professores<sup>15</sup> do Departamento de História da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Já de início, a nota aponta para uma contradição, pois, foi destacado pelo MEC que houve consulta pública para contribuições e, ainda, de professores especialistas e associações científicas, como a ANPUH, que deram seus pareceres, contudo a 2ª versão da BNCC apresentada “do componente curricular História é “nova” em relação ao conteúdo da primeira versão do documento; e é “[...] ‘velha’, no que diz respeito à retomada de um currículo tradicional já bastante conhecido entre nós.”. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2016c). Na sequência, são apontadas as inconsistências verificadas, como a inclusão de períodos que haviam sido sugeridos (como de História Antiga e Medieval), mas questionando a abordagem dada a eles. Da mesma forma, elencam-se retrocessos, como no caso da visão eurocêntrica presente nesta versão, que não figurava na primeira. Concluem então os autores que:

Por fim, fica a impressão de que a estratégia da equipe responsável pelo componente curricular História foi a exclusão da proposta anterior em bloco e sua substituição por um currículo de viés tradicional e com poucas surpresas para além de suas ausências. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2016c).

Assim, evidenciamos que aquelas expectativas apresentadas pelos historiadores quanto às alterações que deveriam ocorrer no texto da Base não foram atingidas, ou seja, apesar dos vários apontamentos e disposição ao debate apresentados, as instâncias detentoras do poder acenaram mais na direção das pressões políticas e sociais, notadamente conservadoras. Desta forma, havia expectativas quanto à publicização da versão definitiva da BNCC, tendo em vista o apresentado na 2ª versão.

Nesse contexto, após a entrega pelo MEC da versão final ao CNE, para análise e parecer, a ANPUH mobilizou-se de modo a pressionar este órgão deliberativo. Por isso, em 07 de junho de 2017, foi entregue uma Carta<sup>16</sup> da entidade à Malvina Tuttman, conselheira da CNE/CEB. Na carta, é destacado o papel ocupado pela Associação, enquanto espaço de debate para os profissionais da área de

---

<sup>15</sup> Assinam o documento: Géssica Guimarães, Renata Moraes, Carlos Eduardo Pinto, Eduardo Ferraz Felipe, Daniel Pinha, Francisco Gouvea de Sousa e Marta Silveira.

<sup>16</sup> A “Carta da Diretoria da Associação Nacional de História – ANPUH ao Conselho Nacional de Educação – CNE.” foi publicada no site da Associação, em 12/06/17. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2017b).

História, das mais diferentes etapas e modalidade de ensino, bem como os vários momentos de discussão por ela organizados e, ainda, a ativa participação da entidade durante o processo de elaboração da BNCC, conforme descrito neste trabalho. Tais argumentos serviram para embasar o pedido de audiência pública com o CNE, de modo a discutir de maneira direta as preocupações que se abatiam sobre a educação brasileira e, neste caso, a disciplina de História. O debate versava sobre a 3ª versão da BNCC e suas relações com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, bem como sobre as propostas do Programa Escola sem Partido, cujo projeto de Lei tramitava no Congresso Nacional.

Dessa forma, o apelo ao CNE e a participação em suas audiências públicas (as quais a ANPUH publicizou, em 06 de junho, em seu site) passavam a ser a forma de pressionar um possível aceno de mudança na Base. Nessa perspectiva, em 18 de setembro, foi publicada a notícia “Audiência Pública e a 3ª versão da BNCC: o lugar da ANPUH é no debate”, assinada pelo Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação – ANPUH. O texto reitera a importância da participação nos eventos do CNE, bem como tece críticas a 3ª versão que aborda “[...] de forma generalista os direitos humanos, a diversidade cultural, combate a violência, as questões de gênero e sexualidade” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2017a). Não obstante, reforça os pedidos feitos ao CNE para que considerasse que “[...] o currículo de História (e a base comum curricular que o estrutura) deve oferecer condições ao professor e aos estudantes para que o saber histórico seja compreendido como uma produção científica e social.” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2017a).

Findando o ano de 2017 e, portanto, próximo da emissão do parecer no CNE, foi publicada, em 05 de dezembro, a “Carta da Diretoria da Associação Nacional de História ao Conselho Nacional de Educação – CNE: Reflexões e Subsídios da ANPUH a respeito da BNCC<sup>17</sup>.”, assinada como Associação Nacional de História – Brasil. A Carta relatou que no mês de outubro foram recebidos (conforme solicitado em carta anterior), pelo CNE/CEB, os professores Lana Lage e Paulo Mello e que, após a exposição de seus argumentos, foi solicitada que a ANPUH elaborasse documento no qual fossem expressas, de forma sistematizada, as críticas e contribuições da entidade ao processo de discussão da BNCC, a fim de que fosse utilizado como

---

<sup>17</sup> A carta tem como local e data “São Paulo, 29 de novembro de 2017.”. Portanto, foi publicizada posteriormente.

subsídio à elaboração de parecer, uma vez que foi esclarecido que não eram mais possíveis alterações no texto e conteúdo da BNCC.

A partir disso, então, a ANPUH elaborou o texto publicado, no qual são refeitas as considerações já apresentadas desde o ano de 2015, quando da ocasião da publicação da versão preliminar e, posteriormente, aprofundadas nas “Considerações” apresentadas sobre a 2ª versão. Mesmo assim, foi reconhecida a importância da manifestação da entidade e o texto foi elaborado levando em consideração as três versões que haviam sido publicadas, ou seja, dando conta do processo de discussão do documento, conforme solicitado pelo CNE. As críticas e considerações organizaram-se em torno de três aspectos<sup>18</sup> e, ainda, ao final foram apresentadas uma série de proposições, no sentido de defender a permanência da História e seus conteúdos na Educação Básica.

Ainda, no mês de dezembro de 2017, o CNE emitiu seu parecer e o MEC homologou a BNCC (para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental). (BRASIL, 2017b). O texto de História foi homologado conforme enviado pelo MEC e, ao se realizar a análise do parecer, observa-se menção às reivindicações feitas pela Associação, ao longo do processo, apenas no voto do Conselheiro Antonio Cesar Russi Callegari que, mesmo com restrições, deu voto favorável. O Conselheiro, dentre outros aspectos, critica:

[...] a exclusão das referências a gênero e orientação sexual, sendo que o MEC e a maioria dos membros do CNE acabaram cedendo às pressões das milícias fundamentalistas e ultraconservadoras que se posicionaram contra a existência dessas questões na BNCC (apresentei emendas para a sua reincorporação ao texto, infelizmente rejeitadas); a não aceitação de minhas propostas de sugestões de revisão da proposta de História nos anos finais do ensino fundamental, que considero uma concepção meramente factual, linear, cronológica, descontextualizada e alienante; [...]. (BRASIL, 2017b, p. 45).

Verificamos a alegação de que o Conselheiro sugeriu a revisão da proposta de História, mas que esta não foi aceita. Dessa forma, após a exposição da trajetória do processo percorrido pela BNCC, considerando a celeridade com que se deu e sua relação com o contexto com características políticas e sociais específicas, o

---

<sup>18</sup> São elencados como estes aspectos: 1) a concepção de currículo, o lugar e a concepção de História; 2) os vínculos e impactos da BNCC sobre a formação de professores e sobre a produção de materiais didáticos, em especial sobre a produção de livros didáticos; e 3) sobre as implicações da implementação da BNCC na autonomia das escolas e dos professores. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2017c).

posicionamento do CNE confirmou as premissas de “consensualização”, defendidas na seção anterior. Ou seja, temos a ocorrência de um processo que se apresenta como democrático, mas que, se analisado com maior atenção, mostra-se legitimador de determinados interesses. Isso traduz, em síntese, o que demonstramos sobre o contexto de produção da BNCC. Trata-se de um contexto complexo que ensejou, por parte de setores que alçaram o poder pelo Golpe de 2016, de um processo de consensualização forjado, em um momento de aguçamento de debates e divergências que extrapolaram o campo do currículo, pois se referiam a disputas entre projetos de educação e de país.

Os debates especificamente curriculares foram engolfados pelos acontecimentos políticos. É nesse contexto mais amplo que as reformulações curriculares estaduais ocorrerão, como desdobramento previsto da BNCC. Nos estados, como no Paraná, os elementos desse contexto e processo encontraram uma determinada conjuntura política e uma certa tradição de discussões curriculares próprias. É isso que veremos a seguir.

## **CAPÍTULO 2**

### **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO PARANÁ: ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DOS DOCUMENTOS ESTADUAIS**

Após a elaboração do documento nacional da BNCC, coube, como mencionado, a cada estado, por meio de suas Secretarias e Conselhos Estaduais de Educação, elaborar e homologar os currículos estaduais. Neste capítulo, buscamos apresentar e analisar a forma como este processo ocorreu no Paraná.

Para isso, assim como no primeiro capítulo, procuramos abordar a história recente da educação brasileira. Propomos neste momento expor, mesmo que de maneira breve, a trajetória curricular no Paraná nas três últimas décadas, estabelecendo a relação entre o contexto de influências e as mudanças curriculares. Assim, discorreremos sobre os aspectos principais dos três documentos orientadores estaduais deste período, quais sejam o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) e o Caderno de Expectativas de Aprendizagem (2012). Para tanto, além dos documentos enquanto currículos prescritos, mantemos diálogo com publicações acadêmicas que tiveram como objeto de estudo estes documentos.

Nesta direção, ainda no segundo capítulo, chegamos ao momento de interesse central deste trabalho: o contexto do processo de implantação da BNCC no estado do Paraná, tendo como sua expressão o Referencial Curricular do Paraná e o Currículo da Rede Estadual Paranaense – Ensino Fundamental. Por isso, tratamos da política educacional implantada, a partir de 2018, de modo a compreender este processo, especialmente no que se refere à sua celeridade. Para tal, nos utilizamos, além dos documentos citados (em suas várias versões), de publicações feitas pela imprensa, pela SEED, pelo CEE/PR e pela Associação dos Professores do Paraná (APP-Sindicato), bem como de documentos oficiais, tais como Portarias e Deliberações, que orientaram e legitimaram o processo.

Nosso olhar em torno da relação da política curricular paranaense, desde 1990, com o contexto e, especialmente, com a participação dos vários elementos nela envolvidos, é orientado pelos apontamentos de Goodson (2019) e Sacristán (2017). Nesse sentido, é necessário discutir o conceito de política curricular. Sobre isso, Sacristán afirma:



Em termos gerais, poderíamos dizer que a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das **instâncias de decisão política e administrativa**, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os **diferentes agentes moldadores do currículo**. A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indireto através de sua ação em outros agentes moldadores. (SACRISTÁN, 2018, p. 109, grifo nosso).

Destacamos o trecho acima para chamar a atenção para aspectos de interesse direto desta pesquisa e que são, ao longo do segundo capítulo, objetos de análise: quais foram os elementos envolvidos nos processos da política curricular paranaense? Ou seja, procuramos perceber a ação das instâncias de decisão política e administrativa no Estado, considerando, neste caso, os diferentes governos ao longo do período e como estes organizaram a Secretaria de Estado da Educação e de que forma se deu sua atuação. Ainda, é importante a atuação do Conselho Estadual de Educação, enquanto órgão deliberativo do sistema estadual de ensino. Nos diferentes agentes moldadores do currículo, focamos nos docentes, tanto da Educação Básica como do Ensino Superior, uma vez que nos interessa perceber de que forma estes foram, ao longo do período, incluídos ou excluídos da política curricular.

Assim, entendemos o currículo enquanto objeto, que cria diferentes campos de ação em torno de si, sendo sua configuração marcada pela expressão de diversos agentes e forças, que nele incidem sobre aspectos distintos. Sacristán sistematiza a política curricular em torno de alguns aspectos que, segundo ele, garantem a função reguladora que ela possui. Estes aspectos, de um modo geral, orientaram a análise do período aqui percorrido e apresentado. São eles:

a) As *formas* de regular ou impor uma determinada distribuição de conhecimento dentro do sistema educativo; [...] b) *Estrutura de decisões* centralizadas ou descentralizadas na regulação na regulação e no controle do currículo; [...] c) *Aspectos* sobre os quais o controle incide; [...] d) *Mecanismo* explícitos ou ocultos pelos quais se exerce o controle sobre a prática e a avaliação da qualidade do sistema educativo; [...] e) As políticas de *inovação* do currículo. (SACRISTÁN, 2018, p. 110-111, grifo do autor).

Dessa forma, ao longo deste capítulo, discorreremos sobre a forma adotada por cada governo para desenvolver o processo de elaboração curricular e sobre as motivações centrais que levaram à cada uma delas. Ademais, nos concentramos na estrutura adotada para a tomada de decisões em cada reformulação, o que está diretamente relacionado aos mecanismos e aspectos de controle utilizados, ou seja,

buscamos descrever de que forma os agentes moldadores do currículo foram integrados aos processos de elaboração pelas instâncias de decisão política e administrativa. Além disso, procuramos apresentar, mesmo que de maneira breve, as características gerais de cada documento, quanto a sua organização, ou seja, aquilo que se propõe como inovação.

Esclarecemos que, mesmo realizando uma análise linear do período em questão e focada em aspectos políticos, temos consciência de que as políticas curriculares não se caracterizam, necessariamente, pela linearidade ou padronização. Pelo contrário, são processos complexos e marcados por disputas. Optamos, entretanto, por esta forma de apresentação, a fim de que possa ser estabelecida a comparação entre os diferentes momentos da política curricular paranaense, o que, conforme defendido no primeiro capítulo, relaciona-se aos contextos político, econômico e social atravessados, ou seja, o currículo é objeto social e histórico.

Esclarecemos, também, que a ênfase dada ao Governo do Estado, na abordagem de cada documento curricular, está relacionada à ideia de Sacristán, de que “[...] a ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social” (SACRISTÁN, 2018, p. 108). Ou seja, não seria possível que discorrêssemos sobre os currículos sem que os situássemos na organização política paranaense.

Por fim, consideramos válido destacar que a apresentação de documentos oficiais, tais como Portarias e Deliberações, não deslegitima outras fontes (em suas várias formas) que podem ser utilizadas para a análise das políticas curriculares. Entretanto, nesta pesquisa as evidenciamos com o objetivo de perceber como estes documentos legitimam tais políticas e os processos delas provenientes, bem como porque compartilhamos da ideia de que “[...] a política curricular governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa.” (SACRISTÁN, 2018, p. 107).

## 2.1 OS CURRÍCULOS PARANAENSES: UMA BREVE ANÁLISE DA TRAJETÓRIA CURRICULAR NO ESTADO (1990 a 2012)

O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CB) teve sua primeira impressão<sup>19</sup> em 1990. Para abordá-lo, interessa-nos refletir sobre o contexto

---

<sup>19</sup> Esclarecemos que neste trabalho utilizamos a versão eletrônica do documento, de 2003.

no qual foi produzido. Então, considerando o peso do contexto político, econômico e social atravessado pelo país no final da década de 1980 e início dos anos de 1990, nos parece inequívoca a necessidade de realizar um breve balanço da situação do Paraná no período.

Segundo Santos (2000), que analisou a situação econômica do estado, entre 1981 e 1994, houve a variação entre momentos de recessão e de recuperação sem, no entanto, momentos contínuos de melhoria econômica. Tal aspecto é significativo, uma vez que está diretamente relacionado aos investimentos realizados no campo da educação e, evidentemente, na situação da carreira docente. Do ponto de vista político, neste mesmo período, o estado foi administrado por uma sucessão de três governadores do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB): José Richa (1983 – 1986)<sup>20</sup>, Álvaro Dias (1987 – 1991) e Roberto Requião (1991 – 1994). A autora frisa que estes governos oscilaram na relação com a educação, apontando que na primeira gestão peemedebista houve, em certa medida, democratização nos aspectos relacionados à gestão escolar.

Já sobre Álvaro Dias, o então governador à época da elaboração do CB, baseando-se nos escritos de Mainardes (1995), temos que a relação entre os profissionais do magistério estadual e o governo era de tensão. A questão salarial era latente. Quando assumiu o cargo, Dias tinha de garantir o piso salarial de três salários-mínimos, o que havia sido conquistado em greve no ano anterior. Porém, o que ocorreu, entre os anos de 1988 e 1989, foram sucessivas perdas salariais, que, somadas a outros atos de desvalorização docente, resultaram em deflagração de greve. O movimento grevista teve seu momento crítico em 30 de agosto de 1988, quando ocorreu o confronto entre policiais e grevistas, em frente ao Palácio do Iguaçu, sede do governo. As dificuldades se estenderam e em 1990 uma nova greve aconteceu, alcançando 90 dias de paralisação.

Nesse sentido, pensando a relação entre educação e governo, é essencial considerar que uma reforma curricular sempre se desenvolve em contexto conflituoso que tem, em cada caso, motivações específicas. E, por esta perspectiva, é preciso levar em conta o momento vivido não apenas pelo Paraná, mas pelo Brasil, ou seja, o recente término da Ditadura Militar, suas heranças (dentre elas, o ensino

---

<sup>20</sup> João Elísio Ferraz de Campos (PMDB), Vice-governador eleito, ocupou o cargo de Chefe do Executivo estadual de 9 de maio de 1986 a 15 de março de 1987, após o afastamento de José Richa para concorrer à vaga no Senado.

tecnocrático), o tenro processo de redemocratização e suas inúmeras mudanças sociais. Dentre tais mudanças, temos o êxodo rural e o processo de modernização e industrialização, que levaram novos indivíduos aos bancos escolares e, também, o estabelecimento da universalização da educação, por meio da escola pública gratuita. Nesse ponto, ou seja, os conflitos entre docentes, governo e condições de aprendizagem, Miguel Arroyo aponta:

A categoria tem colocado todos os seus esforços em melhorar as condições materiais e de trabalho nas escolas [...] para que cheguem a ser espaços mais humanos. O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem materiais, sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente. (ARROYO, 2000, p. 64).

Portanto, temos que o autor chama atenção à luta dos profissionais da educação, entrelaçando-a com questões de caráter humano. Assim, é nesse contexto conflituoso, em vários aspectos, que se desenvolve a relação entre todos os elementos envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Voltando ao governo Dias, para Santos (2000), foram dois os pontos principais da política educacional desta gestão: a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização e o processo de sistematização de uma diretriz pedagógica curricular.

Com relação ao primeiro deles, o Ciclo Básico de Alfabetização, verificamos que o texto da Introdução do Currículo Básico<sup>21</sup> apontava a implementação desta nova organização da educação, ou seja, o impedimento da reprovação na 1ª série como “ponto de partida” à reforma curricular. Não obstante, previa que a organização dos conteúdos de todas as séries do 1º Grau estava a ela relacionada, já que era proposto um novo encaminhamento teórico-metodológico à aprendizagem da linguagem escrita. Por isso, segundo o texto, o Departamento de Ensino de 1º Grau realizou, em conjunto com as equipes de ensino dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), vários momentos para a análise e reestruturação dos conteúdos das várias áreas de conhecimento. Sobre isso, o texto frisava que:

O resultado desses encontros e discussões foi sistematizado em versão preliminar, publicada em novembro de 1989, a qual, na semana pedagógica de fevereiro de 1990, foi **rediscutida pelo conjunto dos professores** da

---

<sup>21</sup> O texto é assinado por Cleusa Maria Richter, da Diretoria, do Departamento De Ensino de 1º Grau, e por Carmen Lúcia Gabardo, da Assessoria Técnico-Pedagógica.

rede estadual de ensino. As sugestões enviadas subsidiaram a equipe de ensino do DEPG para sistematização, em redação final, da proposta curricular oficial, de Pré a 8ª série, para o Estado do Paraná. (PARANÁ, 2003, p. 12).

Já sobre o segundo ponto, ou seja, a elaboração do documento curricular, o texto introdutório salientava que:

A proposta curricular aqui sistematizada traduz o **trabalho coletivo** dos profissionais compromissados com a educação pública do Paraná. [...] A reestruturação curricular de pré a 8ª série é resultado de um trabalho desencadeado a partir de 1987, o qual envolveu educadores das escolas, das equipes de ensino dos Núcleos Regionais e da equipe de ensino do Departamento de Ensino de 1º Grau da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. (PARANÁ, 2003, p. 12).

Soma-se a isso o contido no texto de Apresentação do documento, assinado pela então secretária de Educação, Gilda Poli Rocha Loures, que se dirigia aos professores afirmando que o CB era “resultado dessa luta e dessa união.” (PARANÁ, 2003), e, ainda, que “[...] devolvemos a vocês o produto de seu esforço, construído na análise e na reflexão sobre a prática em sala de aula.” (PARANÁ, 2003). Deste modo, seria de se supor que o processo de reforma curricular tenha ocorrido de forma democrática e com intensa participação docente. Isso, evidentemente, é contraditório se levarmos em conta a descrita relação entre o governo e os profissionais do magistério no período em que a reforma se desenrolou.

