



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

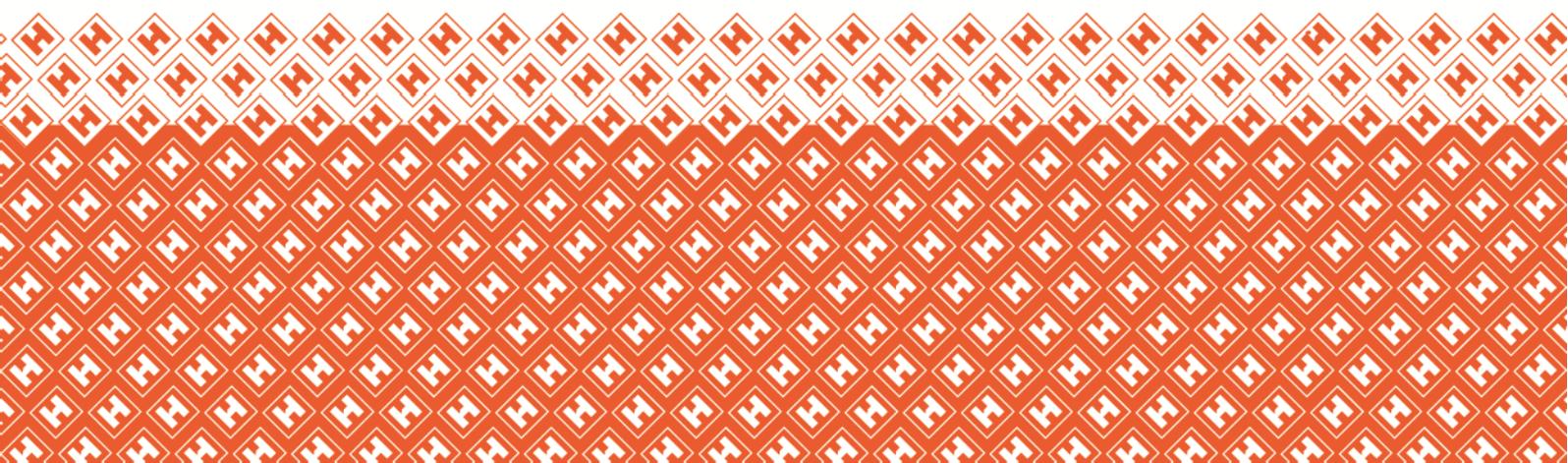
---

NATHALY MARIA DOS SANTOS

# A reestruturação do ensino da história em função da BNCC

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

2022



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

NATHALY MARIA DOS SANTOS

**A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA  
EM FUNÇÃO DA BNCC**

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (UPE) como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Janaina Guimarães da Fonseca e Silva

NAZARÉ DA MATA - PE

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte  
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

S237r Santos, Nathaly Maria dos  
A reestruturação do ensino de história em função da BNCC /  
Nathaly Maria dos Santos. – Nazaré da Mata, 2022.  
115 p. : il.

Orientadora: Janaína Guimarães da Fonseca e Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco,  
Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em Ensino de História,  
Nazaré da Mata, 2022.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Currículo. 3. Ensino  
de História. 4. Gamificação.. I. Silva, Janaína Guimarães da  
Fonseca e (orient.). II. Título.

CDD 372.89

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

A Comissão Julgadora dos trabalhos de defesa de dissertação de Mestrado, em sessão pública realizada em 18 de novembro de 2022, considerou a candidata Nathaly Maria dos Santos aprovada.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Comissão Julgadora.

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Janaina Guimarães da Fonseca e Silva  
(Orientadora/Universidade de Pernambuco)

---

Prof. Dr. Mário Ribeiro da Silva  
(Examinador Interno/Universidade de Pernambuco)

---

Prof. Dr. Paulo Julião da Silva  
Examinador Externo (Universidade Federal de Pernambuco)

## AGRADECIMENTOS

Sem Deus nada disso se concretizaria. Ele segurou na minha mão por diversas vezes, me deu muita força para superar os obstáculos e concluir esta dissertação de mestrado. Sendo assim, é pelo Senhor e para o Senhor a gratidão eterna por todas as coisas.

Meus agradecimentos ao maior incentivador desse mestrado, o meu companheiro Isaltino Nascimento. Sua presença constante foi fundamental para a conclusão dessa pesquisa. Amorão, obrigada pelas observações e recomendações ao longo da elaboração desta pesquisa. Por toda a paciência, compreensão, carinho, amor e apoio incondicional em todos os aspectos. Eu te amo muito!

Grata à Universidade de Pernambuco (UPE) pela oportunidade de estudar numa instituição tão renomada. No Brasil, o acesso à educação de qualidade sempre foi difícil, principalmente, em cursos de graduação e pós-graduação. O Mestrado e Doutorado só poucos, ainda, conseguem acessar. A UPE tornou o sonho de muitos possível. Gratidão por participar da primeira turma do ProfHistória, por tudo que aprendi, pois foi essencial no meu processo de formação profissional.

A todos(as) os (as) professoras do ProfHistória, a banca examinadora composta pelos professores: Dr. Mário Ribeiro dos Santos e o Dr. Paulo Julião da Silva pelas observações e sugestões muito valiosas. Em especial à professora Dra Janaína Guimarães da Fonseca e Silva, minha orientadora, de quem pude contar com a compreensão, paciência, orientação, correção e respaldo neste trabalho.

Desejo expressar meus agradecimentos aos(às) colegas do mestrado, que devido às adversidades ocorridas no curso em meio a uma pandemia, estiveram encorajando e auxiliando uns aos outros mesmo à distância por meio do contato remoto.

Aos meus amigos e amigas que direta ou indiretamente me auxiliaram. Gabriel, gratidão pelas sugestões e assistência.

A todos e a todas que estiveram ao meu lado durante esse trajeto acadêmico meus sinceros agradecimentos.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao criador do universo, que com sua sabedoria, foi uma fonte de luz na minha trajetória.

A minha avó Olira (*in memoriam*), mulher guerreira, um exemplo de caráter e dignidade. Gratidão eterna pela sua história, por poder ter contado tanto com seu apoio e aprendido tanto com a senhora, vó.

Ao meu amigo Samuel (*in memoriam*), um ser humano incrível que partiu há pouco, tão novo e de forma tão injusta. Sinto uma tremenda saudade das nossas conversas e de suas palavras positivas. Sei que estaria ao meu lado nesse momento, torcendo e vibrando com esta conquista.

Ao meu porto seguro, minha mãe Maria, minha rainha, o meu maior exemplo e inspiração. Nunca mediu esforços para estar ao meu lado, principalmente, nos momentos mais difíceis. Seu papel em me educar veio em primeiro lugar sempre. Por isso, estão aqui os resultados dos seus esforços.

Especialmente a meu esposo, Isaltino Nascimento, que foi capaz de suportar todas as minhas chatices e estresses durante todo o processo. Sou muito feliz por você contribuir tanto e fazer parte da minha vida. Sem você os resultados não seriam os mesmos.

Pai, obrigada pela vida, por me fazer enxergar as minhas potencialidades e lutar pelos meus objetivos.

A minha avó, Maria, que mesmo longe, emana boas energias. Suas orações e ajuda foram essenciais nessa caminhada. Amo-te, Vó!

Ao meu irmão, minha cunhada, meus sobrinhos e sobrinhas sou grata pela torcida e suporte em vários momentos dessa trajetória. Amo vocês!

A minha tia, Ednalva, sou grata por tudo que fez por mim. Eu tenho sorte de ser sua sobrinha. Aos meus primos e primas Eduarda, Cláudia e Cláudio pelo carinho e afeto. Obrigada, meus amores!

A Maristher, minha amiga, a sua amizade é uma benção! Obrigada pelo seu ombro amigo, por sempre estar disposta a me ouvir com toda paciência do mundo. Saiba que suas palavras me deram suporte para não desistir desse projeto.

Danúbia (Dandan), grata por toda preocupação e carinho de sempre!

## RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular, corresponde a um documento de caráter normativo, promulgado em 2017, criado para servir de referência para elaboração dos currículos que ofertam a educação básica no Brasil, formatado em um ambiente de embates, imbuído do argumento de “garantir os direitos de aprendizagem” e um “padrão de qualidade” na educação brasileira. A partir de um pensamento baseado na pedagogia decolonial e na interculturalidade crítica, a presente dissertação assume como objetivo principal discorrer criticamente sobre o contexto da promulgação da Base Nacional Comum Curricular e as suas implicações, influências e conflitos em relação ao ensino de História. De forma adicional, também se propõe a propor um produto técnico, com a criação de roteiro para um vídeo de animação sobre o Ensino de História voltado para a aplicabilidade da BNCC no ensino público de Pernambuco; e um jogo de tabuleiro com *cards* – para os profissionais da educação básica, com orientações teóricas e metodológicas relacionadas ao Ensino de História. Para cumprir ao que se propõe, com relação ao percurso metodológico, o trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e documental. Como resultados, a dissertação apresenta um debate teórico sobre as políticas educacionais, as quais têm acontecido em meio a conflitos, concessões, embates ideológicos, culturais e sociais, econômicos e lutas de poder. No que se refere à parte técnica, foram desenvolvidos dois produtos, capazes de contribuir com a prática docente, proporcionando a *gamificação* nas aulas de história. Ambos trazem um rol de perspectivas e oportunidades, de modo flexível, que podem amparar o trabalho em sala de aula.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular; Gamificação; Currículo; Ensino de História.

## ABSTRACT

The National Common Curricular Base, corresponds to a normative document, enacted in 2017, created to serve as a reference for the elaboration of curricula that offer basic education in Brazil, formatted in an environment of clashes, imbued with the argument of "guaranteeing the rights of learning" and a "standard of quality" in Brazilian education. Based on a thought based on decolonial pedagogy and critical interculturality, the main objective of this dissertation is to critically discuss the context of the promulgation of the National Common Curricular Base and its implications, influences and conflicts in relation to the teaching of History. Additionally, it also proposes to propose a technical product, with the creation of a script for an animation video about Teaching History aimed at the applicability of the BNCC in public education in Pernambuco; and a board game with cards – for basic education professionals, with theoretical and methodological guidelines related to History Teaching. In order to fulfill what is proposed, regarding the methodological course, the work was developed from bibliographical and documental research. As a result, the dissertation presents a theoretical debate on educational policies, which have taken place in the midst of conflicts, concessions, ideological, cultural and social, economic and power struggles. With regard to the technical part, two products were developed, capable of contributing to teaching practice, providing gamification in history classes. Both bring a list of perspectives and opportunities, in a flexible way, that can support the work in the classroom.