Ainda neste sentido, Dias (1995), ao refletir sobre a sua trajetória como colaborador na elaboração do Currículo Básico, afirma que a proposta padece de um “pecado original”, relacionado ao fato de que o processo não “[...] conseguiu envolver satisfatoriamente a maioria dos professores da Rede, aqueles que têm a incumbência de materializar a proposta em sala de aula.” (DIAS, 1995, p. 52). O autor relata que, ao atuar como formador em cursos realizados para os professores da rede estadual, a fim de que estes conhecessem o novo currículo, muitos participavam das formações tendo como principal preocupação o “como ensinar” em sala de aula, não “o que” ensinar, uma vez que consideravam que já tinham domínio sobre este aspecto e, desta forma, buscavam primordialmente novas técnicas a serem utilizadas para “vencer o conteúdo”.

Tal aspecto mencionado teria gerado dificuldade na implantação do currículo de História que, para este autor, se apresentava como temático<sup>22</sup>, visto que, considerando que a formação da maioria do professorado participante dos cursos teria ocorrido na década de 1970, esta não condizia com a abordagem que estava sendo proposta. Logo, o conteúdo previsto no “papel” não era aquele que, na maioria das vezes, se efetivava na “sala de aula” (DIAS, 1995).

Esta postura do professorado, no entanto, não é apontada como desqualificadora pelo autor. Pelo contrário, este destaca que a situação profissional crítica enfrentada pela carreira no magistério à época, fazia com que os escassos momentos de cursos de atualização fossem vislumbrados pelos docentes como oportunidades de obtenção de estratégias a serem incorporadas à sua prática, ainda que essa não fosse função primordial (DIAS, 1995). Nesta perspectiva, no entanto, conclui o autor que se houvesse interesse do Estado de que o currículo fosse de fato efetivado, não bastava a este:

[...] patrocinar os cursos de atualização com o perfil assinalado, ela deveria levá-lo mais longe e impulsioná-lo a estabelecer uma alteração das condições de trabalho dos professores, garantindo-lhes, isto sim, que sua rotina de trabalho seja permeada por mecanismos de atualização permanente. Falando o óbvio, haveria necessidade, por exemplo, de menor carga horária em sala de aula e períodos remunerados de disponibilidade, para não falar na possibilidade de cursar pós-graduação, direito que todo professor deveria ter. (DIAS, 1995, p. 57).

Sobre as condições de trabalho dos professores, o Currículo Básico, ainda em seu texto introdutório, também apontava as fragilidades da carreira no magistério e das escolas, enquanto aspectos diretamente ligados à concretização das reformas curriculares, ao afirmar que:

Nós, educadores, sabemos que a efetivação da referida proposta dependerá do envolvimento dos profissionais da educação, bem como de uma política administrativa efetiva, que possibilite as condições materiais concretas, tais como: condições salariais dignas, assessoramento a 100% dos profissionais visando sua qualificação docente, quadro completo de pessoal, bibliotecas escolares com acervo atualizado, materiais didáticos, etc. (PARANÁ, 2003, p. 13).

---

<sup>22</sup> Para Dias (1995), o CB era temático, estando organizado por Temas; Sub-temas e Conteúdos. Ainda, o CB fazia uma crítica ao ensino de História baseado, no “etapismo” e na cronologia, como se os conteúdos fossem algo a ser vencidos e a História estudada em sua totalidade. Todavia, destacamos que podem haver outras interpretações quanto ao CB, uma vez que percebemos que nas 5ª e 6ª séries são trabalhados os conteúdos de “História do Brasil” e nas 7ª e 8ª, a “História Geral”, de forma que pode ser considerada linear.

Logo, verificamos que o texto atribui a responsabilidade da efetivação da mudança ao Estado, mas que esta era também posta como algo que dependia dos professores e de seu “envolvimento”. Para além, ao ser escrito na primeira pessoa do plural, indicava a ideia de pertencimento, bem como de construção coletiva.

Com relação à forma de organização do CB, Cainelli e Tuma (2012) ao analisarem o documento, na intenção de reconhecer um redimensionamento para o Ensino de História nele presente, verificaram os seguintes aspectos: uma concepção de História ligada à teoria marxista derivada da releitura da história social inglesa, o que possibilitaria uma nova abordagem, baseada na problematização de diferentes tempos e espaços, a partir da vivência dos alunos; que os conteúdos foram organizados por nível, ou seja, pré-escola; Ciclo Básico de alfabetização e, na sequência, as demais séries do antigo 1º Grau; o fato de que o Paraná, seguindo um movimento iniciado pelo estado de São Paulo, decidiu pela abordagem temática da História, havendo uma Unidade Anual seguida de temas; subtemas e conteúdos; que, com relação à metodologia, a proposta não situava de forma restrita cada conteúdo a períodos, o que permitia que o professor, a partir da realidade e da metodologia por ele adotada, articulasse presente e passado em vários espaços. Dessa forma, mesmo que possam ser feitos questionamentos quanto ao seu processo de elaboração, tendo em vista o contexto no qual se desenvolveu, pode-se afirmar que o Currículo Básico representava um avanço à política curricular na década de 1980.

Quanto à implantação do CB, Cainelli e Tuma (2012) compartilham da ideia, também apresentada por Dias (1995), de que a formação da maioria dos professores apresentou-se como um desafio à sua efetivação. As autoras complementam com o fato de que isso gerou “[...] relações conflitantes na falta ou possibilidades para mudanças nas concepções de História e de Ensino de História mantendo na realidade escolar movimentos para a manutenção das abordagens tradicionais e outros que buscavam reais mudanças.” (CAINELLI; TUMA, p. 302-303). Soma-se a isso o apontado por Mainardes (1995), de que a postura adotada pelo terceiro governo peemedebista, Roberto Requião, com a adoção do projeto “Paraná: construindo uma escola cidadã”<sup>23</sup>, que era “[...] radicalmente oposto à concepção do Currículo Básico.”

---

<sup>23</sup> Segundo Mainardes (1995) esta foi a medida mais “ênfaticada” na gestão de Roberto Requião (1991-1994), sendo que o projeto “propunha que cada escola elaborasse seu Projeto Político-Pedagógico, sem que a SEED estabelecesse diretrizes gerais para sua elaboração. Nesse projeto, as escolas

(MAINARDES, 1995, p. 30). Ambos os fatores combinados indicavam fortes obstáculos à implantação do Currículo Básico.

Na década seguinte, em 2008, o Paraná passou a ter um novo documento orientador: as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE). Porém, para falar sobre tais diretrizes, é necessário voltar ao ano de 2003, visto que as discussões em torno do documento tiveram início neste ano. Do ponto de vista político e administrativo, cabe ressaltarmos que, durante todo este período, Roberto Requião (PMDB) havia retornado ao governo do Estado, eleito em 2002 e reeleito em 2006, e que, ocuparam o cargo de secretários da Educação<sup>24</sup>, Maurício Requião (2003 a 2008) e Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde (2008 a 2010), sendo que esta última ocupou por cinco anos e meio a superintendência da pasta, durante a gestão do primeiro.

Dito isto, temos que quando as DCE foram publicizadas a “Carta da Secretária da Educação” foi assinada por Arco-Verde. Neste texto, ela procurou destacar o caráter democrático e participativo do documento, chamando a atenção para a participação dos professores no processo: [...] construímos essas Diretrizes Curriculares, por meio de uma metodologia que primou pela discussão coletiva ocorrida, efetivamente, durante os últimos cinco anos e envolveu todos os professores da rede. (PARANÁ, 2008).

O documento traz também um texto de “Agradecimento” pela colaboração dos docentes, ocorrida por meio da participação em eventos para a elaboração dos textos, realização de leituras críticas das versões preliminares nas semanas pedagógicas e emissão de pareceres. Da mesma forma, agradece aos professores dos NRE e da SEED, pela organização e articulação do processo. Este destaque à participação dos docentes da rede estadual é, talvez, o ponto alto das DCE e, particularmente, nos interessa, uma vez que procuramos perceber se estes discursos representam estratégias de “consensualização” e “democratização” utilizadas nas políticas curriculares ou se, de fato, representam a realidade do processo no qual o documento foi construído.

Nesse sentido, ao enunciar o processo de produção das DCE, este remonta, conforme descrito por Noda (2014), à realização do Seminário Educação em Múltiplas Perspectivas, em setembro de 2003, do qual participaram professores da Educação

---

deveriam definir “projetos especiais” que a escola se propunha desenvolver e seriam apoiados pela SEED.” (MAINARDES, 1995, p. 23-24).

<sup>24</sup> Ocupou o cargo, no final do mandato, Altevir Rocha de Andrade, de 19/11/2010 a 29/12/2010.



Básica de todas as disciplinas. O evento teve por objetivo perceber os aspectos teórico-metodológicos das propostas curriculares, que estavam sendo trabalhados nas escolas. A conclusão foi a de que, de um modo geral, os PCN<sup>25</sup> (e não o Currículo Básico, de 1990) orientavam a atividade docente sem que, no entanto, houvesse uma organização curricular comum à rede estadual. A partir deste entendimento, foi justificada a necessidade da elaboração de novas diretrizes curriculares.

A partir de 2004, teve início, de fato, o processo de elaboração das DCE. Para isso, a Superintendência da Educação (SUED) criou um organograma, no qual estavam o Departamento de Ensino Médio (DEM) e o Departamento de Ensino Fundamental (DEF), responsáveis pela elaboração da Diretriz correspondente a cada uma das etapas. O que se verificou foi que os Departamentos adotaram formas de trabalho diferenciadas.

O DEF criou um “grupo permanente de trabalho”, do qual faziam parte representantes do Departamento, professores de Instituições de Ensino Superior (IES) e, ainda, seis professores e um coordenador de cada disciplina, por NRE. Ao longo dos anos de 2004, 2005 e 2006, foram realizados vários eventos pelo DEF, dos quais participavam os membros do grupo permanente de trabalho. Como momentos de discussão, organizados pelo DEF, em 2004, temos os I e II Seminários Centralizados, ocorridos em Faxinal do Céu. Cada um desses eventos foi sucedido por um “Encontro Descentralizado”, que ocorria nas escolas e era organizado pelos representantes de cada disciplina, do NRE. Ainda, as DCE foram debatidas na Semana Pedagógica do início do ano letivo de 2005 e, em julho do mesmo ano, foi realizado o III Encontro Descentralizado. (NODA, 2014).

Fank (2007, p. 106-107) que, por sua vez, dedicou-se à análise da construção do documento do EM, esclarece que este departamento organizou o trabalho, ao menos em um primeiro momento, de forma interna. Isso porque, inicialmente, os técnicos-pedagógicos do DEM envolveram-se em “seminários internos”, que procuravam rever os fundamentos teóricos das disciplinas, realizando uma retomada histórica do objeto de cada uma delas e, ainda, discussões sobre o currículo, orientadas por autores como Tomáz Tadeu da Silva e Gimeno Sacristán, por exemplo.

---

<sup>25</sup> Esta conclusão é aquela apontada por Noda (2014), a partir da análise de questionários respondidos pelos docentes, elaborados pelo DEF/SEED durante as primeiras movimentações para a reforma curricular, constantes no Documento Síntese DCE – História de 2004. Destacamos, porém, que poderiam ser percebidas posições diversas entre diferentes disciplinas, escolas e docentes.

Os técnicos-pedagógicos participaram também de cursos que visavam estabelecer uma “cultura de pesquisa e produção de materiais” na equipe. Isso estava relacionado à ideia, existente no Departamento, de que o professor era visto como “sujeito pesquisador, protagonista de sua formação continuada”. Como exemplo desta compreensão, está o conhecido “Projeto Folhas”<sup>26</sup>.

Isso não significa, no entanto, que os professores não fizeram parte das ações do DEM. Em outubro de 2003, foi realizado o Encontro Ensino Médio e Licenciaturas: relações (im)pertinentes, do qual participaram 1700 professores da rede estadual, sendo as discussões orientadas por docentes de IES. No ano seguinte, 600 professores participaram do II Encontro do Ensino Médio com suas relações (im)pertinentes: Diretrizes Curriculares. Em 2005, foram promovidas a Semana de Estudos Pedagógicos nas escolas públicas do Estado do Paraná e os trabalhos dos Grupos de Estudos, ambos descentralizados. Ainda, em 2005, buscando aprofundar os debates sobre as DCE do EM, ocorreu o Simpósio do Ensino, evento que abrangeu todas as disciplinas, mas com números de inscrições limitadas. Durante todo este período, no entanto, os seminários internos, com discussões teóricas do DEM, continuaram ocorrendo. (FANK, 2007).

Com relação às diferenças na forma de organização do trabalho para a elaboração dos documentos dos diferentes níveis de ensino, Noda assinala que “[...] enquanto o DEF priorizou o trabalho com um grupo permanente, o DEM trabalhou de forma centralizada, de modo que o professor que participasse de uma etapa poderia não participar de outra.” (NODA, 2014, p. 104). Este trabalho, desenvolvido de forma “independente”, resultou, em 2006, na apresentação de versões preliminares das DCE, separadas entre EF e EM.

Em 2007, no entanto, foram apresentadas pela SEED as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (DCE/H), ou seja, houve a convergência dos dois Departamentos. Em seu trabalho, Noda ouviu membros das equipes técnico-pedagógicas, ao que obteve a seguinte informação:

---

<sup>26</sup> “Em linhas gerais implica em um projeto de formação continuada para os professores da rede na forma de produção colaborativa de textos de conteúdos pedagógicos. Em termos práticos, constitui-se num material didático para os alunos e professores, através do qual o docente – pesquisador - desenvolve um determinado conteúdo de ensino, partindo da problematização do mesmo.” (FANK, 2007, p. 115).

Segundo a Prof.<sup>a</sup> Juraci Santos, que fazia parte da equipe técnica do DEM, a junção dos dois documentos iniciou-se antes da sua unificação. Após a leitura dos documentos no plenário na SEED, verificou-se a discordância entre os dois textos, sendo necessário torná-los único, tarefa que foi realizada pelos técnicos dos dois Departamentos, resultando nas DCE/H de 2008. (NODA, 2014, p. 178).

Dessa forma, em 2008, foi apresentada a versão final das DCE, cujos textos de Apresentação e Agradecimento foram citados anteriormente. Com relação à intenção de perceber se este processo de elaboração de política curricular foi, de fato, democrático, temos que a participação dos docentes, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, foi deveras constatada. Há pesquisas<sup>27</sup> que se debruçaram em perceber se tal participação pode ser verificada no documento final e, para além, se os professores se consideram protagonistas deste processo. Não nos cabe, entretanto, neste momento, esta discussão.

Ainda nesse sentido, Noda e Galuch (2017), ao analisarem o processo de elaboração das DCE de História, sobretudo a participação dos professores, apontam que:

[...] o envolvimento de professores na elaboração de documentos norteadores do ensino alinha-se a orientações de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), no que tange à participação de professores nas decisões educacionais, o que inclui a participação na elaboração de documentos curriculares. (NODA; GALUCH, 2017, p. 102).

Assim, depreende-se que, mesmo que não tenha sido expressa de forma clara ou sido apresentada como justificativa a necessidade de um novo documento curricular que orientasse a educação do Paraná, essa ação do governo atendia também às demandas de organismos externos, como os citados no trecho acima. Sobre isso, temos que, de fato, houve a participação docente na elaboração das DCE, que ocorreu especialmente durante os momentos de formação continuada ao longo dos anos, nos quais o processo se desenvolveu, uma vez que “[...] era entendimento da SEED que a construção coletiva também viabilizaria a formação continuada dos professores.”. (NODA, 2014, p. 103).

---

<sup>27</sup> Como exemplo: “O processo de construção e implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais de Geografia no Paraná” (MORMUL; GIROTTO; FRANCISCHETT; LEME, 2016). Ainda nesse sentido, Noda aponta que “autores como Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, que dão sustentação teórico-metodológica às DCE/H, não foram estudados nos Seminários Centralizados e, conseqüentemente, seus textos/ideias não foram objeto de reflexão nos Encontros Descentralizados.” (NODA, 2014, p. 196).

No que se refere à organização das DCE, o texto foi apresentado em cadernos separados (um para cada disciplina). Entretanto, todos os cadernos seguiram a mesma forma de organização, sendo compostos por uma parte comum<sup>28</sup> a todas as disciplinas e a parte específica. Sobre esta segunda, na DCE/H, inicialmente foi discutida a dimensão histórica da disciplina, para, posteriormente, abordar os fundamentos teórico-metodológicos, que compreendiam: as contribuições das correntes historiográficas para a formação do pensamento histórico (foram citadas a Nova História, a Nova História Cultural e da Nova Esquerda Inglesa); o aprender história a partir da perspectiva da formação da consciência histórica e os procedimentos metodológicos do pensamento histórico: tempo e espaço. Na sequência, estavam os conteúdos estruturantes (relações de trabalho, relações de poder e relações culturais). Havia, ainda, encaminhamentos metodológicos e aspectos relacionados à avaliação. Por fim, o documento continha, como “Anexo”, os quadros com os conteúdos básicos da disciplina de História, separados por série para o EF. Tanto para o EF, como para o EM, tais quadros eram compostos por quatro colunas (Conteúdos Estruturantes; Conteúdos Básicos; Abordagem Teórico-Metodológica; Avaliação). No entanto, para o EM, os Conteúdos Básicos eram organizados por Temas (seis, no total) e, por isso, não havia a indicação de série. (PARANÁ, 2008).

Quanto à implantação das novas Diretrizes, Fank, já em 2007, ou seja, ainda durante o processo de elaboração das DCE, enunciava que:

É importante destacar que as DCEs, até meados de 2007, não se apresentaram ainda como um produto acabado desta gestão. Contudo, embora o Currículo Básico até então seja o documento legítimo que formaliza o currículo do Estado, as DCEs eram e têm sido o documento que subsidiou e subsidia a elaboração dos projetos políticos pedagógicos, das propostas pedagógicas e dos planos de trabalho docente desde 2005. (FANK, 2007, p. 82).

Portanto, constatamos que a utilização do documento pelos professores da rede estadual se deu antes mesmo da apresentação de sua versão final. Acreditamos que tal aceitação está diretamente relacionada à forma como se deu sua construção,

---

<sup>28</sup> Na parte comum, além das cartas de Apresentação e Agradecimento, estão os seguintes itens: A Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar; 1 Os sujeitos da Educação Básica; 2 Fundamentos Teóricos; 3 Dimensões do conhecimento; 3.1 O conhecimento e as disciplinas curriculares; 3.2 A interdisciplinaridade; 3.3 A contextualização sócio-histórica; 4 Avaliação e 5 Referências. (PARANÁ, 2008).

considerando que esta se estendeu durante um período significativo de tempo e esteve, conforme defendido por Noda (2014), diretamente relacionada aos momentos de formação continuada. Por fim, as DCE orientaram, oficialmente, a prática docente ao longo da década de 2010.

O sucessor de Requião no governo do Estado, Carlos Alberto Richa (PSDB), o Beto Richa, eleito em 2010 e reeleito em 2014, teve como Secretário de Estado da Educação durante a maior parte do primeiro mandato, seu vice-governador, Flávio José Arns (PSDB) que, na vida política, já havia sido eleito deputado federal, pelo PSDB (1990, 1994 e 1998) e senador, pelo PT (2002). Na SEED, Arns teve sua atuação durante o governo José Richa, entre 1983 e 1990, ao ocupar o cargo de Diretor do Departamento de Educação Especial e esteve intimamente relacionado às questões relativas a esta modalidade de ensino ao longo de sua trajetória política. Foi na gestão Richa/Arns que se desenvolveu o último documento relacionado à política curricular anterior à BNCC: o Caderno de Expectativas de Aprendizagem (CEA), de 2012.

O CEA foi elaborado ao longo do ano de 2011. No primeiro semestre, o Departamento de Educação Básica (DEB) organizou a primeira versão, que foi apresentada aos docentes para suas contribuições durante a Semana Pedagógica de julho, sendo que esta consulta resultou em aproximadamente de 11.720 contribuições. Além dos docentes, os técnicos-pedagógicos dos NRE, em formação continuada, realizada pelo DEB, no mês de outubro, também discutiram e fizeram contribuições ao documento. No final de 2011, após a sistematização das contribuições e debates, a segunda versão foi apresentada. Por fim, em maio de 2012, o documento final foi apresentado. (SILVA, 2015).