**Keywords:** Common National Curriculum Base; Gamification; Curriculum; History Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização da BNCC considerando o ensino médio.....	62
Figura 2 – Práticas democráticas no Plano institucional.....	74
Figura 3 – Práticas democráticas no Plano político.....	75
Figura 4 – Pesquisa sobre o perfil de Dandara dos Palmares.....	80
Figura 5 – <i>Frame</i> inicial do vídeo criado e apresentação da protagonista.....	81
Figura 6 – Composição dos currículos, <i>versus</i> deliberação dos estados, municípios e do próprio professor.....	88
Figura 7 – <i>Frame</i> com a explicação das competências gerais da BNCC.....	89
Figura 8 – <i>Frame</i> com a explicação das competências específicas para o ensino de História da BNCC.....	89
Figura 9 – Frente das cartas/cards da proposta de gamificação.....	91
Figura 10 – Verso das cartas/cards da proposta de gamificação.....	93
Figura 11 – Tabuleiro para o jogo HistóriaViva.....	97
Figura 12 – Sugestão de delimitação das casas do tabuleiro diretamente no pavimento.....	98

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo das bases curriculares e parte diversificada dos currículos, conforme instrumentos legais e textos políticos.....	45
Quadro 2 – Roteiro da animação sobre a BNCC para professores.....	83

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
Art.	Artigo [Abreviatura]
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIY	<i>Do It Yourself</i>
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desempenho da Educação de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIA+	[Acrônimo] Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e queer
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PL	Projeto de Lei
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional de Livros Didáticos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RMR	Região Metropolitana de Recife
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 – TEORIAS DO CURRÍCULO, PROPOSTAS CURRICULARES, CONTEXTO HISTÓRICO E PEDAGÓGICO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC.....</b>	<b>23</b>
1.1 TEORIAS DO CURRÍCULO.....	23
1.2 DOCUMENTOS LEGAIS QUE EMBASARAM A BNCC.....	35
1.2.1 A Constituição Federal de 1988.....	35
1.2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).....	38
1.2.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	40
1.2.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE).....	43
1.3 PROPOSTAS CURRICULARES ATUAIS, DEFINIÇÃO DA BNCC E CONTEXTO HISTÓRICO-PEDAGÓGICO DA SUA CONSTRUÇÃO.....	47
<b>CAPÍTULO II - QUESTÕES POLÍTICAS, IDEOLÓGICAS, METODOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS DA BNCC E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PERNAMBUCO.....</b>	<b>50</b>
2.1 DEBATES POLÍTICOS, IDEOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS: A PRIMEIRA VERSÃO DA BNCC.....	50
2.2 A ESTRUTURA DA BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	60
2.3 IMPACTOS DA BNCC NO ENSINO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO: BREVES REFLEXÕES.....	71
<b>CAPÍTULO III – PROPOSTA DE GAMIFICAÇÃO PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA A PARTIR DA BNCC.....</b>	<b>77</b>
3.1 A BNCC PARA DOCENTES DE HISTÓRIA.....	79
3.2 GAMIFICAÇÃO NAS AULAS DE HISTÓRIA: DESCRREVENDO O PRODUTO-BASE.....	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>112</b>
APÊNDICE A - MODELO DE <i>CARD</i> PARA PROPOSTA DE <i>GAMIFICAÇÃO</i> .....	113
APÊNDICE B - TABULEIRO PARA O JOGO HISTÓRIAVIVA.....	114
APÊNDICE C - MODELO PARA IMPRESSÃO DO DADO.....	115

## INTRODUÇÃO

A partir das mudanças ocorridas com as propostas de reformulações nos currículos das escolas brasileiras, como a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, foi despertado na pesquisadora uma inquietação enquanto professora do ensino básico da rede pública estadual. As transformações nos documentos e nas políticas que regem o cenário da educação no Brasil passaram a gerar reflexos no processo de ensino-aprendizagem.

Com o processo de “redemocratização” que correspondeu ao período entre 1975 a 1985, observaram-se várias medidas que, paulatinamente, foram ampliando as garantias individuais, de liberdade e sociais, as quais foram consolidadas com a Constituição Federal de 1988. Ela nos trouxe a concepção de educação como direito público subjetivo. Sendo assim, ocorreu um impulso para que agentes da sociedade passassem a reivindicar por políticas educacionais mais eficazes e eficientes<sup>1</sup>. Tal movimento teve reflexos práticos, inclusive, na área da educação, com o desenvolvimento de critérios técnicos e práticos para currículo e propostas pedagógicas (BORGES, 2020).

Comparando os indicadores educacionais do Brasil com os de outras nações, mesmo com os esforços empreendidos, vê-se que os avanços locais foram parcos, já que irrompe um cenário de “ausência de investimentos técnicos e financeiros, padrões aquém dos desejados, bem como insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 88).

Segundo dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, mesmo o Brasil investindo mais em educação entre os anos de 2000 a 2015, faltaram políticas públicas que melhorassem a qualidade do ensino e da aprendizagem. Percebemos tais fragilidades quando analisamos os relatórios do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, o qual apresenta que a maioria dos estudantes brasileiros na faixa dos 15 anos de idade não sabe fazer cálculos básicos e nem interpretar adequadamente textos.

Da mesma forma, nota-se o baixo desempenho em avaliações nacionais e

---

<sup>1</sup> Utiliza-se o termo eficiência, conforme a aceção descrita na Constituição Federal de 1988, dentre os princípios fundamentais da Administração Pública, no sentido dos “recursos utilizados para o atingimento dos objetivos”. Eficácia, por sua vez, vincula-se aos fins e propósitos, de modo a fazer as coisas certas (necessárias), para atingir tais objetivos (BRASIL, 1988; SPECK; LARA, 2022).

estaduais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e Índice de Educação de Pernambuco - IDEPE, por exemplo. Não basta só efetuar investimentos financeiros, mas é preciso fazer da escola um ambiente atrativo para os profissionais e para os alunos. Com a criação e a melhoria das condições estruturais é que se pode estabelecer uma formação mais humanizada e diferenciada. É esse tipo de estratégia que pode vir a corresponder a uma mudança significativa no atual cenário.

Na realidade, o cotidiano dos profissionais da educação que atuam na rede pública do ensino básico, é permeado, na prática, por uma série de problemas acumulados do passado (RUBANO *et al.*, 2020; NEPOMUCENO; ALGEBAILLE, 2021). O gerenciamento público da área de educação é, tradicionalmente, centrado em políticas de governo, e não em uma política de Estado. Isso se deve, em grande parte, pelas discontinuidades entre as diversas gestões, o que representa um desafio para o longo prazo.

Tal ruptura foi explicitada em 2016, com o afastamento de Dilma Rousseff da Presidência da República. A chefe de Estado foi destituída de forma ilegal do poder sob o argumento de cometer crime de responsabilidade após ser acusada de realizar pedaladas fiscais. Para tanto, ratifica-se um golpe de estado, pelo fato de haver destituição à força, por meio de artifícios ilegítimos de um governo constituído democraticamente.

De acordo com cientistas políticos e pesquisadores, o planejamento estava bem orquestrado por interesses diversos, protagonizados pelos setores neoliberais. Segundo Souza (2018, p. 03), parlamentares conservadores à defesa do capital, além de médios e grandes empresários, burguesia, meios de comunicação, Polícia Federal, Supremo Tribunal Federal, órgãos internacionais e diversos outros atores sociais estavam incomodados com a posição ocupada pelo Partido dos Trabalhadores, na direção do maior cargo do País, a Presidência da República.

Para que possamos conhecer a natureza essencial do golpe de Estado ocorrido no Brasil em 2016, temos que levar em consideração não apenas a processualidade imediata da conjuntura política nacional, com os bastidores do jogo de poder entre PT, PMDB e PSDB e as articulações sinistras entre Congresso Nacional, Supremo Tribunal Federal, Procuradoria Geral da República, Ministério Público Federal e Polícia Federal no seio do aparelho de Estado, ao lado da Operação Lava-Jato e a intensa manipulação da opinião pública pela grande imprensa, com destaque para a TV Globo (ALVES, 2016, sem paginação).

Havia um interesse da camada conservadora de interromper as políticas de

inclusão do país. Tanto que, à época, o golpe político representou um abalo às instituições, fragilizando algumas conquistas sociais a partir da retirada de conquistas da população menos favorecida, em benefício daqueles mais ricos. Nesse cenário, foram promulgadas diversas propostas voltadas ao currículo e ao ensino (CASTRO NETA; CARDOSO; NUNES, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996), determinou, em sua nova redação pela lei nº 12.796, de 2013, que os currículos do ensino fundamental e médio deveriam ter uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser complementada, em cada sistema de ensino com uma parte diversificada (BRASIL, 1996).

Antes do estabelecimento da BNCC, nós, professores(as), tínhamos muitas dificuldades, mas havia uma certa liberdade para trabalharmos determinados conteúdos em sala de aula. Por mais que o foco sempre tenha sido o ensino eurocêntrico e linear, ainda conseguíamos agregar ao nosso planejamento temas que considerávamos relevantes e pertinentes, como aqueles vinculados aos grupos minoritários, os quais foram historicamente excluídos e marginalizados na sociedade, quais sejam: a população negra, indígena, população de rua, comunidade LGBTQIA+ e as questões de gênero. Essas temáticas eram pouco difundidas, porém mais flexíveis nos planos de ensino dos professores(as) comprometidos com as pautas sociais.

Vivemos, então, um retrocesso pois antes, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, mesmo havendo dificuldades e críticas, foram incorporados os temas transversais como consumo, cultura, ética, meio ambiente, saúde, trabalho, pluralidade e orientação sexual, sendo este último suprimido na “base” e excluído dos chamados temas integradores<sup>2</sup>.

Se com os “parâmetros” os resultados se mostravam aquém do necessário, agora vislumbra-se um cenário bem pior. A realidade dos docentes permitia a abordagem desses temas em sala de aula entre uma a três vezes por ano. Não havia uma imposição sobre o que seria ensinado. Hoje, contudo, a possibilidade de debatê-los torna-se mais suprimida. Emerge, assim, uma conjuntura de predomínio da

---

<sup>2</sup> Os temas integradores correspondem àqueles que entrelaçam as diversas áreas de conhecimento, nas diferentes etapas da educação básica. Compreendem aspectos de formação sociopolítica e ética, quais sejam: consumo e educação financeira, ética, direitos humanos e cidadania, sustentabilidade, tecnologias digitais e culturas.

vigilância e do controle, cerceando tanto dos professores, quanto dos alunos a oportunidade de debater temas fundamentais para a formação de cidadãos.

O professor, ao se deparar com este contexto, comumente se pergunta “como garantir um ensino de história de qualidade dentro desse novo formato?” Tal questionamento deve ser levado em consideração, pois, além de todos os problemas levantados anteriormente, o componente curricular de História possui muitos conteúdos para serem percorridos num espaço curto de tempo. No que se refere à BNCC, duas competências gerais dialogam com a disciplina de história, quais sejam: conhecimento e repertório cultural<sup>3</sup>.

É pertinente ressaltar que as competências – no âmbito da base nacional proposta – se aproximam do que é retratado na pedagogia das competências (RAMOS, 2001)<sup>4</sup>, com o indivíduo sendo subjugado a um modelo que confere pouca atenção às dimensões social e histórica (SAVIANI, 2008, p. 437). Para a BNCC, contudo, a competência é entendida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 08).

Além das duas competências gerais que dialogam com a disciplina de história anteriormente citadas, a BNCC traz em seu escopo outras oito competências gerais, que são: pensamento científico, crítico e criativo, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação e autocuidado, empatia e cooperação,

---

<sup>3</sup> A competência geral de conhecimento é definida como a aptidão para “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Por sua vez, a competência geral de repertório cultural corresponde a valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (BRASIL, 2017, p. 9).