No texto de Apresentação do CEA, assinado por Meroujy Giacomassi Cavet (Superintendente da Educação) e Maria Cristina Theobald (Chefe do Departamento de Educação Básica) procurou-se esclarecer qual a finalidade do documento e evidenciar que este não se tratava de um substituto às DCE, mas, ao invés disso, um complemento, ao afirmar que:

É necessário destacar que a opção pela elaboração das Expectativas de Aprendizagem deu-se pela necessidade de continuar o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual (Parecer CEE/CEB n. 130/10), referencial teórico curricular que fundamenta o documento. A elaboração das Expectativas de Aprendizagem busca, sobretudo, atender a um princípio legal: o direito à

educação com qualidade e equidade. Assim, as Expectativas de Aprendizagem expressam aquilo que é essencial ao aluno conhecer ao final de cada ano do Ensino Fundamental e ao final do Ensino Médio, dentro de cada conteúdo básico definido nas Diretrizes. (PARANÁ, 2008, p. 5).

Logo, inferimos que havia a intenção de um documento que tivesse caráter mais “prático”, ou seja, que definisse de forma mais clara os objetivos que se esperava que os estudantes atingissem ao final de cada série. Nesse sentido, quanto à sua organização, o CEA apresentava um breve texto, tratando das “Expectativas de Aprendizagem” para a disciplina e, na sequência, eram apresentados os quadros organizadores de conteúdos, compostos por três colunas: Conteúdos Estruturantes; Conteúdos Básicos (estas duas primeiras apresentadas tal qual nas DCE) e Expectativas De Aprendizagem (numeradas de 1 até 121, entre EF e EM).

Cabe ressaltarmos que, no ano de implantação do CEA, em 2012, foi realizada a primeira edição da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) que, segundo seu site oficial, “[...] se configura como uma importante política pública de avaliação da educação, capaz de monitorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.” (SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ, 2022) e, ainda, tem como principal objetivo “[...] utilizar os resultados das avaliações como base para intervenções destinadas a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade.” (SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ, 2022). A prova do SAEP é aplicada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, todavia, é possível inferir que a ideia de incluir as “expectativas de aprendizagem” nas DCE pode ser relacionada à avaliação do currículo, de modo que a partir destas definições seria possível mensurar se este estaria sendo de fato implantado.

Porém, o mesmo texto de Apresentação fazia questão de esclarecer que não se objetivava cercear a autonomia da escola e do professor, afirmando, por exemplo, que o fato de as expectativas de aprendizagem estarem numeradas nos quadros organizadores de conteúdo de cada disciplina, não pretendia hierarquizar o conhecimento ou propor uma sequência linear de trabalho com os conteúdos. Ainda, reafirmava a organização curricular por disciplinas, considerando as peculiaridades de cada uma delas. Dessa forma, concluímos que os docentes se encontravam em uma linha tênue entre a prescrição de conteúdos e a autonomia para a elaboração de suas aulas e, ainda, estavam frente à uma incompatibilidade de discursos, entre o

argumento de processo democrático, mas sem que fosse percebida sua efetiva participação.

Tendo percorrido as políticas curriculares das décadas de 1990, 2000 e 2010 no Paraná, evidenciamos posturas distintas quanto à forma de elaboração de cada uma delas. Sobre estas diferenças, Sacristán sugere que:

Em qualquer sociedade complexa é inimaginável a ausência de regulações ordenadoras do currículo. Podemos encontrar graus e modalidades diferentes de intervenção, segundo épocas e modelos políticos, que têm diferentes consequências sobre o funcionamento de todo o sistema. (SACRISTÁN, 2000, p. 108).

No caso paranaense, identificamos três formas de intervenção que expressam épocas e modelos políticos distintos: 1ª) no Currículo Básico (Álvaro Dias - PMDB) verificamos situação contraditória, uma vez que, apesar de a base partidária do governo ser de oposição<sup>29</sup> e de, nas políticas de governo relacionadas à educação prever a democratização do acesso à escolarização e a criticidade das propostas curriculares, a relação entre governo e docentes não apresentava características democráticas, tendo em vista a questão trabalhista e também a controversa elaboração do documento; 2ª) nas DCE (Roberto Requião - PMDB) constatamos uma evolução quanto a forma de participação no processo de elaboração do documento, tendo sido esta uma ação com o envolvimento direto dos professores, que se desenrolou durante aproximadamente cinco anos; e, por fim, 3ª) no Caderno de Expectativas de Aprendizagem (Beto Richa – PSDB), observamos que, mesmo não tendo se apresentado como uma profunda reformulação curricular, sendo um acréscimo à proposta do governo anterior, caracterizou-se pela participação docente com caráter consultivo e marcado pela celeridade. Dessa forma, concluímos que, ao longo de pouco mais de duas décadas, o Paraná oscilou entre momentos de avanço e retrocesso na participação dos docentes nas reformulações curriculares.

## 2.2 O PARANÁ E A BNCC: O “PIONEIRISMO” NA CONSTRUÇÃO DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES ESTADUAIS

A Portaria nº 331 de 05 de abril de 2018, do Ministério da Educação, instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

---

<sup>29</sup> Esclarece-se que a utilização do termo “oposição” se relaciona ao fato do governo Álvaro Dias ser do PMDB, antigo MDB, que, durante a Ditadura Militar, fez papel de oposição ao regime.

(ProBNCC). Segundo o texto, o Programa tinha por objetivo<sup>30</sup> apoiar as unidades da federação, através das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, no desenvolvimento da revisão ou elaboração e implementação de currículos alinhados à BNCC. (BRASIL, 2018c).

Quando da divulgação desta Portaria, o Paraná atravessava um processo de transição política, já que o governador Beto Richa se afastou do cargo no dia seguinte à esta publicação, a fim de concorrer ao Senado nas eleições de outubro de 2018. Quem assumiu o Executivo estadual foi a vice-governadora, Maria Aparecida Borghetti (PP), mais conhecida como Cida Borghetti. Dessa forma, temos que o desenvolvimento do ProBNCC na SEED se deu durante esta gestão. Sobre isso, logo após tomar posse, a Governadora substituiu a professora Ana Seres Trento Comin, que ocupava o cargo de secretária de Estado da Educação desde 2015, pela professora Lucia Aparecida Cortez Martins que, desde 2011, era Chefe no NRE de Londrina, tendo também já ocupado o cargo de diretora de instituições da rede estadual de ensino.

Nesse sentido, a partir de 2018, o Paraná desenvolveu o processo de implantação da BNCC, processo este em que o estado é considerado “pioneiro”, uma vez que o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, homologado pelo CEE/PR em novembro de 2020, foi o primeiro documento, alinhado à BNCC, oficializado no Brasil. Nesta ocasião, inclusive, a Governadora Cida Borghetti declarou que “Mais uma vez o Paraná é pioneiro. Resultado do eficiente trabalho do Estado e dos municípios, com o apoio do Ministério da Educação.”. (AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DO PARANÁ, 2018).

Além do Referencial, no ano de 2019, o estado desenvolveu o Currículo da Rede Estadual Paranaense. Este documento, por sua vez, teve sua elaboração e implantação transcorrida durante uma nova gestão da política estadual: a de Carlos Roberto Massa Júnior (PSC), popularmente conhecido como Ratinho Júnior, que venceu as eleições de 2018 e assumiu o Executivo estadual em janeiro de 2019.

---

30 Como instrumentos de apoio para esta ação eram previstos: assistência financeira às Secretarias; formação das equipes técnicas de currículo e gestão e assistência técnica às Secretarias Estaduais, para a gestão do processo de implementação da BNCC junto às Secretarias Municipais. Para a participação no Programa, o(a) Secretário(a) Estadual de Educação e o(a) Presidente da Seccional da Undime do estado, deveriam assinar um Termo de Adesão, posteriormente à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.



No que se refere à Secretaria de Estado da Educação, o novo Governador anunciou o nome do futuro chefe da pasta ainda em 2018, já que em 7 de novembro, Renato Feder foi confirmado para o cargo. Ao contrário de suas antecessoras, Feder não é professor do Quadro Próprio do Magistério do Paraná (QPMPR). O paulista, formado em Administração e mestre em Economia, tinha como atuação profissional, na ocasião de sua indicação, ser CEO de empresa do ramo de informática e eletrônicos. Sobre suas pretensões, ao ser anunciado para o cargo, declarou: “Escolhi fazer da educação do Paraná a melhor do Brasil. O projeto do Ratinho Junior me dá a garantia de que vamos conseguir.”. (G1 PR, 2018).

Sobre o projeto ao qual Feder se referia, ao analisar a Proposta de Governo apresentada quando da candidatura de Ratinho Júnior e Darci Piana aos cargos de Governador e Vice-governador, em 2018, observamos que, diretamente relacionada à fala do Secretário, é apresentada a meta “elevar o Índice de Desenvolvimento Educacional (IDEB)”. Para isso, o documento previa que as políticas educacionais fossem implementadas de forma integrada, em regime de colaboração, abrangendo seis componentes básicos:

A área da gestão será trabalhada em colaboração com os municípios e integrará seis componentes básicos: governança estruturada, monitoramento e avaliação, competição e colaboração, cultura da gestão, comunicação e **ajuste dos conteúdos pedagógicos**, que serão trabalhados **desde o currículo aos materiais didáticos, atingindo a formação dos professores, coordenadores e diretores de escolas**. (MASSA JÚNIOR; PIANA, 2018, grifo nosso).

Nesse trecho observamos a referência ao currículo no componente “ajuste dos conteúdos pedagógicos” e, para além, o entendimento de que tais ajustes se dariam de forma global, incluindo os materiais didáticos e a formação dos profissionais da educação, de modo a garantir sua efetivação. Goodson (2019), ao tratar sobre o currículo no período desde 2000, faz referência a este momento como:

[...] um período de regime de corporativo, em que todos os critérios se ajustam ao dogma neoliberal predominante [...]. Então, a maneira como o currículo opera sob regras corporativas se transforma numa questão contemporânea de destacada importância. (GOODSON, 2019, p. 39).

Podemos inferir, portanto, que tal “ajuste” se relaciona de maneira direta à política neoliberal aplicada na educação. Aliado a isso, outro ponto de destaque da

Proposta diz respeito aos mecanismos de avaliação (e, por consequência, de controle) da “qualidade da educação”:

Será criado um **índice de qualidade da educação** que levará em conta a combinação de diferentes indicadores. Por meio de **mecanismos de competição** e colaboração será possível o **reconhecimento das melhores escolas**, que serão parceiras na condução das outras escolas a um patamar mais elevado. (MASSA JÚNIOR; PIANA, 2018, grifo nosso).

Entendemos, a partir de fatores como estes (e dos outros mencionados, relativos à BNCC) que a Proposta apresentada e, posteriormente, efetivada no Paraná (assim como o que ocorreu a nível nacional) pertence ao “período corporativo”. Para analisar o funcionamento do currículo neste período, Goodson elenca quatro pontos, dos quais o terceiro está diretamente relacionado aos itens da Proposta de Governo aqui destacados, ao indicar:

*Definição de ‘regras de funcionamento’ para a educação*: comercialização de procedimentos e práticas escolares, e estratificação por meio de diferenciação. Há ênfase em exames competitivos e na organização de índices de classificação. Professores são vistos como técnicos que implementam esse sistema e são pagos pelos seus resultados. (GOODSON, 2019, p. 42, grifo nosso).

Ao analisar o trecho acima e os termos nele grifados, cabe o paralelo com o também proposto pelo autor, ao apontar para o fato de que “em períodos de grande poder dos negócios, a escolarização tende a ser conduzida por valores de mercado.” (GOODSON, 2019, p. 30). Nestes momentos, como no atual, questões educacionais entrelaçam-se às “vocacionais”, do que decorre a intensificação de mecanismos relacionados ao rendimento e à competitividade, prevendo, inclusive, “patamares” para classificar as instituições, desconsiderando as especificidades das várias realidades escolares existentes, bem como a heterogeneidade do público atendido pelas redes de ensino.

Portanto, ao discorrer sobre o processo de implantação dos documentos curriculares estaduais, a partir da BNCC, como realizaremos a seguir, é necessário levar em consideração que este se dá no “período corporativo”, o que auxilia na compreensão dos mecanismos e estratégias utilizados pelo Estado.

### 2.2.1 O Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações – Ensino Fundamental: A elaboração do documento base da reforma paranaense

Pouco mais de dois meses após a instituição da BNCC, pelo CNE e pelo MEC, teve início o processo de implantação do documento no estado do Paraná. Em 2018, as Portarias da GS – SEED nº 66, de 19 de fevereiro, posteriormente alterada nº 278, de 23 de abril (após a instituição do ProBNCC), instauraram o Comitê Executivo Estadual e a Assessoria Técnica do Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular. (PARANÁ, 2018d). O primeiro, de natureza deliberativa, era composto por quatro membros, sendo estes representantes do CEE/PR, da SEED/PR, da Undime/PR e da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação/PR (Uncme) e tinha como atribuições (Art. 1.º da Portaria):

- I – Encaminhar e tomar decisões sobre o regime de colaboração no nível das secretarias estadual e municipais de educação;
- II – Acompanhar o andamento dos trabalhos realizados no âmbito da equipe de Assessoria Técnica, instituída para fins da implementação da BNCC;
- III – Convocar, sempre que necessário, os secretários municipais para acompanhamento e monitoramento da implementação da BNCC. (PARANÁ, 2018d).

Já da Assessoria Técnica, faziam parte cinco representantes da SEED e cinco da Undime e, ainda, um do CEE. De natureza consultiva, tinha como competências (Art. 2.º da Portaria):

- I – Estabelecer o planejamento e cronograma das ações;
- II – Compor grupos de trabalho para implementação da BNCC;
- III – Disponibilizar materiais de estudo para os grupos de trabalho;
- III – Reportar ao Comitê Executivo Estadual os resultados dos trabalhos;
- IV – Articular com os demais atores envolvidos o acompanhamento do processo de implementação da BNCC. (PARANÁ, 2018d).

Ainda, segundo publicado no site oficial do CEE, além do Comitê e da Assessoria, foi formada uma equipe de vinte e oito redatores, encarregada pela elaboração da versão preliminar do documento. (PARANÁ, 2018b).

Também no que diz respeito à organização das instâncias responsáveis pela produção do documento, a Portaria nº 385/2018 da GS – SEED, de 11 de julho de 2018, instituiu a Comissão Estadual de Implementação da BNCC no território paranaense. (PARANÁ, 2018e). Tal Comissão, segundo a Portaria, possuía função consultiva e tinha por atribuição consolidar a gestão do processo de elaboração do

documento estadual, bem como o regime de colaboração entre o Estado e os Municípios. Para tanto, incluía os membros do Comitê Executivo Estadual e, portanto, representantes das já citadas SEED/PR, Uncme/PR, Undime/PR e CEE/PR, como também das seguintes entidades: Ministério Público do Estado do Paraná, Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público (APIESP); Assembleia Legislativa do Estado do Paraná; Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI); Sindicato das Escolas Particulares de Ensino do Estado do Paraná (SINEPE/PR); Associação Paranaense de Administradores Escolares (APADE) e Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil/Fórum de Educação Infantil do Paraná – (MIEIB/FEIPAR). Sendo assim, assumimos que a nomeação de uma Comissão, assim como outras ações que serão apresentadas adiante, contribuirão à legitimação do processo de elaboração do documento, uma vez que atribuíram a ele caráter democrático, tendo em vista a participação de diferentes grupos.

Dessa forma, a partir do estabelecimento e reconhecimento oficial dos responsáveis pelo processo, entre os meses de abril e junho de 2018, a versão preliminar do RCPR foi elaborada pela equipe de redatores. Sobre este processo, a Informação nº 001/2018, do Comitê Executivo, afirma que:

Durante o primeiro semestre de 2018, o grupo de redatores empenhou-se na redação da versão preliminar do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, o qual orienta e estabelece direitos e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, trazendo os elementos obrigatórios definidos na BNCC e adequações ou ampliações para os currículos do Estado, a partir das especificidades do contexto paranaense. Este trabalho considerou o histórico de currículos já elaborados no território paranaense e ocorreu por meio de uma rotina de encontros e trocas *online*, os quais possibilitaram a escrita colaborativa e articulada com técnicos pedagógicos dos Núcleos Regionais de Educação e das Secretarias Municipais de Educação, bem como a discussão com docentes pesquisadores de instituições de Ensino Superior voluntários. (MARTINS *et al.*, 2018).

Assim, em junho de 2018, seguindo o cronograma de implantação do documento, foi apresentada a versão preliminar do Referencial paranaense. No texto de apresentação do documento, que é assinado pelos dois Coordenadores Estaduais da BNCC, Cassiano R. Nascimento Ogliari (Consed/PR) e Marli Regina Fernandes da Silva (Undime/PR), há uma breve retrospectiva do processo de implantação da Base Nacional do Paraná e, por fim, como apresentamos abaixo, ressalta que a partir

daquele momento era iniciado o processo de consulta pública à comunidade escolar, das redes municipal, estadual e privada do estado:

O Referencial [...] é colocado agora para apreciação de toda a comunidade paranaense. Assim, todos terão oportunidade de conhecer, analisar e colaborar com o Referencial **por meio de estudos nas escolas, Seminários Estaduais e Contribuições on-line**. É neste importante momento que nos encontramos. Estamos entregando uma versão preliminar, elaborada por profissionais competentes e compromissados com a educação escolar, para que seja enriquecida por meio da participação de todos os interessados no aprimoramento do Referencial Curricular do Paraná. As contribuições serão analisadas e incorporadas à versão preliminar culminando em uma versão consolidada, a qual será encaminhada aos órgãos normatizadores estaduais e municipais para homologação. Depois dessa etapa, o documento será, oficialmente, a referência para revisão e reorganização dos currículos de todas as instituições de ensino de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do Paraná. Desejamos a todos um bom estudo e aguardamos muitas contribuições ao documento apresentado à sociedade paranaense garantindo, assim, uma **efetiva participação na construção coletiva e democrática do Referencial Curricular do Paraná**. (PARANÁ, 2018g, grifo nosso).

Dito isso, nos interessa saber de que forma ocorreu e qual foi o engajamento na consulta pública da versão preliminar do RCPR. Este processo estendeu-se de forma online pelo período de um mês, entre os dias 12 de julho e 12 de agosto de 2018. Na rede estadual, o documento foi discutido na Semana Pedagógica do início do segundo semestre, realizada nos dias 27 e 28 de julho. Com relação aos seminários estaduais, de acordo com a, já citada, Informação nº 001/2018, do Comitê Executivo, foram dois eventos com cerca de trezentos participantes em cada, sendo representantes das redes estadual, municipais e privadas, que ocorreram entre 30 de julho a 03 de agosto, na cidade de Foz do Iguaçu. Segundo o mesmo documento, no total, 75.366<sup>31</sup> contribuições feitas.

A mesma Informação relata que as contribuições foram todas analisadas e que aquelas consideradas pertinentes foram incorporadas ao texto, e, ainda, aponta como significativa a participação da comunidade paranaense. A sistematização das contribuições foi feita de maneira vertiginosa, uma vez que pouco mais de um mês após o término da consulta pública, em 20 de setembro de 2018, o documento em sua segunda versão foi entregue ao CEE/PR. No site do Conselho, nesta data, há publicação constando que:

---

<sup>31</sup> A disciplina de História recebeu 8978 contribuições, sendo a quarta com maior incidência. Língua Portuguesa (10251), Matemática (9203) e Ciências (9466) foram as disciplinas com maior quantidade de contribuições.

A coordenadora de Currículo Meryna Therezinha Juliano Rosa, disse que será realizado entre os dias 19 a 23 de novembro de 2018 um encontro estadual sobre o Referencial Curricular do Paraná, no qual será apresentado o documento finalizado para as redes. Por fim, a Assessora Pedagógica Maria Regina Bach disse que o Documento Referencial terá orientação para as redes em dezembro de 2018 - após a Deliberação do CEE/PR, revisão das propostas pedagógicas das escolas durante o ano de 2019 e implementação efetiva nas escolas em 2020. (PARANÁ, 2018c).

Ou seja, a SEED entregou o documento ao CEE já com a expectativa de que sua apresentação, enquanto documento finalizado, ocorresse dois meses depois. Dando prosseguimento, em 24 de outubro de 2018, o CEE publicou em seu site oficial a realização de consulta pública ao texto da minuta de Deliberação e de sua respectiva Indicação, que estabelecia normas complementares e instituía o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações. Os textos ficaram disponíveis até 31 de outubro de 2018 e as contribuições deveriam ser feitas por e-mail.

Na mesma semana, no dia 26 de outubro, como resposta, a APP-Sindicato publicou, também em site oficial, notícia na qual se posicionou contra a implantação da BNCC e, conseqüentemente, aos documentos estaduais, classificando a reforma educacional nacional como “privatista”. Não obstante, questionava também a rapidez com que o processo de reformulação curricular vinha ocorrendo no Paraná, ao que apontava:

Desde sua origem, temos manifestado nosso desacordo com a proposição do MEC. No Estado, o processo desencadeado pela SEED com a participação do Conselho Estadual de Educação foi aligeirada. Prova disso é que os documentos foram publicados no site do Conselho dia 24 e receberá contribuições somente até dia 31. Apenas uma semana! Passando uma falsa narrativa que houve participação democrática no processo. (APP SINDICATO, 2018).

Além disso, alertava os professores sobre o processo de consulta pública em trâmite, destacando a importância e a necessidade de que os docentes ficassem a par do documento e de seu andamento, bem como de realizar a análise atenta da minuta, de modo a perceber se as contribuições feitas haviam sido incorporadas ao documento final.

Ressaltamos que o Conselho Estadual de Educação tem seu calendário anual organizado para a realização de uma Sessão Plenária por mês (com duração de uma

semana). Entretanto, tendo em vista o trâmite do RCPR, foi realizada reunião extraordinária entre os dias 19 e 23 de novembro.

Como resultado, temos que, conforme previsto pela SEED, a versão apresentada ao CEE foi aprovada pelo órgão, em 22 de novembro de 2018, através da Deliberação CEE/CP nº 03/18, publicada em 10 de dezembro de 2018 (PARANÁ, 2018a). Assim, o Paraná passava a ser o primeiro estado do Brasil a aprovar o documento curricular baseado na BNCC. Iniciava-se, então, o processo de implantação e, para além, a elaboração de outro documento, de caráter mais específico: o Currículo da Rede Estadual Paranaense – Ensino Fundamental (CREP).

### 2.2.2 O Currículo da Rede Estadual Paranaense – Ensino Fundamental: Entre o debate e a prescrição

Como desdobramento do RCPR, em 2019 a SEED desenvolveu o Currículo da Rede Estadual Paranaense – Ensino Fundamental. No mês de agosto foi disponibilizada a versão preliminar do documento que, até setembro, ficou disponível para contribuição das escolas. Entre outubro e novembro as contribuições foram analisadas para que, no início do ano letivo de 2020, na Semana Pedagógica, a versão experimental do CREP fosse apresentada aos professores da rede estadual. Em publicação da SEED, de 03 de fevereiro de 2020, o então Diretor de Educação, Raph Gomes Alves anunciava que:

O CREP reúne os conteúdos que expressam os conhecimentos que cada estudante deve adquirir para cumprir sua trajetória escolar corretamente, atingindo os objetivos de aprendizagem do Referencial. É um documento muito importante, a partir do qual a Secretaria irá planejar e executar suas ações formativas. (PARANÁ, 2020c).

A Semana Pedagógica (dias de Estudo e Planejamento) de 2020 ocorreu entre os dias 03 e 04 de fevereiro, com carga horária de oito horas cada. O CREP foi abordado no segundo dia de formação. Segundo o material disponibilizado pela Secretaria para subsidiar a “Oficina para professores” deste dia, a formação tinha por objetivos:

- Compreender a organização do Currículo da Rede Estadual Paranaense para o Ensino Fundamental e sua relação com outros elementos da organização do trabalho docente.

- Ressaltar a importância do planejamento docente, tendo como base o Currículo da Rede Estadual Paranaense-CREP, para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica- DCOE, para o Ensino Médio.
- Elaborar o Plano de Nivelamento para os quinze primeiros dias de aula com base nos conteúdos básicos da aprendizagem. (PARANÁ, 2020a).

Dessa forma, percebe-se que o objetivo geral do dia era de que os docentes, além de conhecer a versão experimental do CREP, pensassem sobre seu planejamento e organizassem as duas primeiras semanas de aula, tendo em vista a realização do “nivelamento de aprendizagem”. Abaixo, apresentamos o quadro com a “agenda” de organização das atividades previstas para o dia 04 de fevereiro:

Figura 1 - Agenda do dia 04/02/2020 – Estudo e Planejamento SEED/PR

AÇÃO	TEMPO SUGERIDO
1. Boas-vindas e acolhimento.	20min
2. Proposta de nivelamento da aprendizagem – primeiras aproximações.	40min
3. Nova Organização Curricular.	40min
4. Elementos do Planejamento Docente.	30min
5. Referencial Curricular do Paraná - vídeo.	20min
6. Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP).	40min
7. Dez Competências Gerais da BNCC - vídeo.	30min
8. O Livro Didático.	20min
9. Atividade - Elementos do Planejamento Docente: Ensino Fundamental e Ensino Médio.	1h10
10. Plano de Nivelamento.	2h30
11. Fechamento.	20min

Fonte: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Estudo e Planejamento Fevereiro 2020 - Escolas Regulares e EJA (04/02)**. SEED, 2020a. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1940>. Acesso em: 29 ago. 2021.

Ao analisar as ações previstas, identificamos que as 3, 4, 5, 6 e 7 abordam a discussão da nova organização curricular. Somando os períodos de “tempo sugerido” a cada uma delas, temos um total de duas horas e quarenta minutos. Nas ações 9 e 10<sup>32</sup>, que totalizam quatro horas, deveriam ser aplicadas as discussões em torno dos

<sup>32</sup> Para o Ensino Fundamental, na ação 9, deveria ser elaborado, em grupos, um quadro com as “Mudanças nos conteúdos básicos do CREP em relação ao quadro organizador das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica”, de um ano escolhido pelo grupo. Já a ação 10, para a mesma etapa de ensino, consistia na análise do quadro do organizador curricular da disciplina no CREP, nos campos objetivos de aprendizagem e conteúdos, refletindo sobre quais conteúdos eram



documentos curriculares. Além da apresentação do CREP, cabe citarmos que nesta formação pedagógica foi também abordada a informação de que o Paraná utilizaria um único livro didático em todas as instituições da rede, que contemplaria o disposto na BNCC, no RCPR e no CREP, bem como que a forma de registro dos conteúdos do Registro de Classe Online – RCO<sup>33</sup>, se daria de acordo com o estabelecido nesses documentos.

Para mais, vale ressaltar que as aulas iniciaram no dia seguinte. Assim, podem ser feitos questionamentos quanto ao período destinado a esta importante discussão, ou seja, se este foi suficiente. Isso nos remete à prática já percebida na elaboração do RCPR, quando notamos a rapidez no processo, de modo que a participação dos docentes possa ser questionada. Esses questionamentos foram realizados, conforme apresentamos a seguir.

A APP-Sindicato manifestou-se, em seu site oficial, já no dia da realização da referida formação, alegando que:

Chegou às escolas mais uma das imposições da Secretaria de Estado da Educação (Seed). Nesses primeiros dois dias do ano letivo, professores(as) e funcionários(as) foram informados sobre o novo modelo curricular do ensino público do Paraná, válido para alunos(as) do sexto ao nono ano. O Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP), termo utilizado indevidamente, é uma forma de padronização dos processos de ensino e aprendizado das crianças e adolescentes. [...] O CREP, imposto, fere a autonomia pedagógica e a gestão democrática nas escolas. (APP SINDICATO, 2020).

Além das ideias apresentadas acima, o texto cita o estabelecido na Deliberação CEE/CP nº 03/18, que em seu Art. 2º, § 2º prevê que “[...] os currículos devem ser elaborados conforme a realidade local, social e individual da escola e de seus estudantes, respeitado o princípio segundo o qual os direitos e objetivos de aprendizagem são comuns”. (PARANÁ, 2018a).

Como forma de resistência, a APP criou um abaixo-assinado, na forma de “Carta ao Secretário da Educação, Renato Feder”, na qual se posicionava contra “a padronização curricular imposta”, referindo-se ao CREP, a forma de registro no RCO

---

essenciais à aprendizagem do estudante e, portanto, necessitavam ser trabalhados no “nivelamento de estudos”.

<sup>33</sup> Para o registro das aulas do Ensino Fundamental, o docente deveria selecionar, no RCO, o conteúdo de acordo com o livro didático (correspondente ao CREP) e depois disso podia digitar os conteúdos específicos trabalhados. Assim, já ficavam estabelecidos quais conteúdos deveriam ser abordados em cada trimestre, uma vez que o RCO apresentava as “opções” a serem marcadas de acordo com o trimestre correspondente ao conteúdo, no CREP.

e a adoção de livro didático único para a rede, amparando-se na CF<sup>34</sup> e na LDB<sup>35</sup>. Ademais, a entidade novamente criticava a celeridade com que se deu o processo de elaboração do documento, havendo a afirmação do presidente do Sindicato, Hermes Silva Leão, de que “A APP-Sindicato tem buscado a suspensão desta proposta. Pela forma que ele foi apresentado e pela falta de tempo para ser analisado e discutido nas escolas”. (APP SINDICATO, 2020).

De qualquer forma, durante o transcorrer do ano letivo, ocorreu que o CREP seguiu seu processo de implementação. Nessa perspectiva, em 21 de setembro de 2020, o Ofício nº 068/2020 - DEDUC/SEED e seu Anexo, endereçado às Chefias dos NRE, mas compartilhado com as instituições de ensino, tratava sobre as “Orientações e Consulta Pública sobre o Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP)”, estabelecendo como período de contribuições o compreendido entre 23 de setembro e 14 de outubro de 2020.

Para essa consulta, ainda, foi disponibilizada uma segunda versão do CREP, na qual foram apresentadas possibilidades de encaminhamentos metodológicos e aspectos relativos à avaliação. Além dessa alteração, uma vez que ambos não haviam sido contemplados na versão experimental, também foram feitas alterações nos quadros organizadores de conteúdos, descrita pelo documento da seguinte forma:

Essa nova organização do CREP traz junto aos objetivos de aprendizagem/habilidades os códigos específicos presentes no Referencial Curricular do Paraná, alinhados aos códigos presentes na Base que não foram modificados pelo Referencial, os quais se encontram em **negrito/itálico**. Importante destacarmos essa questão, pois os livros do PNLD estão organizados com os códigos da BNCC, facilitando, assim, o trabalho docente referente à associação dos conteúdos do livro com a organização e o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem. (PARANÁ, 2019).

A fim de exemplificar, abaixo é apresentado um quadro organizador de conteúdos de História, comparando a versão preliminar e segunda versão do CREP:

---

<sup>34</sup> O documento cita o Art. 206, inciso II, que determinam respectivamente: Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber [...]. (BRASIL, 1988).

<sup>35</sup> São citados o Art. 3º (que reafirma o Art. 206 da CF) e o Art. 12, incisos I e IV, que prevê: Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...] IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente [...]. (BRASIL, 1996).

Figura 2 - Comparativo entre os quadros organizadores de conteúdos da versão experimental e segunda versão do CREP

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVO PARANAENSE	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)	TRIMESTRE
Totalitarismos e conflitos mundiais.	O neocolonialismo na África e Ásia. As guerras mundiais, a crise do neocolonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos.	PR. EFO9H14. s. 9.16	Caracterizar e discutir as dinâmicas da neocolonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.	Neocolonialismo na África e Ásia: rupturas e permanências.	2º

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	TRIMESTRE
Totalitarismos e conflitos mundiais.	O neocolonialismo na África e Ásia. As guerras mundiais, a crise do neocolonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos.	Descolonização da África e Ásia.	PR. EFO9H14. s. 9.16 Caracterizar e discutir as dinâmicas da neocolonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.	1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.	2º

O professor tem uma visão ampla do que precisa ser trabalhado em cada trimestre para que sejam desenvolvidos os objetivos de aprendizagem.

São os mesmos do Referencial, mas com uma sequência diferente, iniciando com o código paranaense, seguido do texto com o objetivo a ser desenvolvido. O intuito dessa organização é apoiar os professores no momento de organizar seus planos de aula e registros no RCO.

A partir delas, o professor pode verificar o desenvolvimento da sua prática, os conhecimentos que o estudante se apropriou e os que ainda precisam ser retomados para que haja avanços na aprendizagem ao longo da etapa de ensino.

O período do ano em que tais conteúdos precisam ser abordados. Entretanto, vale destacar que as **orientações de conteúdos** não inviabilizam as especificidades necessárias para atender as diferentes realidades locais e regionais das escolas paranaenses, devendo essas especificidades serem respeitadas e contempladas em suas Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC).

Fonte: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (2ª versão)**. Curitiba: SEED/PR, 2019; PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (Versão final)**. Curitiba: SEED/PR, 2021a. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>. Acesso em 03 jan. 2022; PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Ofício nº 068/2020 – DEDUC/SEED** - Orientações e Consulta Pública sobre o Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP). Diretoria De Educação, 21 de setembro de 2020b.

Nota: Elaborado pela autora com base nos documentos supracitados.

As informações que constam nos quadros foram retiradas do Anexo do Ofício nº 068/2020 - DEDUC/SEED, uma vez que representam as alterações realizadas na versão preliminar. (PARANÁ, 2020b). Ao analisá-las, verificamos que estão diretamente relacionadas a um processo de especificação dos conteúdos a serem trabalhados e sua relação com os pressupostos da BNCC, como as habilidades e competências.

Dessa forma, para participar da consulta pública, que foi feita exclusivamente de forma online, por meio de questionários, cujos links estavam contidos no Anexo, os docentes deveriam acessar a nova versão do documento, examiná-la e, depois disso, responder as questões que se apresentavam. Tais questões consistiam em classificar (em escala de 1 a 5) os textos relativos aos encaminhamentos metodológicos, avaliação e orientação de conteúdos. Havia a possibilidade, em cada um deles, de escrever quais seriam as sugestões de alterações, sendo que para a última especificamente – orientação de conteúdos – era permitido escolher entre as opções de adicionar, alterar e suprimir partes do texto.

Tal consulta pode ser apontada como uma forma de atribuir caráter democrático ao CREP. Todavia, alguns apontamentos nos parecem inevitáveis: o primeiro deles diz respeito ao curto espaço de tempo no qual transcorreu (vinte e dois dias); o segundo, ao fato de que o segundo trimestre do ano letivo foi encerrado em 11 de setembro, ou seja, durante o período da consulta os docentes encontravam-se atarefados com correção de atividades, fechamento de notas e participação em Conselhos de Classe; e, por fim, o fato de que desde o mês de março, em virtude da pandemia da Covid-19, o ensino havia se desenvolvido de forma remota, o que se apresentou como um desafio para professores e alunos, tanto no que diz respeito à adaptação, como também à dificuldade de percepção e implantação da própria versão experimental do CREP, uma vez que os docentes não estavam em contato direto com seus pares, a fim de discuti-lo, bem como o planejamento e organização das aulas estava sendo realizado de acordo com o estabelecido pela SEED, por meio do Aula Paraná<sup>36</sup>.

De qualquer modo, como resultado, em 2021 foi entregue a versão final do Currículo da Rede Estadual Paranaense, assim enunciado pela SEED:

Em 2021, a Rede Estadual recebe a versão consolidada do CREP (anos finais), como documento curricular orientador da construção da Proposta Pedagógica Curricular (PPC). Separados por disciplinas, os conteúdos facilitam a organização do trabalho pedagógico, bem como as escolhas metodológicas dos professores(as) e os processos de avaliação que visam alcançar os níveis de **proficiência** dos estudantes, previstos para cada ano. (PARANÁ, 2021).

Destacamos o termo “proficiência”, que está diretamente relacionado às avaliações internas<sup>37</sup> e externas<sup>38</sup>. Desse modo, percebemos a consolidação da política educacional estabelecida desde 2018 no Paraná, a qual propunha o alinhamento à BNCC, bem como o enfoque no ensino a partir de habilidades e competências, visando garantir o sucesso nos índices e avaliações.

---

<sup>36</sup> Como alternativa à situação apresentada pela pandemia, a SEED passou a veicular (pelo *YouTube*, TV aberta e *Google Classroom*) aulas gravadas por professores da rede. Dessa forma, pela maior parte do ano letivo de 2020, os professores acompanharam seus alunos, sobretudo, por meio de atividades, feitas de forma online ou impressa.

<sup>37</sup> Podem ser apontadas como avaliações internas o SAEP - Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (aplicada anualmente para o 9º ano e 3ª série do EM, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática) e a Prova Paraná (em 2021, aplicada em todas as séries dos Ensinos Fundamental e Médio, em todas as disciplinas, uma vez por trimestre).

<sup>38</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB é aplicado na rede estadual, a cada dois anos, para o 9º ano e 3ª e 4ª séries do EM, de forma amostral e/ou censitária, em Língua Portuguesa e Matemática, ou então Ciências da natureza e ciências humanas (para o 9º ano).

Assim, considerando a época em que foi desenvolvida a proposta curricular, denominada por Goodson (2019) como “tempo de corporativismo”, época esta na qual são impostas práticas e conceitos neoliberais; e, por fim, o modelo político, ou seja, as estratégias e métodos pelo qual o governo Ratinho Júnior procurou implantá-la. Como consenso, podemos dizer que os documentos representam um novo ciclo de políticas curriculares no Paraná. Este, segundo Mello e Ferreira (2021) representa um novo ciclo de política curricular de caráter autoritário, na medida em que alija deliberadamente o professor das condições reais e efetivas de participação, criando formas pseudodemocráticas de “contribuição”, em um processo aligeirado, que ainda exclui segmentos vários do diálogo, especialmente, a universidade.

### CAPÍTULO 3

## O CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE DE HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: UMA POSSIBILIDADE DE ANÁLISE CRÍTICA

Nos dois capítulos anteriores, analisamos o “momento de produção” da BNCC e do CREP, com enfoque no contexto histórico e debates políticos dele provenientes, bem como do “processo de produção e autoria”, compreendendo como este ocorreu e quais foram os sujeitos que dele participaram, situando os documentos na trajetória curricular nacional e estadual. Neste terceiro capítulo, propomos a análise do documento formal produzido ao final do processo, visando demonstrar o que este propõe enquanto conhecimento histórico escolar e como se apresenta para o ensino de História.

Para tanto, utilizamos do método da análise documental, entendendo o documento curricular, enquanto currículo prescrito, documento formal e oficial. Tal análise é orientada pelo “roteiro” desenvolvido pela professora Circe Bittencourt, especialmente em seu texto “Propostas Curriculares de História: Continuidades e Transformações” (1998), no qual desenvolve uma interessante discussão a partir da análise de propostas curriculares de diferentes estados brasileiros, em um momento específico, de 1985 a 1995, em que a História se reafirmava como disciplina escolar, frente aos Estudos Sociais. Mesmo se tratando de outro momento, consideramos que o método desenvolvido pode ser aplicado no presente, visto que, novamente, a História encontra-se em disputa enquanto disciplina escolar. Além disso, ele comporta elementos de análise que elucidam os fundamentos teóricos do currículo em suas relações com aspectos teóricos-metodológicos do campo do conhecimento histórico acadêmico, do conceito de disciplina escolar e da cultura escolar onde está inserido o professor.

Nesse sentido, a partir das ideias de André Chervel (1990), em consonância com as proposições de Bittencourt (1998) realizamos tal análise a partir da definição de quatro categorias, que são fundamentais em uma disciplina escolar: objetivos; conteúdos; métodos e avaliação. Haja vista que este trabalho propõe como ponto de principal interesse a análise do CREP da disciplina de História, organizamos o texto do capítulo com a abordagem dessas categorias no documento, finalizando com uma breve comparação entre o currículo paranaense e a BNCC. Esta análise, como enunciamos na Introdução desta pesquisa, propõe um convite ao debate em torno da

História enquanto disciplina escolar e quanto aos aspectos de seu ensino, em sua relação com o currículo oficial.

Tal elemento, quiçá, pode ser utilizado como recurso para exercícios de leitura em processos de formação inicial e/ou continuada de docentes. Esta perspectiva cumpre, de alguma maneira, a expectativa de uma parte “propositiva” da pesquisa. Neste caso, realizarmos uma análise comparada de documentos a partir de uma leitura em torno de categorias fundamentais de organização do saber escolar na sua forma histórica de disciplina escolar.

### 3.1 O CREP, A CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA E SEUS OBJETIVOS: POR QUE ENSINAR?

A fim de analisar a concepção da História e os objetivos elencados no currículo paranaense, é necessário realizarmos, primeiramente, o exame da bibliografia do documento, uma vez que esta “[...] além de fornecer dados sobre a fundamentação teórica das propostas, pode, em alguns casos, estabelecer formas de comunicação com os professores.” (BITTENCOURT, 1998, p. 141). Dada esta importância, procedemos o exame da bibliografia do CREP, ao que verificamos a indicação de quinze referências, que podem ser assim divididas: dez títulos relacionados aos “Encaminhamentos Metodológicos”, três relacionados à “Avaliação” e, ainda, a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná. Dentre os treze, excluindo os documentos oficiais, nove são livros e quatro publicações feitas em periódicos de História. Dos autores citados, apenas um teve seu nome repetido: o historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen<sup>39</sup>; além deste, é citado, com um texto, o historiador inglês Peter Lee<sup>40</sup>.