<sup>4</sup> Marise Nogueira Ramos (2001) descreve que “a noção de competências é de tal forma polissêmica que poderíamos arrolar aqui um conjunto de definições a ela conferida”. Com relação às implicações curriculares que ela carrega, a autora salienta que “o ponto convergente da discussão curricular que toma o desenvolvimento de competências como referência, é a crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem” (2001, p. 260). Assim, a referida pedagogia tende a assentar-se, de um lado, sobre o construtivismo, priorizando a dimensão subjetiva da aquisição dos conhecimentos e, de outro, sobre a articulação interdisciplinar, conferindo pouca atenção às dimensões social e histórica do processo educativo (SAVIANI, 2008). De forma complementar, ao se referir à proposta de Ramos (2001), Saviani (2008, p. 437) discorre sobre a pedagogia das competências, descrevendo-a como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

responsabilidade e cidadania. Estas são ditadas dentro de uma perspectiva hegemônica, que conduzem as escolas brasileiras. Por esse motivo, investigaremos as consequências de tais itens no currículo de história no contexto da educação pública.

A partir dos moldes que estão sendo colocados, o docente deve trabalhar a parte diversificada da matriz curricular, seção do documento destinada à cada rede de ensino, para que possa acrescentar habilidades e objetivos de aprendizagem que representem a realidade local.

Algumas críticas e fragilidades da BNCC, entretanto, são expostas por uma corrente teórica de autores, os quais evidenciam que a base nacional impõe o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas do Brasil (ABUD, 2017; ARROYO, 2021; BITTENCOURT, 2018; CAIMI, 2016; CERRI, 2011; COSTA; TORRES; GROSGOUEL, 2020; FERREIRA; OLIVEIRA, 2019; FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARÃES, 2018; MACEDO, 2014; SOUZA, 2015). Tais pesquisadores nos deram suporte técnico para também problematizarmos, refletirmos e compreendermos a reestruturação do currículo a partir dos projetos curriculares nacionais contemporâneos postos e suas interferências no campo do ensino de História.

As grades curriculares têm cumprido uma dupla função de proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitem a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo em prol de “dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras” (ARROYO, 2021, p. 17). Caimi (2016, p. 87) considera que os livros didáticos e os sistemas apostilados – e, portanto, o mercado editorial – estabelecem os programas referentes ao conhecimento histórico escolar.

Sendo assim, tais autores nos ajudam a compreender a forma disputada e verticalizada com que foi construída a “base”. Eles nos levam a refletir sobre as grandes implicações para o ensino de História no contexto neoliberal e conservador que estamos vivendo na sociedade brasileira.

Analisar a relação da BNCC com as práticas de ensino mostra-se fundamental. Entende-se, *a priori*, que tal documento é regressivo por estabelecer, por exemplo, o sujeito como empreendedor e desenvolvedor de competências individuais. Em outras palavras, a base nacional não pensa o protagonismo de forma coletiva. O aluno é observado como um produto e não como um SER em sua plenitude. Em contraponto,

o processo do ensino de história deve ser multifacetado e proveniente de epistemologias diversas. Sendo assim, há uma urgência em se debater a base em torno do cotidiano das aulas, bem como de entendermos o processo cognitivo de aprendizagem, do discurso e da interdisciplinaridade.

Vê-se, portanto, que são muitos os desafios a serem percorridos e, por isso, consideramos importante a reflexão sobre o Currículo de História, a relação da BNCC com as práticas pedagógicas e o ensino de história no contexto da educação pública. Igualmente importante e necessário é pensar em alternativas aplicadas ao contexto da sala de aula, que visem reduzir todos esses impactos trazidos por esse novo documento normativo.

Frente ao exposto, esta dissertação tem por objetivo discorrer criticamente sobre o contexto da promulgação da Base Nacional Comum Curricular e as suas implicações, influências e conflitos em relação ao ensino de História. Como objetivos secundários, também se propõe a:

- a) Analisar as consequências da criação de uma “Base Comum” para os currículos de História da rede pública estadual de ensino;
- b) Identificar os desafios do ensino de História dentro do formato da BNCC;
- c) Propor um produto técnico, com a criação de roteiro para um vídeo de animação sobre o Ensino de História voltado para a aplicabilidade da BNCC no ensino público de Pernambuco; e
- d) Propor um produto técnico sob o formato de jogo de tabuleiro com *cards* – para os profissionais da educação básica, com orientações teóricas e metodológicas relacionadas ao Ensino de História a partir da BNCC.

A pesquisa mostra-se essencial e relevante para o ProfHistória, porque o programa nos permite repensar práticas educativas coloniais que continuam a se perpetuar nas salas de aula, mesmo nos dias atuais. Infelizmente, estas permanecem nítidas nas novas reformas curriculares. A colonização no âmbito do saber é um produto de um longo processo de colonialidade que continuou reproduzindo, dentre outras, as lógicas econômicas, políticas, cognitivas, da existência e da relação com a natureza, as quais foram forjadas no período colonial (WYNTER, 2003).

Por esses motivos, utilizamos a decolonialidade para resistirmos a toda forma de opressão presentes nos currículos e materiais didáticos das escolas de Pernambuco. O giro decolonial remete a ações, eventos de resistência política e

epistêmica. Uma das vantagens do projeto acadêmico-político da decolonialidade reside na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber, nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade (COSTA; TORRES; GROSFOGUEL, 2020, p. 9-10).

O aprendizado histórico perpassa múltiplos espaços de produção de saberes. Prepara o estudante para o enfrentamento de questões socioculturais, desenvolve habilidades e responsabilidades cotidianas. A BNCC faz o contrário, ela direciona os sujeitos a uma formação mercantil, irreflexiva e inconsciente. Para tanto, as análises serão problematizadoras em relação ao ensino de História.