Como é de se supor, tendo em vista a “divisão” dos textos entre metodologia e avaliação, o CREP não apresenta uma “fundamentação teórica” ou então a proposição de uma discussão em torno da concepção de História. Por isso, considerando que o CREP é um desdobramento do Referencial Curricular do Paraná, buscamos este documento para uma análise deste aspecto. O Referencial inicia

---

<sup>39</sup> São citadas as obras “Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica” (2001), na “Avaliação” e “Teoria da História: uma teoria da história como ciência” (2015), nos “Fundamentos Metodológicos”. Sobre o ingresso do pensamento ruseniano, no campo de pesquisas em Ensino de História, ver a dissertação de Barom (2012).

<sup>40</sup> Para a discussão do pensamento de Peter Lee e da corrente da Educação Histórica vale conferir o artigo de Oliveira (2017).

apresentando a trajetória da História enquanto disciplina escolar no Brasil, chegando até a BNCC e a necessidade da garantia dos chamados “direitos de aprendizagem” nela contidos, quando da elaboração dos currículos. Na sequência, inicia discussão em torno do ensino da História. Nesse ponto percebemos, na bibliografia, assim como no CREP, referências a Jörn Rüsen, sobretudo ao conceito de “consciência histórica”, bem como ao conceito de “literacia histórica”, desenvolvido por Peter Lee. Notamos que esses autores orientam a compreensão das finalidades da disciplina no documento, estando tais conceitos, inclusive, presentes no glossário ao final do texto.

Nessa perspectiva, destacamos o trecho a seguir do documento que, consideramos, expressa o que nele se propõe como concepção da disciplina:

Diante da problematização de questões que envolvem diferentes sujeitos, tempos e espaços, o conhecimento histórico deve ser debatido como forma de pensar e indagar sobre elementos do passado e do presente, construindo explicações, desvendando significados, interpretando e constituindo memória histórica. Trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive, de modo que professores(as) e estudantes sejam protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, assumindo atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental. (PARANÁ, 2018g, p. 454).

A partir disso, compreendemos que o texto, fundamentado nas ideias de Rüsen, propõe que o ensino da História deve priorizar o desenvolvimento da consciência histórica, por meio do entendimento dos diferentes contextos políticos, sociais, culturais e econômicos, em suas formas temporais, analisadas, compreendidas e explicadas pela multiperspectividade no uso das fontes, de modo que este conhecimento seja utilizado na vida prática do estudante. Soma-se a isso o proposto por Lee de que o processo de alfabetização histórica, presente desde os anos iniciais da formação escolar, propicia ler o mundo a partir de situações concretas do passado, que permitem a compreensão deste no presente. Para que isso possa acontecer, no entanto, é necessário materializar o passado, por meio de fontes, narrativas e lugares, por exemplo.

Observamos que ambos os autores tratam das fontes históricas e sua relevância para o ensino. Sobre elas, o texto ainda acrescenta o afirmado por Barca (2000), de que as fontes históricas são “evidências” que devem ser utilizadas para relacionar o passado e o presente e articulá-los com expectativas de futuro.



Recorrendo novamente ao trabalho de Bittencourt (1998), temos que esta observou dois tipos de apresentação da bibliografia nos currículos por ela analisados:

Em algumas propostas a bibliografia é direcionada claramente aos professores, com indicações atualizadas de obras sobre os conteúdos apresentados, sendo separada por temas ou então apresentada ao final de cada série ou partes da proposta, especificando os textos teóricos sobre o ensino/educação e o conteúdo histórico. Em outras propostas, a indicação bibliográfica limita-se às obras utilizadas pelos autores na sua própria elaboração. (BITTENCOURT, 1998, p. 142).

No caso específico do CREP, consideramos que o documento pode ser classificado como pertencente ao segundo grupo, dado que se restringe a citar os textos que serviram de base para a elaboração do documento. Destacamos também o fato de o CREP propriamente dito não desenvolver uma discussão teórica da disciplina, limitando-se a apresentar os objetivos a serem atingidos e a metodologia para isso prevista. Por isso, é apenas no documento referência do currículo que encontramos essa discussão, assim, o CREP, como documento curricular cumpre um papel instrumental, dicotomizando a discussão teórica do âmbito, digamos, prático do currículo.

Com relação aos objetivos, entendidos como as finalidades do ensino da História, no CREP estes aparecem elencados nos quadros organizadores de cada ano da seriação escolar, assim denominados: “Objetivos de aprendizagem (habilidades)”. Consideramos que o fato de a palavra “habilidades” ser apresentada como explicativa para os objetivos representa o claro alinhamento do documento estadual com o nacional, a BNCC, uma vez que esta tem como característica a aprendizagem por meio do desenvolvimento de habilidades e competências.

Nesse sentido, Chervel assinala que “[...] em diferentes épocas, veem-se aparecer finalidades de todas as ordens, que, ainda que não ocupem o mesmo nível nas prioridades da sociedade, são todas igualmente imperativas.” (CHERVEL, 1990, p. 187). Analisando os Objetivos de Aprendizagem do CREP, bem como relacionando-o com o contexto no qual ele e a BNCC foram produzidos (conforme apresentado nos Capítulos 1 e 2) concluímos que, dentre tais finalidades elencadas pelo autor<sup>41</sup>, duas

---

<sup>41</sup> São finalidades apontadas por Chervel (1990): religiosas, sociopolíticas, de cada tipo de ensino, de ordem psicológica, culturais e, por fim, as relacionadas à socialização social do indivíduo (ordem, silêncio, higiene e polidez, por exemplo).

delas podem ser percebidas de maneira evidente no documento: as finalidades sociopolíticas e as finalidades de ordem psicológica. Sobre as primeiras, discorre que:

Os grandes objetivos da sociedade, que podem ser, segundo as épocas, a restauração da antiga ordem, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, o desenvolvimento do espírito patriótico, etc., não deixam de determinar os conteúdos do ensino tanto quanto as grandes orientações estruturais. (CHERVEL, 1990, p.187).

Já sobre as segundas, afirma:

Elas expõem, aquelas faculdades da criança que o primário ou secundário são solicitados a desenvolver. 'Não lhes proponhais assuntos de pura imaginação. Não tendes a desenvolver neles o espírito de invenção, mas a reflexão, o julgamento, o sentimento moral e a faculdade de expressar simplesmente, claramente, corretamente, o que sabem e o que pensam'. (CHERVEL, 1990, p.187-188).

Para justificar o destaque destas duas finalidades, apresentamos a análise dos Objetivos de Aprendizagem do CREP, que são assim organizados: vinte e cinco objetivos para o 6º e o 7º anos e trinta e nove objetivos para o 8º e 9º anos, totalizando, dessa forma, cento e vinte e oito objetivos. Todos eles, como é de se supor, iniciam com verbos<sup>42</sup>. Procedendo a análise de tais verbos, é clara a prevalência de “identificar”, que foi utilizado quarenta e quatro vezes. O segundo termo mais utilizado é “analisar”, com treze menções. Com apenas uma citação figuram “contextualizar”, “confrontar”, “diferenciar”, “associar” e “perceber” e, com duas, “aplicar”.

Dessa forma, julgamos que o fato de “identificar” apresentar-se como objetivo prioritário, representa que o currículo em questão atende às finalidades sociopolíticas do contexto no qual foi desenvolvido e, ainda, às finalidades de ordem psicológica, já que não propõe o desenvolvimento de postura/pensamento crítico (diretamente ligado à formação da cidadania) e, tampouco, de noções de tempo e espaço/percepção temporal. Tal julgamento se deve ao fato, conforme apresentado, de tanto a BNCC como o CREP terem sido concebidos e elaborados em processos bastante contraditórios, marcados pela ausência de participação democrática, atendendo aos interesses de determinados grupos (especialmente políticos e religiosos) e, ainda,

---

<sup>42</sup> Além dos verbos citados neste parágrafo, são também utilizados os citados a seguir, que estão acompanhados da quantidade de citações: comparar (3), compreender (8); conhecer (5), descrever (8), discutir (11), explicar (3), caracterizar (6), problematizar (3), entender (3), reconhecer (2) relacionar (6). Por sua vez esta perspectiva curricular aponta para uma aproximação com a taxonomia de Benjamin Bloom. Ver mais em Ferraz (2010).

apontarem para uma expectativa de não superação das desigualdades sociais, ou seja, quanto menos crítico o indivíduo for após sua escolarização, menor será a chance de que este questione a realidade posta.

Assim, se retomarmos o proposto como finalidade do ensino de História, no texto acima apresentado, que é “[...] pensar e indagar sobre elementos do passado e do presente, construindo explicações, desvendando significados, interpretando e constituindo memória histórica” (PARANÁ, 2018f), vemos um descolamento entre os objetivos propostos e a finalizada presumida. Afinal, estão sub-representados justamente os verbos que indicam operações do pensar que envolvem o desafio de explicar e interpretar.

Nesse sentido, para Bittencourt, “[...] a formação desejável é de uma cidadania política que possibilite ao indivíduo agir no processo de transformação de sua realidade social.” (BITTENCOURT, 1998, p. 147). Assim, consideramos que a quase ausência da busca por contextualizar, confrontar, perceber, problematizar e explicar, que representam o afastamento daquela que seria a finalidade da História enquanto disciplina escolar. Dessa forma, o CREP concebe a História enquanto uma possibilidade de “ler a realidade” do passado ou do presente, objetivado que o aluno desenvolva a “habilidade” de “identificar”, mas não necessariamente de “modificar” os elementos desta realidade. Ou seja, o currículo não assume ou legitima a História enquanto instrumento transformador da realidade.

### 3.2 O CREP E OS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA: O QUE ENSINAR?

Para analisar os conteúdos a serem ensinados, de acordo com o CREP, partimos da premissa de que é preciso compreender o que o documento concebe como “conteúdo”. Conforme verificamos, ao se buscar a concepção de História, o CREP apresenta-se de forma sintetizada, sem estabelecer grandes discussões em torno de aspectos de caráter teórico, sendo necessário, para isso, recorrer, novamente, ao Referencial Curricular do Paraná. Este, por sua vez, não trata diretamente sobre os conteúdos, as menções feitas a este termo estão relacionadas à trajetória da disciplina, com ênfase na previsão de uma base nacional comum na LDB/1996, com a

[...] definição de **conteúdos** com base na cientificidade e nas questões do mundo contemporâneo, de modo que, dentre os temas propostos numa

perspectiva de inclusão social estão, as diversidades, problemáticas sociais e contextos locais, além dos conteúdos presentes na Base Nacional Comum Curricular. (PARANÁ, 2018g, grifo nosso).

Ademais, os conteúdos são também citados ao se tratar da metodologia, ao Referencial propor, por exemplo, que:

[...] é preciso oportunizar o contato com objetos, lugares, imagens e narrativas de sujeitos que representem o **conteúdo** discutido em diferentes épocas, contribuindo tanto para o desenvolvimento das noções temporais, como para a compreensão e reelaboração de conceitos e narrativas em meio aos questionamentos e críticas por parte dos estudantes. (PARANÁ, 2018f, grifo nosso).

Tal discussão também aparece ao tratar da aprendizagem histórica, que, segundo o documento, “ocorre quando professores(as) e estudantes investigam ideias históricas, as quais podem ser **conteúdos** ou categorias específicas como identidades, temporalidade, narrativas históricas, dentre outras” (PARANÁ, 2018f, grifo nosso); também ao tratar das diversas fontes e sua relação com os **conteúdos** e, por fim, a procura pela “atitude historiadora diante dos **conteúdos** propostos no âmbito do Ensino Fundamental.”. (PARANÁ, 2018f, grifo nosso).

Dessa forma, compreendemos que conteúdos e metodologia se fundem e, para além, no CREP, assim como na BNCC, as “habilidades” (já apresentadas como os “Objetivos de Aprendizagem”) articulam os “Objetos de Conhecimento” e as “Orientações de Conteúdos”, ou seja, os conteúdos a serem trabalhados estão intrinsecamente relacionados às habilidades que se pretende desenvolver nos estudantes (seguindo, conforme abordaremos na próxima seção, a metodologia presente no documento) e não necessariamente às possíveis indagações que podem surgir durante a aula. Prova disso é o fato de, inclusive, os conteúdos, além de listados, já terem a orientação de qual período letivo (trimestre) devem ser trabalhados. Sobre tal orientação, ao observar quais os conteúdos a serem ensinados, o CREP de História do Ensino Fundamental - Anos Finais<sup>43</sup> pode ser assim apresentado, série a série:

---

<sup>43</sup> Para analisar os conteúdos a serem trabalhados em cada ano do Ensino Fundamental – Anos Finais é importante considerar a carga horária de aulas semanais da disciplina de História na matriz curricular paranaense: 6º, 8º e 9º anos têm três aulas semanais, enquanto o 7º ano tem duas aulas semanais da disciplina.

Nesse sentido, os conteúdos do 6º ano estão divididos em quatro unidades temáticas, nas quais identificamos conteúdos de História Antiga e História Medieval, a partir da divisão quadripartite da disciplina e de seu ensino. A primeira das unidades “História: tempo, espaço e formas de registro” trata, como se pode supor, da relação entre a História e a contagem do tempo, incluindo-se os calendários, as fontes históricas, noções de continuidades e permanências (por meio da abordagem da cultura caiçara, faxinalenses e comunidades quilombolas), e também de memória; elenca ainda a origem do ser humano e a chegada do homem à América e, a partir dela, os Povos dos sambaquis, Lagoa Santa, Serra da Capivara, “amazônicos” e o Povo de Umbu. Esta primeira unidade é aquela que deve ser abordada no 1º trimestre.

A segunda unidade do 6º ano, que deve ser trabalhada no 2º trimestre, é intitulada “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”, e nela figuram temas como Egito Antigo, Reino Kush, Mesopotâmia, Hebreus, Fenícios, Persas e Povos originários da América: Maias Astecas e Incas que, por sua vez, engatilham a relação com a história local tratada na sequência com os Povos originários do Brasil e do Paraná e, por fim, o Mundo grego e a democracia. Ainda no 2º trimestre deve ser tocada a unidade temática “Lógicas de organização política, trabalho e formas de organização social e cultural”, que apresenta as noções de cidadania e política na Grécia e em Roma, a expansão dessas culturas, os significados do conceito de “império” e as lógicas a ele relacionados (conquista, conflito e negociação).

Adentrando no 3º trimestre, a unidade “Lógicas de organização política” aprofunda o iniciado no trimestre anterior, prevê, ainda, o estudo da Roma Antiga em seus três períodos políticos. A penúltima unidade temática “Trabalho e formas de organização social e cultural” prevê a caracterização e análise da sociedade, cultura e religião do Feudalismo. A última unidade, “Lógicas de organização política, trabalho e formas de organização social e cultural”, prevê a abordagem do trabalho livre e da escravidão nos diferentes tempos e espaços trabalhados ao longo do ano (Roma Antiga, Europa medieval e África) e as relações comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval, tendo como objetivo de aprendizagem único a descrição e análise do papel das mulheres no período e espaços estudados.

Prosseguindo, no 7º ano são apresentadas quatro unidades temáticas, as quais apresentam os conteúdos tradicionalmente abordados em História Moderna e Brasil Pré-Colonial, Brasil Colônia e Brasil Império. A primeira delas, que deve ser

vencida do 1º trimestre, é intitulada “O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias”, que compreende a crise do sistema feudal, as Grandes Navegações e os Povos indígenas e Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubás. Ainda, deve ser iniciada neste trimestre, estendendo-se para o 2º, a unidade “Humanismos, renascimentos e o novo mundo”, da qual fazem parte os conteúdos Renascimento e Humanismo, Reformas Religiosas e Contrarreforma e Expansão Marítima Europeia. A terceira unidade “A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano” é iniciada no 2º e concluída no 3º trimestre, e dela fazem parte os conteúdos Estado Moderno, Absolutismo e Mercantilismo, Conquista e colonização espanhola na América, Colonização e formação territorial da América Portuguesa e, como conteúdo de História local, o Tropeirismo. Por fim, no 7º ano, deve ainda ser trabalhada a unidade temática “Lógicas comerciais e mercantis da Modernidade”, que apresenta como conteúdos os Africanos no Brasil e continua tratando da formação da América Portuguesa, relacionando-a à emergência do capitalismo e sua relação com o trabalho.

Dando continuidade, o quadro organizador do 8º ano apresenta quatro unidades temáticas. Porém, diferentemente do que acontece nas séries anteriormente apresentadas, neste as unidades intercalam-se, ou seja, são retomadas ao longo do ano, de modo a manter a organização de conteúdo por trimestre, característica do CREP. A primeira delas “O mundo contemporâneo: o antigo regime em crise”, finaliza a abordagem dos conteúdos de História Moderna e adentra aos de História Contemporânea, curiosamente inserindo a regional, da seguinte forma: Iluminismo, Revoluções na Inglaterra, Revolução Industrial, História do Paraná: Produção ervateira no Paraná, Revolução Francesa e Era Napoleônica e Rebeliões na América Portuguesa. Todos esses conteúdos, com exceção do último, devem ser abordados no 1º trimestre do ano letivo.

No 2º trimestre do 8º ano, então, além das Rebeliões na América Portuguesa, figura a unidade “Os processos de independência nas Américas”, da qual fazem parte os conteúdos: formação dos Estados Unidos, Processos de independências do Haiti e América Espanhola e Povos originários e afrodescendentes no contexto da Independência do Brasil. Ainda, nesse trimestre é iniciada a unidade “O Brasil no século XIX”, na qual é concluído Brasil Colônia e iniciado o Brasil Império, abordando-se o Primeiro Reinado e o Período Regencial. Já no último trimestre do ano, esta unidade intercala-se com a intitulada “Configurações do mundo no século XIX”, com

os conteúdos Industrialização, Imperialismo e resistência, Estados Unidos e América Latina no século XIX, Guerra do Paraguai, Segundo Reinado, Abolição, imigração e indigenismo no Império e o Paraná no século XIX, com ênfase nas políticas de migração.

Encerrando o Ensino Fundamental, os conteúdos do 9º ano apresentam-se também em quatro unidades, que se intercalam ao longo dos trimestres. A primeira delas “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, que inicia o período do Brasil República (que será desenvolvido ao longo da série), ocupa todo o 1º trimestre, com os seguintes conteúdos: A Proclamação da República, Primeira República (seus mecanismos de dominação e o Messianismo, o Anarquismo e o Movimento Operário como resistência) e a Era Vargas. Esta unidade, ainda, aponta para a inserção de temáticas da história afrodescendente no período, com os seguintes conteúdos: Trabalho, exclusão e resistência: a Revolta da Chibata, a imprensa negra e a visibilidade da luta do povo negro pós-abolição. No 2º trimestre, entremeiam-se as unidades temáticas “Totalitarismos e conflitos mundiais” e “A História recente”, com os conteúdos tipicamente abordados em História Contemporânea: Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa, Crise de 1929, Ascensão dos regimes totalitários: Fascismo e o Nazismo, Segunda Guerra Mundial, Descolonização da África e Ásia, Guerra Fria, Revolução Chinesa, Revolução Cubana, ONU e direitos humanos e a luta pelos direitos civis (com ênfase no movimento feminista). Finalizando, no 3º trimestre, a unidade “A História recente” alterna-se com “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”, figurando o seguinte: Brasil: uma experiência democrática (1945-1964), Regime Militar no Brasil, Ditaduras na América Latina, Brasil contemporâneo (incluídos aqui o processo de redemocratização, a Constituição de 1988, os sujeitos e a atuação dos Movimentos Sociais na sociedade brasileira e a violência contra as populações marginalizadas), fim da Guerra Fria e Globalização.

A partir desta apresentação, podemos tecer algumas considerações sobre os conteúdos contidos no CREP. Para tanto, orientados pelo trabalho desenvolvido por Bittencourt (1998), partimos do que se apresentam enquanto noções (e da relação entre elas) de tempo, espaço, sociedade, cultura, trabalho e ecologia/meio ambiente.

Em primeiro lugar, é possível perceber que a seleção e organização dos conteúdos, mesmo que sejam apresentados objetivos com proposição de percepção de diferentes contextos, segue a organização cronológica e linear do tempo,

respeitando a divisão quadripartite da História, partindo da Pré-História no 6º, chegando até a História Contemporânea no 9º ano. O mesmo é percebido com a História do Brasil, organizada de forma cronológica, seguindo a tradicional organização política, do dito Brasil Pré-Colonial até o Brasil República. Já do ponto de vista espacial, verifica-se que há uma fusão, já que a organização de alguns dos conteúdos parte do espaço brasileiro (como as noções de tempo e espaço do 6º ano, com a abordagem de comunidades de grupos locais) mas, por outro lado, a organização geral dos conteúdos é organizada a partir do viés europeu.

A noção de sociedade, por sua vez, é mais recorrente nos 6º e 7º anos, aparecendo vinculada às diferentes civilizações da Antiguidade e sociedade medieval, no primeiro caso, e às sociedades africanas, europeias, ameríndias e americanas no segundo. No 8º e 9º ano, aparece discretamente a sugestão de sociedade brasileira, sociedade de classe (noção esta relacionada ao negro na sociedade de classe no início da República, no pós-abolição, o que se vincula também a noção de trabalho) e de sociedade ligada à atuação dos movimentos sociais, ou seja, no sentido da relação e atuação dos indivíduos na realidade em que vivem.

No que diz respeito à noção de cultura, notamos que, na maior parte dos conteúdos, está diretamente relacionada a manifestações artísticas e religiosas das diferentes sociedades, como “cultura greco-romana”, “feudalismo: cultura e religião” e “povos e culturas africanos”. Dessa forma, não há uma relação direta e recorrente entre as noções de cultura e trabalho, havendo breve relação no 8º ano ao se tratar de “Revolução Industrial: produtos e culturas”. Ainda sobre a noção de trabalho, nos 6º e 7º anos é direcionada a “trabalho livre x trabalho escravo”; nas séries finais do Ensino Fundamental, aparece a relação entre o capitalismo e o trabalho. Por fim, sobre as noções de ecologia/meio ambiente, nos chama a atenção o fato de não haver menção a estes temas, assim como também não é citada a noção de “preservação”. O termo “impactos ambientais” surge apenas quando relacionado àqueles causados pela Revolução Industrial. Tal “esquecimento” é revelador, dado a importância da temática na atualidade, demonstrando, acreditamos, o alinhamento do documento à BNCC e o contexto de ideias no qual esta foi aprovada.

Por fim, tendo discorrido sobre o que o CREP apresenta como “Orientações de Conteúdos”, e considerando que estes são, conforme apontado por Bittencourt (2008), uma constituinte fundamental da disciplina escolar, nos cabe perceber se a



seleção destes (que está relacionada a inúmeras variáveis) atende ao que é sugerido pela mesma autora:

[...] devem estar em sintonia com os objetivos educacionais e institucionais, ser distribuídos adequadamente, de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos educandos, e ainda ater-se ao 'tempo pedagógico', ou seja, à carga horária definida pelas grades curriculares das escolas. (BITTENCOURT, 2008, p. 43).

Com relação à sintonia com os objetivos educacionais e institucionais, consideramos que esta é alcançada, uma vez que o currículo em questão foi elaborado, conforme descrito no segundo capítulo deste trabalho, pela Secretaria de Estado da Educação, logo atende àquilo que esta considera como adequado. Já no que tange aos aspectos do desenvolvimento cognitivo dos estudantes e ao “tempo pedagógico”, podem ser realizados questionamentos de se o CREP é coerente. Sobre os primeiros, considerando a docência em turmas de 6º ano, por exemplo, cabe a indagação de que modo o professor pode atuar para que estudantes na faixa etária dos dez anos possam compreender ideias como as de política na Antiguidade greco-romana e no Feudalismo. Soma-se a isso, o fato de que todos estes conteúdos devem ser trabalhados com três aulas semanais, sendo necessário considerar a realização de duas avaliações, duas recuperações e a aplicação de instrumentos avaliativos institucionais, como a Prova Paraná, a cada trimestre. Logo, temos que o volume de conteúdos e o engessamento de sua organização, por trimestre, dificultam o trabalho do docente e, acima de tudo, a aprendizagem real do aluno e a abordagem de conteúdos significativos para este, visto que “Conteúdos significativos vinculam-se a um critério de seleção baseado, direta ou indiretamente, nos problemas do aluno e da sua vida, em sua condição social e cultural. (BITTENCOURT, 2008, p. 137).

Dessa forma, concluímos que o CREP minimiza as possibilidades que permitiriam o desenvolvimento crítico da aprendizagem, que seria aquele no qual os conteúdos surgem a partir de um problema. Pela contrário, apresenta-se enquanto um instrumento de controle do conhecimento a ser transmitido em sala de aula, para o desenvolvimento de habilidades pré-determinadas.

### 3.3 O CREP E OS MÉTODOS: COMO ENSINAR HISTÓRIA?

Conforme enunciado neste trabalho, a bibliografia do CREP é majoritariamente composta por textos relacionados aos encaminhamentos metodológicos e, como resultado desta prevalência, verificamos que a maior parte do texto introdutório do documento (que antecede os quadros organizadores de conteúdos) é dedicada à relação entre metodologia e ensino. Então, para a abordagem deste aspecto, elaboramos algumas indagações que orientaram a leitura deste trecho do currículo, são elas: Como ensinar e o que se concebe como ensino de História? Quais metodologias são apontadas? Qual o papel dos recursos didáticos? Qual o papel do docente?

Sobre tais questões, ao iniciar a apresentação dos encaminhamentos metodológicos, o CREP aponta novamente para os conceitos de Jörn Rüsen e Peter Lee:

A História, como componente escolar, deve promover a **aprendizagem histórica** a partir de uma perspectiva problematizadora e contextualizada, ou seja, a partir da realidade dos(as) estudantes. Para isso, o(a) professor(a) deve dominar os pressupostos que orientam o processo de ensino-aprendizagem, tais como a utilização de fontes históricas, as quais são compreendidas como evidências que apresentam possibilidades de compreensão sobre o passado em sua dimensão multiperspectivada, e em constante construção. A atividade investigativa, partindo das fontes, não tem a pretensão de formar historiadores, mas ela é importante para desenvolver a **literacia histórica**, ou seja, de criar condições para que o indivíduo leia o mundo historicamente. [...]. A partir do currículo – e com o suporte do livro didático – deve ser elaborado o plano de trabalho docente por meio da seleção de unidades temáticas, estabelecendo-se, neste plano, um diálogo com a vida prática dos(as) estudantes. (PARANÁ, 2021, p. 6, grifo do autor).

A partir da leitura deste excerto do texto, surgem algumas breves respostas às questões enunciadas que, entendemos, sintetizarem a compreensão de encaminhamentos metodológicos presente no CREP. Primeiro, temos que a História deve ser ensinada a partir da realidade do aluno e que o ensino de História deve ser pautado na problematização, contextualização e investigação, de modo que possibilite uma leitura histórica do mundo. Segundo, tendo em mente o pressuposto de que a realidade do aluno é o ponto de partida e que a vida prática destes deve dialogar com os conteúdos, temos a previsão das chamadas “metodologias ativas” que, por sua vez, também se relacionam à atividade investigativa. O terceiro ponto, ou seja, o que diz respeito aos recursos didáticos, é percebido no trecho com a citação das fontes

históricas, que são compreendidas como as evidências por meio das quais é construído o conhecimento histórico escolar. Por fim, sobre a quarta questão, que diz respeito ao papel docente, o documento concebe que estes devem, ao elaborar seus planos de trabalho, apoiados no CREP e no livro didático, dominar as possibilidades de utilização das variadas fontes históricas existentes, partindo sempre da realidade dos estudantes, ou seja, ter domínio da utilização das metodologias ativas.

Tendo brevemente respondido às questões que enunciam esta análise dos encaminhamentos metodológicos no CREP, nos dedicaremos a cada ponto especificamente.

Nesse sentido, no que se relaciona com a forma de ensinar e a concepção sobre o ensino de História, nos chama a atenção o fato de o documento propor que tenha como ponto de partida a realidade do aluno e como principais ações “problematizar”, “contextualizar” e “investigar”. Tal apontamento não vem da posição defendida pelo CREP, uma vez que concordamos que estas são importantes atitudes no ensino da História, mas se deve ao fato de que quando analisamos os objetivos do currículo, tais verbos não foram largamente utilizados, de modo que se justificassem serem estas as ações que orientam a metodologia do documento. Pelo contrário, o que constatamos foi que tais verbos foram utilizados, respectivamente, três, uma e nenhuma vez. Assim, nos deparamos com uma contradição, ou seja, a ideia central dos encaminhamentos metodológicos não é coerente aos objetivos de aprendizagem que se pretende alcançar. Neste ponto de vista, nos deparamos com aquilo que Bittencourt (1998) percebeu em algumas das propostas<sup>44</sup> que analisou em seu trabalho:

Não há, como seria de se supor quando da explicitação dos conteúdos, referência aos problemas vivenciados pelos alunos para problematizar a temática e a relação do ‘vivido, percebido e concebido’, conforme se enuncia nos pressupostos metodológicos. Dessa forma, a sequência de conteúdos é semelhante à das propostas mais tradicionais, obedecendo a uma ordem cronológica sem relação entre presente e passado. (BITTENCOURT, 1998, p. 155).

Ao buscar compreender a origem desta incoerência entre metodologia e objetivos, julgamos que se deva ao fato de que o quadro de objetivos de aprendizagem (habilidades) do CREP tenha sido, em grande parte, replicado da BNCC, enquanto o

---

<sup>44</sup> Refere-se aos currículos de História das séries iniciais de Paraná e Santa Catarina.

texto introdutório do documento, no qual estão os encaminhamentos metodológicos, foi elaborado pelos técnicos do Departamento de Desenvolvimento Curricular da Secretaria de Estado da Educação, logo carrega em si a formação acadêmica destes. Sobre isso, o CREP, em sua “ficha técnica”, apresenta seis nomes como sendo os responsáveis pelo currículo de História. Pesquisando estes nomes na Plataforma Lattes, observamos que cinco deles são egressos dos programas de Mestrado<sup>45</sup> da Universidade Federal do Paraná, havendo, dentre eles, inclusive, membros do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR), sólido programa coordenado pela professora Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt. Sendo assim, de fato, nos parece que o caráter “inovador” dos encaminhamentos metodológicos está mais relacionado à formação dos responsáveis por sua escrita do que aos objetivos do currículo.

Nessa perspectiva, o texto elenca recursos didáticos e metodologias que podem ser utilizados, citando, inclusive, exemplos de sua utilização. Como citado, estabelece que o currículo e o livro didático devem embasar a elaboração do plano de trabalho docente e que este, por sua vez, deve partir da problematização da realidade do aluno. Para tanto, destaca a importância e a necessidade de se trabalhar com as diversas fontes históricas, especialmente aquelas de fácil disposição ao docente e aos alunos, defendendo que:

Além dos textos, podemos usar no processo de ensino-aprendizagem: filmes, podcasts, canções, músicas, videoclipes, fotografias, histórias em quadrinhos, charges, revistas, jornais, pinturas, cartas, relatos, museus físicos e/ou virtuais, além de opções contemporâneas, próprias da realidade dos(as) estudantes, como redes sociais, jogos, simuladores e outros recursos/ferramentas eletrônicos e/ou digitais. (PARANÁ, 2021, p. 7).

A partir dessa enunciação, o documento diferencia as fontes primárias e secundárias e as fontes escritas ou não escritas, elencando, inclusive, exemplos de cada uma delas. Sobre as fontes, algumas obtêm destaque no CREP: para as escritas, são apontadas três etapas para a sua utilização (leitura, análise e hipóteses); as fontes visuais, orais e audiovisuais são classificadas como de utilização mais complexa. Sobre essas, o enfoque é dado à utilização do cinema e da canção em sala de aula. Para tanto, são utilizadas quatro referências<sup>46</sup> que, sobre o cinema, tratam da

---

<sup>45</sup> Há egressos do Mestrado em Educação, Mestrado em História e Mestrado em Antropologia Social.

<sup>46</sup> São citados: Alfacc e Magalhães (2011); Napolitano (2009); Treece (2000) e Moraes (2000).

importância da utilização de filmes adequados à faixa-etária dos estudantes, nível de ensino e conteúdo abordado, bem como ao meio no qual a escola está inserida e da necessidade de realizar um planejamento para a utilização de filmes que preveja o desenvolvimento de atividades críticas a partir deles, ou seja, que não seja por lazer; já sobre a canção, se destaca que esta apresenta especificidades em sua abordagem pelo docente, que vão desde o processo de criação e produção da música até a sua circulação e recepção em determinado contexto.

Então, tendo apresentado o que compreende como fonte histórica e destacado sua importância, o CREP se preocupa em apresentar metodologias às quais devem servir como maneira de utilizar tais fontes, ao que o texto afirma:

O cuidado com a seleção e com discussão sobre as fontes é primordial no processo de ensino-aprendizagem de História, mas isto não significa abordá-las somente de forma expositiva ou expositiva-dialogada. Associando o seu trabalho com as fontes históricas, em sala de aula, o(a) professor(a) pode lançar mão de estratégias a fim de que os(as) estudantes sejam protagonistas do processo de suas aprendizagens. Neste sentido, metodologias ativas podem inspirar a organização de atividades mais 'mão na massa', como por exemplo: **rotação por estações, rotação individual, laboratório rotacional, sala de aula invertida, aula gamificada e aprendizagem baseada em projeto.** (PARANÁ, 2021, p. 8-9, grifo do autor).

Tais metodologias ativas são, na sequência, apresentadas, de modo que o documento explica de qual forma são executadas tais estratégias. Neste momento não faremos a descrição de cada metodologia, mas destacaremos aquilo que consideramos significativo para a análise do documento em casa uma delas.

À vista disso, na “rotação por estações”, por exemplo, o docente ocupa o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, dividindo os estudantes em grupos (ou cada aluno, no caso da “rotação individual”), que devem realizar determinadas tarefas, realizando um rodízio até que todos os grupos/alunos realizem todas estas tarefas que, por sua vez, são solicitadas, orientadas e supervisionadas pelo professor. Semelhantemente a essas estratégias é a do “laboratório rotacional”, no qual a ocorre a rotação entre os ambientes da sala de aula e do computador (ou laboratórios), havendo a previsão da utilização desta estratégia para o ensino híbrido, no qual o docente pode ocupar o papel de professor-tutor, uma vez que prevê maior autonomia para o estudante. A “sala de aula invertida”, por sua vez, propõe que o docente solicite que os alunos tragam (pesquisem) informações para a sala da aula sobre determinado conteúdo e, posteriormente, no momento da aula, o conteúdo é

discutido e aplicado, ou seja, propõe que a explicação comumente feita pelo professor em sala de aula, torne-se a pesquisa feita pelo aluno e que atividade que este desenvolvia em casa, seja feita na escola, a partir da socialização com seus pares e com o docente. A próxima metodologia apresentada pelo CREP, chama especialmente a atenção, a “aula gamificada”, a qual o documento descreve, brevemente, como:

A aula gamificada incorpora o elemento lúdico no processo de ensino-aprendizagem, por meio do encadeamento de atividades que promovam o desafio e a investigação, não sendo obrigatório o uso de tecnologias digitais. Além disso, é importante ressaltar que ‘o grande objetivo da gamificação não é o jogo, mas sim, a utilização dos seus mecanismos para que no caso educacional o estudante adapte suas **experiências prazerosas** na realização de uma determinada tarefa’. (PANTOJA; PEREIRA, 2018, p. 114). (PARANÁ, 2021, p. 9-10, grifo nosso).

Destacamos esta descrição por considerar que, se tratando de metodologia pouco conhecida entre os professores (ao menos com este termo), maior atenção poderia ter sido dada à estratégia, tal qual foi feito com a utilização, por exemplo, do cinema e da canção que, inclusive, têm sua utilização bastante disseminada entre os docentes. A forma como esta metodologia é apresentada, nos parece, reflete a brevidade do CREP no que diz respeito a aspectos teórico-metodológicos. Ainda, o fato de os autores grifarem a expressão “experiências prazerosas” transmite a informação de que seria este o grande objetivo deste mecanismo.

Por fim, o CREP elenca a “Aprendizagem Baseada em Projeto – ABP”, que é exposta como sendo uma estratégia que parte do interesse dos estudantes, e não do currículo e do planejamento docente, sendo, neste caso, o currículo construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Na ABP, o professor orienta que os alunos desenvolvam a pesquisa, por exemplo, a partir dos interesses que se evidenciam em sala de aula.

Um aspecto que sobressai da leitura do documento é a ausência de uma discussão acurada sobre o próprio conceito de “metodologias ativas”, quer seja para colocar em evidência sua historicidade e possíveis relações ou não com o movimento escolanovista, quer seja para situar as atuais apropriações feitas por agentes difusores ligados a instituições e fundações privadas como o Instituto Península ou a Fundação Lemann. É importante frisar, como lembra Chervel (1990), que os métodos

traduzem aquilo que uma determinada época, com suas demandas sociais, incidem sobre as finalidades das disciplinas escolares, suas mudanças e transformações.

Sobre o papel docente, ao analisar os currículos da década de 1990, Circe Bittencourt observou que estas, em suas propostas metodológicas, apresentavam uma “nova concepção de professor”, ao verificar que:

É possível inferir que o professor deve ser considerado como um intelectual cujo trabalho não se pode limitar ao pagamento por hora-aula, mas como um pesquisador atualizado com a produção acadêmica, capaz de dela se servir quando necessário, alguém que elabora materiais didáticos, que pesquisa temas atuais, enfim, que se torna independente do saber exclusivo do livro didático. (BITTENCOURT, 1998, p. 157-158).

Nesse sentido, percebemos na última metodologia do CREP, assim como nas primeiras apresentadas, que o professor ocupa o papel de “intermediário” entre os estudantes e o conhecimento histórico e, assim como em todas as estratégias apresentadas, o que se busca é a autonomia do aluno, que ele próprio construa o conhecimento e, não obstante, que esse processo de busca seja, principalmente, prazeroso. Não consideramos que a autonomia do estudante seja prejudicial à aprendizagem, pelo contrário, entendemos que a escola e, em especial, a disciplina de História, visam a emancipação do indivíduo e sua formação crítica, para uma atuação consciente na sociedade. Porém, compreendemos que é de extrema importância que o professor seja reconhecido enquanto intelectual (tal qual se percebia há cerca de três décadas), bem como que sua autonomia e participação ativa na implantação do currículo sejam garantidas, de modo que não ocupe um papel de “replicador de conteúdos”, “desenvolvedor de habilidades” ou, ainda, “aplicador de metodologias”.

### 3.4 O CREP E A AVALIAÇÃO: O QUE E COMO AVALIAR?

Em sintonia com o Referencial Curricular do Paraná e com a introdução do texto dos encaminhamentos metodológicos, o CREP considera que a avaliação deve seguir o caminho proposto pela Educação Histórica, buscando uma aprendizagem reflexiva e significativa, sem caráter autoritário e classificatório e deve estar alinhada aos encaminhamentos metodológicos utilizados em sala de aula. Para isso, também em consonância com o texto referente à metodologia, há a valorização do uso de

fontes históricas, de modo a chegar à elaboração, por parte dos estudantes, de narrativas resultantes da constituição do sentido da experiência do tempo deles.

Além disso, a avaliação é apresentada como uma possibilidade de revisão do plano de trabalho docente, a partir da percepção, por parte do professor, de eventuais lacunas de aprendizagem/conteúdos, análise da efetividade das metodologias utilizadas e necessidade da retomada de conteúdos. Dessa forma, é proposta uma “reavaliação” que:

[...] ocorre de maneira processual e pretende garantir o aprendizado dos conteúdos essenciais para o estudante do Ensino Fundamental. A avaliação deve apresentar questões articuladas ao contexto do(a) estudante, e que dialoguem com sua vida prática. Ou seja, se defendemos uma aprendizagem significativa e contextualizada, o processo avaliativo deve seguir essa mesma lógica. Uma das possibilidades para promover a compreensão dos objetivos de aprendizagem de História é [...] pensar nos problemas que a vida vai apresentar para os alunos no futuro e formá-los com a intenção de que sejam capazes de responder de forma mais eficaz possível situações dificilmente previsíveis e de natureza diversificada’. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 173). Portanto, a resolução de problemas pode ser um caminho interessante para avaliar os objetivos de aprendizagem e atingir as competências específicas de História. (PARANÁ, 2021, p. 14).