A pesquisa também se justifica ao se considerar, essencialmente, a contemporaneidade do tema e, portanto, o espaço oportuno para sua discussão. Encontra-se na literatura um conjunto de trabalhos com críticas à BNCC e ao processo de elaboração do currículo, principalmente elaborados por “professores [...] questionando o porquê de uma narrativa de tal natureza ter sido concebida e, ao mesmo tempo”, apresentando alguns motivos que justificam a necessidade de se abordar outros temas essenciais “em um currículo que se pretende nacional” (SANTOS, 2019, p. 129), mas há uma lacuna de pesquisas que se debrucem a compreender sobre a inclusão da BNCC na prática escolar, em especial, considerando o ensino de história e a prática docente, dados os moldes atuais.

A Base Nacional Comum Curricular, conforme referido, é um documento de caráter normativo, que serve de referência para elaboração dos currículos que ofertam a educação básica no Brasil. A sua formatação é feita sob o argumento de “garantir os direitos de aprendizagem” e um “padrão de qualidade” na educação brasileira. Subentende-se que esse documento foi desenvolvido através de princípios e meios que tendem a estabelecer, principalmente, conteúdos na sua forma de organização. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de educação definem a “Base” da seguinte forma:

A BNCC 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 oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização. (BRASIL, 2015, p. 13).

Percebe-se, contudo, que não há uma compreensão epistemológica, teórica e metodológica no aspecto curricular, ou seja, não se assume uma ideia de currículo, mas de um documento com “princípios norteadores”. Nesse contexto, Franco, Silva Junior e Guimarães (2018, p. 1019) afirmam que a BNCC, “longe de ser apenas uma seleção de saberes históricos, é uma prescrição reguladora, instrumento padrão de controle do fazer pedagógico dos Professores, pois é vinculado às Avaliações Nacionais e ao PNLD – Programa Nacional de Livros Didáticos”.

Assim, a presente pesquisa contribui também com a literatura, ao empreender um esforço em prol da reflexão sobre a imposição de um currículo comum e que tipo de sociedade e de estudantes/cidadãos queremos formar. Ao se estabelecer uma base nacional comum que não prioriza o conhecimento como ferramenta de transformação social, estamos indo na contramão de todo o processo.

Na proposta da BNCC, o aluno deixa de ser, novamente, o objeto central da escola, em um modelo que privilegia o “Currículo avaliado”<sup>5</sup> O Governo Federal e os governos estaduais, por sinal, passaram a construir várias avaliações, que almejam homogeneizar e universalizar os assuntos que os alunos devem aprender de forma obrigatória para responderem tais provas (GUIMARÃES; MORGADO, 2016). O que tem se enfatizado, portanto, são os números de uma política de resultados e não no próprio aluno.

O trabalho também pode propiciar, ao seu término, uma contribuição para a própria formação dos professores e professoras, uma vez que, para efetivação das novas diretrizes normativas, é preciso repensar as práticas docentes e adaptá-las ao Projeto Político em curso. Desse modo, a ideia de que a consolidação de qualquer diretriz educacional – inclusive a proposta de uma base nacional – passa, necessariamente, pela mudança na formação daqueles que se dedicam a formar

---

<sup>5</sup> O currículo avaliado corresponde ao “currículo formado pelos conteúdos exigidos pelas práticas de avaliação, representando a dimensão visível do processo” (SACRISTÁN, 2013, p. 26). Nessa concepção, representa a outra ponta do modelo; em como o currículo prescrito se constituiu na prática, especialmente em relação aos resultados de todo o processo (SACRISTÁN, 2017). Sobre o tema, Bertolin e Marcon (2015, p. 107) descrevem que, em certa medida, “os exames se tornaram referência para a elaboração de projetos pedagógicos dos cursos”. Os conteúdos exigidos em tais exames, dessa forma, passaram a balizar e se transformar em ‘quase diretrizes’ para muitas instituições. No caso do Brasil, como exemplos de exames, tem-se a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (BITTENCOURT, 2018, p. 83).

outros.

No que se refere ao percurso metodológico adotado, essencialmente o trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e documental. Para a primeira, foram pesquisadas publicações disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir do uso do descritor “BNCC”, tanto a sigla, quanto o nome por extenso, adicionado dos operadores booleanos *AND* combinados com os termos “história” e “ensino de história”. Após a triagem, foram selecionados os artigos que se referiam às ciências humanas, em específico, à disciplina de História.

Com relação à pesquisa documental, foram analisados relatórios técnicos, legislações e normativas produzidas pelo Ministério da Educação (MEC) e Governo do Estado de Pernambuco.

Os documentos analisados foram a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN Resolução CNE/CEB nº 04/2010), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Plano Nacional da Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), o texto preliminar da BNCC (1ª versão), a 2ª versão e o seu texto final.

Além destes, também foram consultados o documento-guia para a elaboração do PPP das escolas de Pernambuco (parte-integrante do curso de aperfeiçoamento de gestão escolar promovido pela Secretaria de Educação de Pernambuco desde 2012) e relatórios vinculados ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco – SAEPE e Índice de Desempenho da Educação de Pernambuco – IDEPE.

Devido o projeto de pesquisa ter ocorrido em meio de uma pandemia, ficamos restritos aos documentos que estavam localizados nas instituições e escolas públicas de Pernambuco. Por esse motivo, utilizamos o documento que direciona como os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e matrizes curriculares das escolas devem ser elaborados, bem como relatórios de avaliação da educação estadual.

A análise documental foi importante para examinarmos e entendermos as designações que são descritas de formas diferentes, mas convergem no que os estudantes devem aprender na educação básica, incluindo habilidades e competências para aplicabilidade em suas vidas. Ao analisarmos as normativas e as diferentes versões da BNCC, buscamos identificar as dificuldades ligadas ao ensino de História para podermos traçar alternativas à melhoria dele. Para isso nos

debruçamos das concepções epistemológicas e ideológicas que estão no *corpus* da BNCC. Fizemos arguições nas narrativas de pesquisadores do Currículo e ensino de História supracitado no aporte teórico.