O trecho acima evidencia a relação entre o CREP e a BNCC. Nesse ponto, a nosso ver, novamente há incoerência, visto que a Educação Histórica, defendida pelo documento, que propõe a aprendizagem reflexiva significativa, não se encaixa à ideia de uma avaliação que “permite a observação e a verificação; e isto significar avaliar se as habilidades (**objetivos de aprendizagem**) foram desenvolvidas pelos(as) estudantes.” (PARANÁ, 2021, p. 13, grifo do autor). É evidente que quando o docente avalia de alguma forma seus alunos, há expectativas. Porém, compreendemos que o desenvolvimento de habilidades, a partir de objetivos previamente definidos (inclusive com a ordem/período letivo em que devem ser trabalhados) não condiz com a proposição do texto. De qualquer forma, o CREP cita quatro formas de avaliação<sup>47</sup> (diagnóstica, formativa ou processual, somativa e autoavaliação) e inúmeros e variados instrumentos avaliativos<sup>48</sup>, que podem ser utilizados pelos docentes a fim de observar e verificar se os objetivos de aprendizagem foram atingidos.

---

<sup>47</sup> As três primeiras formas de avaliar, assim como as reflexões sobre elas são embasadas, no CREP, nas ideias de Luckesi (2002).

<sup>48</sup> Os estudantes poderão ser avaliados por meio dos seguintes instrumentos: 1. Testes escritos individuais e/ou colaborativos (em dupla ou em grupos), 2. Pesquisas produzidas que tenham como produto final narrativas escritas ou em formato audiovisual, 3. Dramatizações ou releituras



Não obstante, somado a esta ideia de se verificar se os objetivos de aprendizagem foram atingidos, cabe ressaltar que a SEED passou a aplicar em toda a rede estadual, desde o ano de 2019, uma “avaliação diagnóstica”, a chamada “Prova Paraná” que, segundo o site oficial do programa, “[...] é um instrumento de avaliação elaborado com o objetivo de identificar as dificuldades apresentadas, bem como, as habilidades já apropriadas pelos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.” (PROVA PARANÁ, 2022). Inicialmente, foram aplicadas avaliações apenas de Língua Portuguesa e Matemática, porém, a partir do ano letivo de 2021, a Prova passou a ser organizada por “áreas do conhecimento”, estando História contemplada no caderno da área de “Ciências Humanas”.

Sobre a periodicidade desta avaliação diagnóstica, a previsão é de que ela seja aplicada três vezes ao ano<sup>49</sup>. Com relação à forma de correção do gabarito, esta é feita com a utilização de um aplicativo de celular, na própria escola, sendo a equipe gestora a responsável por esta ação. Os resultados são enviados para o “Power BI”, um sistema no qual é possível que a instituição de ensino verifique o desempenho obtido por série/turma/turno/estudante. O NRE, por sua vez, tem acesso às informações de todas as instituições de ensino de sua jurisdição e, a SEED, de todas as instituições do estado. Além de observar os resultados, o sistema permite que estes sejam organizados de forma decrescente, ou seja, que seja feito um ranqueamento das instituições de ensino, por exemplo, de modo que estas sejam comparadas. Como é de se supor, a Prova Paraná está diretamente ligada a outra avaliação externa, a Prova Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), relacionada ao cálculo do IDEB do estado, já que esta Prova se apresenta como um “ensaio” à prova nacional. Nesse ponto, ou seja, quanto ao IDEB, cabe ressaltar que em agosto de 2021, inclusive, foram realizados eventos, nos NRE e na capital do estado, nos quais foram homenageados os estabelecimentos de ensino que apresentaram maior evolução no resultado do Índice, se comparados os anos de 2017 e 2019. Nessas ocasiões, os diretores(as) das escolas receberam os “certificados ouro e diamante”<sup>50</sup> como forma

---

representadas em texto ou imagem pictórica, 4. Relatórios de observação e análise de produtos culturais, tais como filmes, canções, obras de arte, etc. (PARANÁ, 2021, p. 15).

<sup>49</sup> No ano letivo de 2020, em função da pandemia e ensino remoto, houve apenas uma aplicação.

<sup>50</sup> O “certificado ouro” foi entregue às escolas com os melhores índices e os maiores avanços (com relação ao Ideb 2017), que foram divididas em dois grupos, por níveis socioeconômicos, tanto para o ensino fundamental II quanto para o ensino médio. Foram reconhecidas de três a cinco escolas em cada um dos oito critérios nos 32 NREs (considerando três escolas para NREs menores e cinco para NREs maiores), sendo que uma mesma instituição poderia ser homenageada em mais de uma categoria. Já o “certificado diamante” teve como objetivo reconhecer e homenagear as maiores escolas

de reconhecimento ao aumento da média da instituição. Sobre estas avaliações externas, Prova Saeb e Prova Paraná, e a preocupação com o aumento do IDEB, a Secretaria, pontua que:

No último Ideb, o Paraná teve a alta mais expressiva do País (de 0,7) no ensino médio, de 3,7 para 4,4, subindo de sétimo para o quarto lugar no *ranking* de escolas públicas. Já no ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano), o estado subiu do sétimo para o terceiro lugar na classificação nacional, com a média de 5,1. (PARANÁ, 2021c).

Assim, fica claro o objetivo governamental de aumentar o Índice do Paraná. Essa característica, evidentemente, não é exclusiva desta gestão, tão pouco deste estado. É comum que políticos incentivem tal aumento, o utilizando ostensivamente como forma de propaganda eleitoral. Porém, consideramos que práticas como esta, incluindo e destacando o ranqueamento e a premiação de escolas, a partir da aplicação de testes baseados no atingimento de habilidades previamente definidas, não condizem com o proposto à avaliação pelo CREP, ou seja, aquilo citado no início deste tópico: a avaliação sem caráter “autoritário e classificatório” e o desenvolvimento de uma aprendizagem reflexiva e significativa, baseada na Educação Histórica.

Por fim, quando comparamos a avaliação presente no CREP com o que foi verificado, por Circe Bittencourt, nos currículos da década de 1990, temos que nestes documentos:

Nas propostas que fazem referência à avaliação esta aparece como um processo contínuo e revestida de uma ‘dimensão educativa’ na qual **os erros, as dúvidas dos alunos são considerados significativos e impulsionadores da ação educativa** (Proposta curricular de História. Rio Grande do Norte, 1992, p. 76) A avaliação, no entanto, apresentada neste conjunto de propostas torna-se mais um elemento de reflexão teórica, de possibilidades virtuais, do que, efetivamente, um componente intrínseco do processo ensino/aprendizagem. São significativas tanto a ausência de menção, quanto a forma como é enunciada, quando aparece sem referência a situações práticas em que pode ser avaliada a construção gradativa de conceitos e conteúdos. (BITTENCOURT, 1998, p. 157, grifo da autora).

A partir dessa constatação, propondo uma breve comparação com o caso do currículo paranaense, temos semelhanças e diferenças. Se assemelham no sentido de que ambos preveem na avaliação uma ação educativa “significativa”, visto que, no

---

da Rede Estadual de Ensino do Paraná, considerando escolas com mais de 600 matrículas. Foram premiadas as 50 maiores médias do Paraná e os 50 maiores avanços de média, entre os Ideb 2017 e 2019. (PARANÁ, 2021).

CREP, há a proposição de uma avaliação em consonância com os encaminhamentos metodológicos utilizados que, conforme apresentado, propõe-se a partir do estudante. Os currículos se diferenciam, no entanto, pelo fato de que o CREP traz situações práticas de avaliação, ao apresentar, mesmo que rapidamente, diferentes formas e instrumentos de avaliar. Não podemos, todavia, perder de vista a contradição existente no currículo paranaense em seus encaminhamentos metodológicos e em sua avaliação (e a relação de ambas com seus objetivos de aprendizagem). Conforme defendido, não se pode afirmar incisivamente que o que é previsto no CREP é passível de ser colocado em prática e, tão pouco, dialoga de forma coerente com seu referencial teórico, a Educação Histórica.

### 3.5 O CREP E A BNCC: CURRÍCULO ESTADUAL OU NACIONAL?

Para arrematar o proposto neste terceiro capítulo do trabalho, ou seja, a análise do currículo paranaense de História, julgamos necessário, neste item, especificamente, o examinar enquanto desdobramento da base nacional, estabelecendo, mesmo que de maneira breve como faremos, a relação entre CREP e BNCC. Buscamos evidenciar quais são os aspectos do documento nacional que permaneceram quando da sua transposição para o nível estadual, de modo a perceber se ocupam mais espaço os elementos nacionais, entendidos como aqueles constantes na proposta nacional, ou, por outro lado, os ditos regionais. Nossa análise recai sobre uma das principais – ou talvez a principal – características da Base, a de um currículo organizado por habilidades e competências.

Logo na primeira linha do seu texto de apresentação, dirigido aos(as) “professores(as)” e sem indicação de autor, o CREP faz referência à BNCC, reiterando que esta foi implantada no estado por meio do Referencial Curricular do Paraná, mas que a percepção da necessidade de adequar os conteúdos às especificidades da rede estadual levou à elaboração do Currículo da Rede Estadual Paranaense. O texto afirma que este currículo é:

[...] resultado de um processo de construção dos profissionais da Rede, que tem como objetivo complementar e reorganizar o Referencial Curricular do Paraná abordando as principais necessidades e características de nossa Rede à luz da BNCC. Nele, são elencadas sugestões e orientações de conteúdos adequados à realidade da nossa regionalidade, os quais devem servir como base para o desenvolvimento de **competências e habilidades** fundamentais para a trajetória dos estudantes nesta etapa da formação e

para que estes possam atuar na sociedade, e agir frente aos desafios do mundo contemporâneo. (PARANÁ, 2021, p. 3, grifo nosso).

Sobre o processo de elaboração do documento, apresentado aqui como “resultado de um processo de construção dos profissionais da Rede”, conforme discutido no segundo capítulo deste trabalho, podemos realizar muitos questionamentos quanto à veracidade de seu caráter participativo e democrático. O trecho ainda cita as “competências e habilidades fundamentais” que, de acordo com o exposto no primeiro capítulo, são o ponto central da BNCC.

Nesse sentido, sobre as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da História definidas pela Base, o CREP as evidencia, por meio de imagens, logo após o seu texto de apresentação. Sobre as primeiras, é importante destacar que estas são apresentadas em uma espécie de infográfico (Figura 3), que liga cada uma das dez competências ao mapa do Paraná. Tal representação é significativa, uma vez que assume de forma clara a posição de alinhamento da educação estadual ao documento orientador nacional.

Figura 3 - Apresentação da Competências Gerais da BNCC no CREP

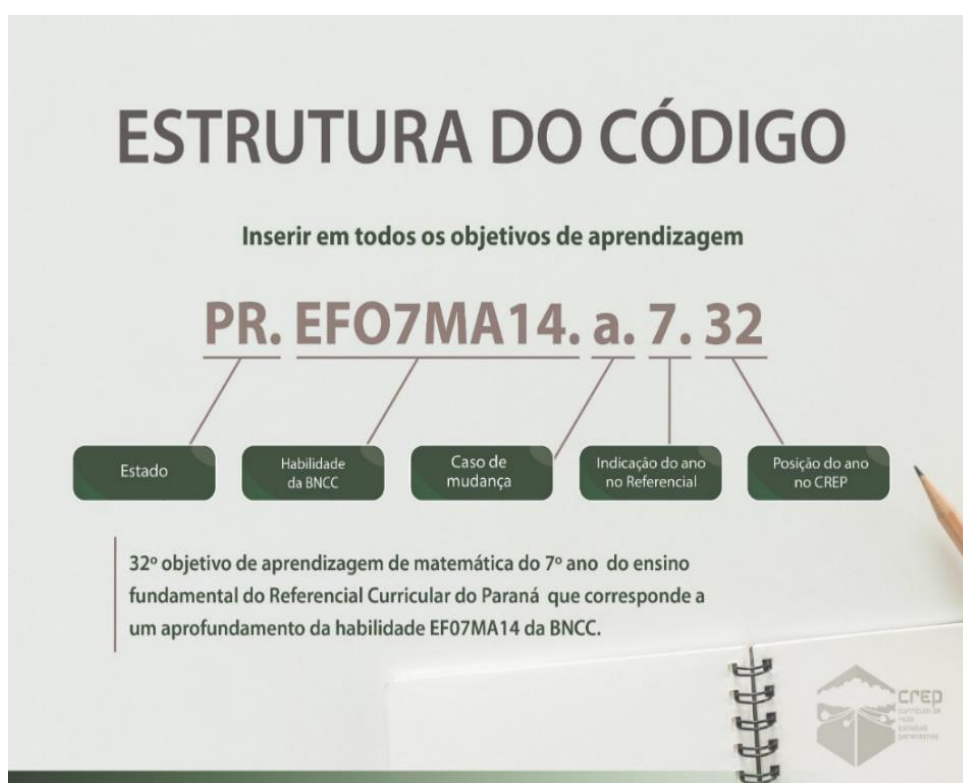


Fonte: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Currículo da Rede Estadual Paranaense. Curitiba: SEED/PR, 2021, p. 4.

Estas competências são, ainda, reforçadas quando o CREP trata dos encaminhamentos metodológicos, em um tópico enunciado como “Possibilidades de trabalho com as Competências”. Nele, se discorre sobre cada uma e quais são as possibilidades de diálogo entre elas e os elementos específicos da História, “enquanto componente escolar”. O proposto pela Educação Histórica é o que orienta tal diálogo, conforme descrevemos no item que dedicamos a esta análise.

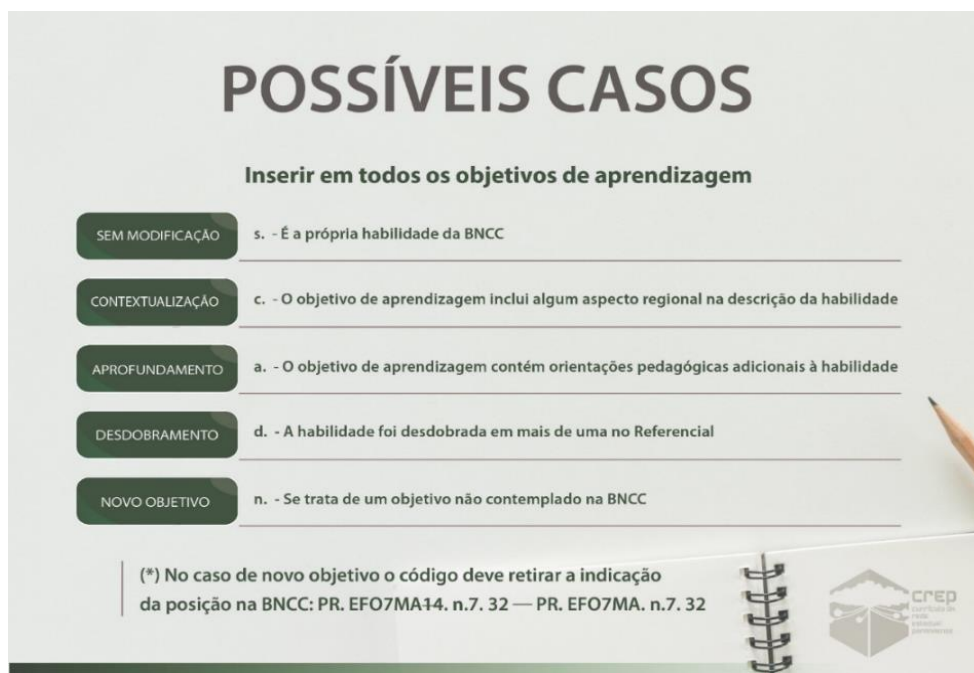
Por sua vez, o segundo termo que destacamos no trecho – habilidades – foi citado quando realizamos a abordagem dos objetivos do ensino da História no documento. Agora, porém, buscamos perceber se as habilidades do CREP se aproximam ou se afastam da BNCC. Para tanto, é necessário considerar que cada habilidade do documento possui um código, organizado conforme as figuras a seguir:

Figura 4 - Estruturas dos códigos dos Objetivos de Aprendizagem do CREP



Fonte: ESCOLA DIGITAL PROFESSOR. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep)** Escola Digital Professor, 2022. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>. Acesso em: 25 mar. 2022.

Figura 5 - Possíveis alterações dos códigos dos Objetivos de Aprendizagem do CREP



Fonte: ESCOLA DIGITAL PROFESSOR. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep)** Escola Digital Professor, 2022. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>. Acesso em: 25 mar. 2022.

É possível distinguir que são cinco as possibilidades de apresentação das habilidades no CREP, se comparados aos da BNCC. Sobre isso, nos interessa perceber se há a prevalência de algum dos tipos, a fim de concluirmos se a proposta nacional foi, de fato, adaptada à realidade e às necessidades da rede estadual, como defende o texto, ou se houve o predomínio daquilo proposto pela Base.

Nesse sentido, analisando os cento e vinte e oito objetivos de aprendizagem (habilidades) do CREP de acordo com a categoria a qual pertencem em relação à BNCC, temos o seguinte, conforme exposto no Quadro 1:

Quadro 1 - Quantitativo de alterações dos códigos dos Objetivos de Aprendizagem

CATEGORIA DO CÓDIGO	QUANTIDADE
s – SEM MODIFICAÇÃO	35
c - CONTEXTUALIZAÇÃO	08
a – APROFUNDAMENTO	64
d – DESDOBRAMENTO	21
n – NOVO OBJETIVO	00

Fonte: A autora.

A partir dos números que apresentamos acima, é clara a prevalência de “aprofundamento”, ou seja, aqueles objetivos de aprendizagem nos quais, segundo o material da Secretaria de Educação, “contém orientações pedagógicas adicionais à habilidade”, seguido de “sem modificação”, quando temos a própria habilidade da BNCC. Entendemos que este código mais utilizado é um indicativo da aproximação do CREP com a BNCC, uma vez que significa que traz consigo orientações pedagógicas, mas mantém a ideia do que deve ser desenvolvido pelo/no estudante. A quantidade significativa de habilidades inalteradas e a inexistência de novos objetivos reforçam esta afirmação. Além disso, considerando que a ideia da construção de um currículo estadual tem por objetivo trazer os conteúdos ligados à realidade do aluno para o documento, a quantidade de objetivos voltados à “contextualização” é pequena.

Dessa forma, concluímos que há uma clara aproximação entre o CREP e a BNCC, não apenas em seu formato, no sentido de um currículo proposto a partir do desenvolvimento de habilidades e competências, mas também quanto ao caráter e teor do que se pretende desenvolver. Portanto, quanto à questão que enuncia este item, ou seja, se “o CREP é um currículo estadual ou nacional” temos, ao final desta breve análise que, por sua vez, deixa espaço para a construção de diálogos e novas perspectivas de exame do documento, que o CREP acrescenta aspectos relacionados aos encaminhamentos metodológicos e à avaliação a partir de uma abordagem teórica específica, mantém pontos chaves, objetivos e conteúdos, com claro alinhamento à BNCC.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa analisamos parte do processo de implantação de uma reforma curricular nacional no estado do Paraná, a produção de documentos prescritivos a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desdobrados enquanto Referencial Curricular do Paraná (RCPR) e, por fim, como Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), com ênfase no proposto à disciplina de História. Para tanto, entendendo uma reforma curricular enquanto processo, diretamente relacionado ao contexto no qual ocorre, nos debruçamos sobre a tarefa de apresentar a trajetória curricular da educação brasileira e paranaense.

Com esse fim, no primeiro capítulo discorremos a respeito das sucessivas reformas curriculares na política educacional nacional, tendo como ponto de partida o período de redemocratização e a Constituição de 1988, chegando até o processo que resultou na BNCC. Para isso, especialmente no que compete a este último documento, procuramos estabelecer as relações entre a vida política nacional, que inclui os Chefes de Estado, Ministros da Educação e grupos político-partidários, e os rumos que a discussão em torno do documento tomou, ao longo dos anos de 2015 a 2018. Tais relações foram estabelecidas em diálogo com as Teorias Críticas do Currículo, as quais consideram a variedade de forças e interesses envolvidos no processo de reforma curricular, que colocam o documento prescrito como um documento em disputa. Nesse sentido, percebemos a atuação de grupos não necessariamente ligados à educação, mas sim aos interesses econômicos, financeiros e, até mesmo religiosos. Para além disso, notamos como discursos são utilizados com o intuito de criar uma ideia de “consensualização” em torno da necessidade de reformas e, ainda, como se mobilizam mecanismos com a finalidade de atribuir caráter democrático ao processo. Também assinalamos, por meio de publicações da ANPUH, que a ação de elaboração e organização da BNCC de História gerou inúmeros questionamentos por parte dos historiadores, não sendo o documento final (e até sua própria existência) consenso entre os pares.

Nessa perspectiva, no segundo capítulo procuramos refazer o trabalho do capítulo anterior mas, desta vez, tendo a educação do Paraná como plano de fundo. Para isso, utilizando o mesmo recorte temporal feito para o contexto nacional, apresentamos, de maneira breve, os processos que resultaram nos currículos paranaenses deste período: Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do



Paraná (1990), Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008), Caderno de Expectativas de Aprendizagem (2012) e, por fim, o RCPR (2020) e o CREP (2021). Assim como no primeiro capítulo, o processo de elaboração dos currículos e seu caráter geral foram confrontados com o contexto do qual são frutos. Nesse exercício, especial atenção foi dada à participação docente (ou sua ausência) na produção de cada um deles, tendo como propósito perceber se foram operações com caráter verdadeiramente democrático ou meramente relacionados ao discurso governamental. Tais aspectos revelam tentativas de evitar disputas em uma arena pública por parte das autoridades educacionais e, de alguma forma, estratégias de grupos docentes ligados a centros ou núcleos de pesquisa do Paraná de interferir nos documentos a partir de suas perspectivas teóricas.

Por fim, apresentamos o terceiro capítulo como a parte propositiva de nosso trabalho. Isso porque, na intenção de que esta pesquisa seja um convite ao debate entre docentes da disciplina, enquanto uma possibilidade de abordagem do documento como currículo proposto, realizamos uma análise crítica do CREP de História do Ensino Fundamental – Anos Finais. Tal análise é organizada em torno de quatro categorias básicas no ensino de História: concepção e objetivos da disciplina, conteúdos, metodologia e avaliação. Dessa forma, o texto do CREP (e também do RCPR, que serviu como aporte para tal exercício, tendo em vista o caráter sintético do currículo) para cada uma das categorias foi comparado àquilo que o documento propõe ao trabalho docente, a fim de verificar se há coerência entre a teoria e a prática. Ainda, finalizamos o capítulo com breve exame dos aspectos da BNCC, que ganham evidência no currículo paranaense, de modo a perceber se há prevalência do currículo nacional ou de aspectos relacionados ao local.

Como resultado de nosso principal objetivo, ou seja, a análise do processo de produção dos documentos prescritivos do currículo, visando a implantação da BNCC no Paraná por meio do currículo de História, verificamos certa inconsistência quanto à organização dos conteúdos e à avaliação praticada pela Secretaria de Estado da Educação, com aquilo que é defendido pelo aporte teórico do ensino de História no CREP, a Educação Histórica. No primeiro aspecto, o documento segue a tradicional periodização da História e, quanto ao avaliar, é baseado em aferição de habilidades e ranqueamento. Além disso, também identificamos uma limitação da autonomia docente e, para além, a redução de seu reconhecimento enquanto intelectual, já que se trata de currículo assentado no desenvolvimento de habilidades e competências

previamente definidas, a partir de metodologias centradas no aluno, nas quais o(a) professor(a) ocupa o papel de mediador(a), e a avaliação, por sua vez, é focada em aferir o alcance daquilo preliminarmente proposto. No que diz respeito à confrontação currículo nacional X currículo estadual, concluímos, a partir da análise de seus objetivos de aprendizagem, que o CREP possui mais aspectos que o aproximam da BNCC do que de um caráter independente, o qual traria consigo a valorização de aspectos locais. De certa forma, parece frustrada a tentativa fazer dialogar no currículo paranaense os fundamentos da Educação Histórica e da Didática da História com um arcabouço de um currículo nacional assentado em competências e habilidades.

Sendo assim, da mesma forma que este trabalho tem em sua introdução vários questionamentos que o moveram, o finalizamos com duas provocações centrais que permanecem após a realização desta discussão: Para qual rumo deve caminhar o ensino de História a partir da BNCC e do CREP? Este processo de reforma curricular será capaz, por si só, de alterar a prática docente em sala de aula?

Não é possível, evidentemente, responder tais provocações neste momento, especialmente tendo em vista a recente ocorrência dos fatos em questão. Todavia, estas questões levantam a necessidade de avançar no sentido de uma observação bastante apurada sobre o processo de implementação da reforma curricular, no qual devem figurar as tensões entre o currículo formal e o currículo praticado e, ademais, as forças e mecanismos a serem utilizados pela Secretaria de Estado da Educação no esforço de se fazer cumprir o CREP (e a BNCC).

De qualquer modo, pensando a reforma curricular como processo, conforme proposto por Sacristán, nos parece interessante que finalizemos este trabalho compartilhando da experiência como docente na rede estadual paranaense, no sentido de evidenciar o que já pode ser percebido na prática das escolas, a partir da implantação do CREP. A Secretaria tem utilizado mecanismos que, claramente, intentam a efetivação e o controle da prática pedagógica. O Sistema de Registro de Classe Online passou a contar, desde 2021, com aulas já planejadas, o “RCO+aulas”, que podem (ou devem, tendo em vista a pressão existente) ser utilizadas pelos professores. Estas aulas, seguindo a ordenação dos conteúdos (e objetivos de aprendizagem) do CREP, contam com slides, videoaula (que são aquelas gravadas no período de pandemia, pelo programa Aula Paraná), exercícios e, também, com a proposição de uma atividade “mão na massa”, baseada na aplicação das

metodologias ativas que, conforme descrito, são o ponto alto deste aspecto no currículo paranaense.

Ainda, neste sentido, para a efetivação da reforma curricular, ocorre a utilização da formação continuada. Sobre isso, em 2020, foi criado o programa “Formadores em Ação”, no qual a Secretaria faz a capacitação de alguns docentes da rede estadual, para que estes sejam “multiplicadores” do programa para os demais professores, organizados em grupos de até 20 participantes. Os encontros semanais, com duração de 1h e 40min, ocorrem através da plataforma *Google*, utilizando o *Meet* e o *Classroom*. Existe a opção de inscrição no curso da disciplina ministrada, ou, ainda, em temáticas como “metodologias ativas”, “recursos educacionais digitais”, “avaliação para aprendizagem”, “gestão da sala de aula”, “observação da sala de aula e acompanhamento da hora atividade” e “programação em pensamento computacional”. Como podemos perceber, pela programação, há um completo alinhamento da concepção de formação continuada com as chamadas “metodologias ativas”.

Cabe destacar que as informações referentes a este programa (número de participantes por NRE e frequência dos professores) são também contabilizados pelo Sistema PowerBI e pelo RC. Ainda, no final de 2021, houve mudanças nas Resoluções de promoção e progressão na carreira, de modo que os cursos ofertados pela Secretaria têm valor superior aos externos, o que pressiona os profissionais a se inscreverem no programa.

Dessa forma, levando em conta a relação existente entre a garantia da efetivação do novo currículo e a aferição dos índices educacionais, pelos exames internos e externos (grande objetivo da Secretaria), percebemos diversas ações buscando esta garantia. Por fim, ressaltamos o fato de que todo este processo de implantação e efetivação foi acelerado pela realidade enfrentada em virtude da pandemia da Covid-19, ocorrida no momento em que o CREP entrava em sua fase final de elaboração e posterior implantação, e o consequente desenvolvimento e utilização de plataformas e recursos digitais, diretamente ligados às pretensões do documento produzido.

Acompanhar os desdobramentos da implantação do currículo prescrito ou, como afirma Sacristán (2013, 2018), do processo curricular é uma tarefa da pesquisa, mas também nosso papel político e ético como docentes.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA DE NOTÍCIAS PARANÁ. Paraná é o primeiro Estado a ter currículo unificado à BNCC. **Agência de Notícias do Paraná**, 2018. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=99643>. Acesso em 27 ago. 2021.
- ALFACE, H.; MAGALHÃES, O. O Cinema como recurso pedagógico nas aulas de História. *In*: CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. (orgs.). **Educação Histórica**: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 249-267
- APP SINDICATO. Estejamos Atentos(as)! Conselho Estadual de Educação abre consulta pública de minuta que normatiza a implementação do Referencial Curricular do Ensino Infantil e Fundamental. **APP-Sindicato**, 2018. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/estejamos-atentos-as-conselho-estadual-de-educacao-abre-consulta-publica-de-minuta-que-normatiza-a-implementacao-do-referencial-curricular-do-ensino-infantil-e-fundamental/>. Acesso em 27 ago. 2021.
- APP SINDICATO. Seed contraria deliberação do CEE e ataca autonomia das escolas. **APP-Sindicato**, 2020. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/seed-contraria-deliberacao-do-cee-e-ataca-autonomia-das-escolas/>. Acesso em 29 ago. 2021.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. Nota da Associação Nacional de História sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **ANPUH**, 2015. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em 02 ago. 2021.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. Carta da ANPUH aos membros da comissão de educação da Câmara dos Deputados. **ANPUH**, 2016a. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3513-carta-da-anpuh-aos-membros-da-comissao-de-educacao-da-camara-dos-deputados>. Acesso em 02 ago. 2021.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. Manifestação pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum Curricular. **ANPUH**, 2016b. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em 02 ago. 2021.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. Nota sobre a segunda versão da BNCC. **ANPUH**, 2016c. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3513-carta-da-anpuh-aos-membros-da-comissao-de-educacao-da-camara-dos-deputados>. Acesso em 02 ago. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. Colaboração da ANPUH Brasil na revisão da proposta da BNCC. **ANPUH**, 2016d. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3307-colaboracao-da-anpuh-nacional-na-revistao-da-proposta-da-bncc>. Acesso em 02 ago. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. Audiência Pública e a 3ª versão da BNCC: o lugar da ANPUH é no debate”. **ANPUH**, 2017a. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4343-audiencia-publica-e-a-3-versao-da-bncc-o-lugar-da-anpuh-no-debate>. Acesso em 02 ago. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. Carta da Diretoria da Associação Nacional de História – ANPUH ao Conselho Nacional de Educação – CNE. **ANPUH**, 2017b. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4185-carta-da-diretoria-da-associacao-nacional-de-historia-anpuh-ao-conselho-nacional-de-educacao-cne>. Acesso em 02 ago. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. Carta da Diretoria da Associação Nacional de História ao Conselho Nacional de Educação – CNE: Reflexões e subsídios da ANPUH a respeito da BNCC. **ANPUH**, 2017c. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4484-carta-da-diretoria-da-associacao-nacional-de-historia-ao-conselho-nacional-de-educacao-cne-reflexoes-e-subsidios-da-anpuh-a-respeito-da-bncc>. Acesso em 02 ago. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. **Site institucional**. ANPUH, 2022. Disponível em: <https://anpuh.org.br/>. Acesso em: 04 mai. 2022.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Site institucional**. BNCC, 2022. Disponível em: [www.basenacionalcomum.mec.gov.br](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br). Acesso em: 04 mai. 2022.

BARCA, I. **O pensamento histórico dos jovens**: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2000.

BAROM, W. C. C. **Didática da História e consciência histórica**: pesquisa na pós-graduação brasileira (2001-2009). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, 2012.

BITTENCOURT, C. M. F. Propostas Curriculares de História: Continuidades e Transformações. *In*: BARRETO, E. S. S. (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 127-161.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, C. M. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 83, p. 127-149, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. BNCC – Ensino Médio. **Ministério da Educação**, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09 mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 09 mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 09 mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, 10 de março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 09 mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em 27 jul. 2021.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de setembro de 2016a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm). Acesso em: 09 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - Proposta Preliminar - Segunda Versão Revista. Brasília, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº: 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dezembro de 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 09 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº: 15/2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de dezembro de 2018b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 09 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC Nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de julho de 2012. Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haloH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm>. Acesso em: 09 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 331, de 05 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 abr. 2018c. p. 10.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Diário Oficial da União**, 22 de novembro de 2013. Disponível em: [http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria\\_1140\\_22\\_11\\_13.htm](http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_1140_22_11_13.htm). Acesso em: 09 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 592 - MEC, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jun. 2015b. p. 16.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de julho de 2016c. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21776972](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21776972). Acesso em: 09 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em:

[http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 09 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 7/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dezembro de 2010a, Seção 1, p. 34. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 09 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2017b, Seção 1, pp. 41 a 44.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: história**. Brasília, MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1998b.

CAINELLI, M. R.; TUMA, M. P. A experiência do passado reconhecida no tempo presente: um estudo sobre o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – História (1990). **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 281-305, set/dez. 2012.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 177-229, 1990.

CONFERÊNCIA NACIONAL PELA EDUCAÇÃO, 1, 2010, Brasília. **Documento Referência**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010docfinal.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

DIAS, R. A implementação do novo currículo de História e a política de capacitação docente do governo do Paraná. **História & Ensino**. Londrina: UEL, 1995. p. 49-59.

ESCOLA DIGITAL PROFESSOR. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep)** Escola Digital Professor, 2022. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>. Acesso em: 25 mar. 2022.

FANK, E. **A construção das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio no estado do Paraná (Gestão 2003-2006): avanços e limites da política educacional nas contradições do Estado contemporâneo**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

FERRAZ, A. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, 2010. p. 421-431.



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

FUNDAÇÃO LEMANN. **Site institucional**. Fundação Lemann, 2022. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/apoio-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 20 mai. 2022.

G1 PR. Feder como secretário de Educação do Paraná. **G1 PR**. Curitiba, 08 nov. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2018/11/07/ratinho-junior-anuncia-renato-feder-como-secretario-de-educacao-do-parana.ghtml>. Acesso em 03 set. 2021.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul/set. 2014.

GIARETA, Paulo Fioravante. A produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, e2117622, p. 1-38, 2021.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL. Escolas estaduais destaques no último Ideb são homenageadas no Palácio Iguçu. **Fundeb**, 16 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www.fundepar.pr.gov.br/Noticia/Escolas-estaduais-destaques-no-ultimo-Idex-sao-homenageadas-no-Palacio-Iguacu>. Acesso em 22 mar. 2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINARDES, J. **Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade (Avaliação do CBA no município de Ponta Grossa – PR)**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

MARTINS, L. A. C. *et al.* **Informação n.º 001 /2018 – comitê executivo**, de 17 de outubro 2018. Processo de implementação do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2019/fundamental\\_anexo7\\_semana\\_pedagogica\\_fevereiro2019.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2019/fundamental_anexo7_semana_pedagogica_fevereiro2019.pdf). Acesso em 18 ago. 2021.

MASSA JÚNIOR, C. R.; PIANA, D. **Proposta de Governo**. Paraná, 2018. Disponível em:

[https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/PR/2022802018/160000609226/proposta\\_1534182290253.pdf](https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/PR/2022802018/160000609226/proposta_1534182290253.pdf). Acesso em 10 set. 2021.

MELLO, P. E. D. **Especialização em Educação em Direitos Humanos** Módulo 5 - Currículo e Direitos Humanos. Unifesp: São Paulo, 2015.

MELLO, P. E. D. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino de História das Américas. **Outros Tempos**, v. 13, n. 21, p. 270 – 280, 2016.

MELLO, P. E. D.; FERREIRA, A. R. Ensino de História em tempos reacionários: das “ilusões” das prescrições à realidade das proscricções. *In*: OLIVEIRA, N. A. S. de; MORETTO, S. P. (orgs.) **Desafios e resistências no Ensino de História**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2019. p.19-50.

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

MORAES, J. G. V. de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 20, n. 39, p. 203-221. 2000.

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

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2016.

MOVIMENTO PELA BASE. **Site institucional**. Movimento pela Base, 2022. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 20 mai. 2022.

NADAI, E. A Escola Pública Contemporânea: Os Currículos Oficiais de História e o Ensino temático. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 6 n. 11, p. 99-116, 1985/1986.

NAPOLITANO, M. (org.). **Como usar o Cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

NAVROSKI, E. P. Hegemonia, conquistas e retrocesso no processo de elaboração da LDB/9.394/96. *In*: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, X, 2011, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6080\\_3926.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6080_3926.pdf) Acesso em 15 mar. 2022.

NAVROSKI, E. P. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13 n. 25/26, p. 143-162, 1992/1993.

NODA, M. **A elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná – História**: uma análise sobre a participação dos professores. 2014. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

NODA M.; GALUCH M. T. B. A elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – História: uma análise sobre a participação dos professores. **Imagens Da Educação**, v. 7, n. 1, p. 11-111, jan/abr. 2007.

OLIVEIRA, M. D. D. **O direito ao passado (uma discussão necessária à formação do profissional de História)**. 2003. 324 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2003.

OLIVEIRA, T. Para conhecer a Educação histórica: um inventário da History education. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 29, 2017. **Anais [...]**. ANPUH: Brasília, 24 a 28 de julho de 2017. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/4222/78056.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 mai. 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação N.º 03/2018, de 22 de novembro de 2018. Normas complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e orientam a sua implementação no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado Paraná**, Curitiba, 10 dez. 2018a.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Secretária de Estado da Educação do Paraná Visita CEE/PR. **CEE/PR**, 2018b. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-de-Estado-da-Educacao-do-Parana-Visita-CEEPR>. Acesso em 26 ago. 2021.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Seed entrega Referencial Curricular para CEE/PR. **CEE/PR**, 2018c. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/Noticia/Seed-entrega-Referencial-Curricular-para-CEEPR>. Acesso em 26 ago. 2021.

PARANÁ. Portaria nº 278/2018 – GS/SEED, de 02 de maio de 2018. Institui o Comitê Executivo Estadual e a Assessoria Técnica para implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado Paraná**, Curitiba, 02 maio 2018d. p. 59.

PARANÁ. Portaria nº 385/2018 – GS/SEED, de 11 de julho de 2018. Institui a Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Território Paranaense. **Diário Oficial do Estado Paraná**, Curitiba, 11 jul. 2018e. p. 13.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Curitiba: SEED/PR, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Versão Eletrônica. Curitiba: SEED/PR, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (2ª versão)**. Curitiba: SEED/PR, 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (Versão final)**. Curitiba: SEED/PR, 2021a. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>. Acesso em 03 jan. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: SEED/PR, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Estudo e Planejamento Fevereiro 2020 - Escolas Regulares e EJA (04/02)**. SEED, 2020a. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1940>. Acesso em: 29 ago. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte **Ofício nº 068/2020 – DEDUC/SEED** - Orientações e Consulta Pública sobre o Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP). Diretoria De Educação, 21 de setembro de 2020b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (Versão Preliminar)**. Curitiba: SEED/PR, 2018f.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Secretaria lança o Currículo da Rede Estadual Paranaense**. 2020c. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-lanca-o-Curriculo-da-Rede-Estadual-Paranaense>. Acesso em 27 ago. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Secretário e chefes de núcleos regionais homenageiam escolas estaduais que se destacaram no Ideb**. 2021b. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretario-e-chefes-de-nucleos-regionais-homenageiam-escolas-estaduais-que-se-destacaram-no>. Acesso em 22 mar. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Escolas estaduais com melhor desempenho no Ideb são homenageadas**. 2021c. Disponível em: <https://www.vicegovernadoria.pr.gov.br/Noticia/Escolas-estaduais-com-melhor-desempenho-no-Idem-sao-homenageadas#:~:text=No%20%C3%BAltimo%20Idem%2C%20o%20Paran%C3%A1,terceiro%20lugar%20na%20classifica%C3%A7%C3%A3o%20nacional>. Acesso em 22 mar. 2022.

PROVA PARANÁ. **Site oficial**. Disponível em: [www.provaparana.pr.gov.br](http://www.provaparana.pr.gov.br). Acesso em 14 fev. 2022.

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

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

SANTOS, J. M. T. P. A direção dada às ações governamentais para o ensino fundamental no Paraná, de 1983-1994, diante do quadro da crescente precarização das condições de financiamento público. **ANPED, GT 05**, 2000. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/direcao-dada-aco-es-governamentais-para-o-ensino-fundamental-no-parana-de-1983-1994>. Acesso em 18 ago. 2021.

SILVA, J. R. da. Entre resistir e aceitar (ou acatar?) mudanças: Considerações sobre o Caderno de Expectativas de Aprendizagem para a disciplina História no Paraná. *In: Simpósio Nacional de História – Lugares dos historiadores: Velhos e novos desafios*, 28., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPUH, 2015. Disponível em: [http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434330688\\_ARQUIVO\\_ANPUH\\_2015\\_textocompleto.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434330688_ARQUIVO_ANPUH_2015_textocompleto.pdf). Acesso em 02 set. 2021.

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

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D.T. (orgs.). Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARANAENSE. **Site oficial (SAEP)**. Disponível em: [www.saep.caeduffj.net](http://www.saep.caeduffj.net). Acesso em: 09 mai. 2022.

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

TREECE, D. A flor e o canhão: a bossa nova e a música de protesto no Brasil (1958/1968). **História Questões e Debates**, Curitiba, v. 17, n. 32, jun./jul., 2000.

VIEIRA, C. O. **Os PCN e o lugar da tradição**: tensões sobre o currículo de História. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.