A finalidade é atinarmos como o processo em curso de reorganização do sistema de ensino e do currículo tem provocado o debate sobre o ensino de história e de questões vinculadas, como: o que ensinar? Como formar os professores? Qual sociedade estamos construindo? (RIBEIRO JUNIOR; VALÉRIO, 2017, p. 11).

Utilizamos também o suporte teórico e metodológico da Análise Crítica do Discurso - ACD, de tendência anglo-saxã, retratada, principalmente, nas obras de Norman Fairclough. Consideramos fundamental acrescentarmos na análise desta dissertação, pelo fato de trabalhar a análise ideológica do discurso.

Como processo social, a linguagem envolve o discurso, sendo este uma forma de ação e intervenção no mundo, pois, é através dele, que os indivíduos constroem sua realidade social, agem no mundo em condições histórico-sociais e nas relações de poder nas quais operam (FAIRCLOUGH, 2001, p. 228).

É pertinente discorrer tal ponto, pois a ideia não é versar sobre a língua no texto, mas o que há nas entrelinhas do *corpus* do projeto no que diz respeito às relações de poder e às práticas sociais. Várias dessas determinantes são disfarçadas na BNCC. Desta maneira, buscou-se fortalecer o presente estudo com a ACD, de modo a pensar em contribuições para a pesquisa da reestruturação do ensino de história em função da BNCC. Nesse sentido:

A noção de várias vozes, que se articulam e debatem na interação, é crucial para a abordagem da linguagem como espaço de luta hegemônica, uma vez que viabiliza a análise de contradições sociais e lutas pelo poder que levam o sujeito a selecionar determinadas estruturas linguísticas ou determinadas vozes, por exemplo, e articulá-las de determinadas maneiras num conjunto de outras possibilidades. (RESENDE; RAMALHO, 2009, p. 18)

As autoras anteriormente citadas relatam também que a ADC é, por princípio, uma abordagem transdisciplinar. Isso significa que não somente aplica outras teorias, como também, por meio do rompimento de fronteiras epistemológicas, operacionaliza e transforma tais teorias em favor da abordagem sócio discursiva (RESENDE; RAMALHO, 2009, p. 14).

Para tal, Resende e Ramalho (2009, p. 19) mencionam a contribuição de Foucault, ao descrevem que tal autor destaca que: [...] toda tarefa crítica, pondo em

questão as instâncias de controle, deve analisar ao mesmo tempo as regularidades discursivas através das quais elas se formam; toda descrição genealógica deve levar em conta os limites que interferem nas formações reais.

As análises do discurso foram essenciais para compreendermos as influências governamentais, institucionais, políticas, religiosas, sociais e econômicas. Perpassou-se o aspecto linguístico e utilizou-se o *corpus* como resposta interpretativa ao meio que foi produzida a BNCC. Levamos em consideração o contexto e os seus significados, fizemos pontos e contrapontos das informações coletadas através das memórias, narrativas, história, heterogeneidade, os ditos e não ditos, ou seja, o objeto sendo compreendido na sua totalidade (ORLANDI, 2000).

Por fim, para cumprir ao que se propõe, o trabalho foi estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo é voltado à apresentação de uma abordagem histórica e pedagógica em torno da produção da Base Nacional Comum Curricular e a relação com o Currículo do Estado de Pernambuco.

O capítulo dois, por sua vez, traz uma análise das questões políticas, ideológicas, metodológicas e epistemológicas da BNCC, bem como a sua relação com o ensino de história na rede pública estadual de Pernambuco. São abordados os processos de construção da primeira versão da BNCC e de suas versões posteriores. Ao término, o capítulo traz uma problematização sobre as normatizações estaduais, considerando o contexto da BNCC.

O produto técnico desenvolvido na pesquisa é apresentado no terceiro capítulo do texto, com o roteiro para o vídeo e a proposta de *gamificação* com os *cards*, seguido, por fim, da seção destinada às considerações finais da autora.

## **CAPÍTULO 1 – TEORIAS DO CURRÍCULO, PROPOSTAS CURRICULARES, CONTEXTO HISTÓRICO E PEDAGÓGICO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC**

### **1.1 TEORIAS DO CURRÍCULO**

Nesta seção, serão abordadas as variadas concepções pelas quais o currículo é pesquisado. Mesmo com as mais diversas mudanças vislumbradas nos últimos anos – como a globalização e o advento de ferramentas/plataformas de base tecnológica – a educação brasileira ainda trava uma batalha, em prol de romper com o modelo predominante, de ensino bancário, mecânico, apático e passivo, no qual o professor é o protagonista e detentor do conhecimento; passando para um outro paradigma, focado no aluno como sujeito crítico e transformador da sua realidade.

Após a destituição de Dilma Rousseff, com o golpe político de 2016, a educação brasileira tem sofrido uma série de ataques. Os últimos chefes do executivo e suas respectivas equipes técnicas, têm enaltecido a educação mercantil, promulgando mudanças, como a reforma do ensino médio (Lei 13.415/17) e a mudança na Base Nacional Comum Curricular. Tais modificações retiraram a autonomia dos profissionais em educação, dos educandos e reduziram o acesso ao aprendizado significativo, rompendo o diálogo diverso e impondo o que deve ser trabalhado em sala de aula.

De acordo com Candaú (2008), a sociedade contemporânea assiste a configurações de novos cenários sociais, nos quais as diferenças culturais – riqueza potencial das realidades humanas – adquirem cada vez mais centralidade na discussão política sobre as formas de ser e estar no mundo e, particularmente, impõem à educação escolar e às práticas pedagógicas demandas e desafios que envolvem o entrecruzamento entre políticas de igualdade e políticas de diferença.

Considerando esse contexto, é pertinente ressaltar que as políticas de igualdade e as políticas de diferença têm acontecido em meio a conflitos, concessões, embates ideológicos, culturais e sociais, econômicos, lutas de poder que se propagam em políticas de cunho religioso, de gênero, classe, étnico, de grupos minoritários que buscam cada vez mais alçar espaços, vozes e garantias de direitos.

Se de um lado percebemos o engajamento por parte de movimentos sociais lutando para combater a discriminação e o racismo, por outro, vê-se uma insistência e um recrudescimento de políticas conservadoras que estimulam “inverdades”, ódio,

violência, estratificação e segregação. Daí a ideia de entendermos as determinantes e as definições do currículo para, então, envidarmos em prol de uma educação emancipatória e libertadora. Já dizia Freire (2019), “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor”.

Por se tratar de um termo polissêmico, o currículo não possui uma definição simples. Ele é composto por elementos complexos, os quais foram social e historicamente construídos através das relações de poder. De acordo com Moreira e Silva (2009, p. 7-8), o currículo é considerado um “artefato social e cultural que implica relações de poder. O currículo transmite visões sociais e particulares, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”. Sendo assim, o currículo gera reflexos diretos na qualidade educacional, interferindo na formação dos educandos e dos professores.

No que se refere à origem do termo, etimologicamente, *curriculum* corresponde a uma palavra em latim, que significa percurso, caminho, pista de corrida, trajetória. Mesmo se tratando de um vocábulo antigo, foi apenas no século XVII que foram encontradas as primeiras menções desse termo de forma relacionada à educação. Contudo, somente a partir do final do século XIX, nos Estados Unidos, é que o termo se tornou mais comum, sendo utilizado em debates no meio educacional, tendo em vista as mudanças do neoliberalismo e da globalização (SILVA, 2009).

O termo foi se popularizando entre estudiosos da área da educação, tanto na Europa, quanto nos Estados Unidos. Ao longo do século XIX e XX, pesquisas conduzidas por John Dewey e Franklin Bobbitt, por exemplo, enfatizaram o uso do termo currículo, ao buscarem reordenar e reorganizar objetivos do campo curricular. O Brasil recebeu a influência das pesquisas provenientes do exterior e os profissionais da educação e estudiosos brasileiros acabaram por difundir as ideias americanas no país, por entenderem que o modelo implantado – a pedagogia tradicional – não atendia mais as expectativas da época. Era defendida por estes a democratização e a universalização do ensino.

A partir de 1932, os pioneiros da escola nova se mobilizaram para desenvolverem um outro currículo para as escolas brasileiras. Houve uma tentativa para transpor o método clássico de ensino, porém para o “novo” currículo estabelecido prevaleceu o tradicionalismo, responsável por formar a elite intelectual. O sentido estabelecido era o de construir um legado cultural monolítico, tecnológico e cientificista.

Nessa época, debates sobre o currículo passaram a ser mais frequentes, figurando como discussões de política pública, com a criação de reformas curriculares e normativas em prol da educação (GALTER; MENDES; PERIN, 2016). Devido a toda essa mobilização, após a ditadura civil-militar, conseguimos consolidar a educação como direito, com a ampliação da escolarização obrigatória, conforme previsão legal na Constituição Federal de 1988.

Considerando a evolução do conceito de currículo nos últimos anos, a literatura apresenta várias contribuições, de múltiplos pesquisadores. No âmbito dessa pesquisa, serão abordados os pensamentos de Abud (2017), Arroyo (2021), Bittencourt (2018), Caimi (2016), Candau (2008), Ferreira e Oliveira (2019), Franco, Silva Junior e Guimarães (2018), Grosfoguel (2018), Macedo (2014), Pacheco (1996) e Souza (2015).

Para Pacheco (1996), o currículo é similar a um jogo, já que possui regras, dimensões definidas e se desenvolve em um campo marcado por conflitos. De forma abrangente, Pacheco (1996, p. 16) nos aponta que:

O currículo, se comparado a um jogo com regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual sempre que se procura defini-lo. Aliás, cada definição não é neutral, senão que nos define e situa em relação a esse campo. Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa.

Essencialmente, Pacheco (1996) apresenta uma contribuição importante em sua definição, de que o currículo não representa algo neutro, mas que define e situa aqueles que o propuseram. Ademais, também aponta o campo dos conflitos que se estabelecem em torno de sua definição.

Nesta pesquisa, buscar-se-á apresentar alguns conceitos, inclusive as divergências e convergências relacionadas ao currículo. Todavia, o foco da análise reside na intencionalidade na construção do conhecimento escolar. Em virtude disso, para podermos compreender as determinantes que norteiam o currículo, é necessário debatermos acerca das Teorias do Currículo, pois ele não deve ser visto apenas como representação ou reflexo de interesses sociais determinados, mas como criador de identidades sociais. (SILVA, 2009, p. 15). Partindo desse pressuposto, discorreremos sobre as teorias do currículo, a saber: a Tradicional, a Teoria Crítica e a Teoria Pós-Crítica.

Segundo Silva (2009, p.16), as teorias tradicionais clássicas desenvolvidas por Bobbit deixam claro que os alunos deveriam ser preparados para serem operários do sistema capitalista. Dentro do seu entendimento, o currículo é um documento definido de objetivos e métodos contabilizados e mensurados. Por isso, a ideia de currículo de Bobbit estava vinculada a ideia de conteúdos que deveriam ser selecionados e ensinados, visando uma avaliação para obtenção de resultados.

Silva (2009, p. 22-23) esmiuça esse raciocínio ao descrever que;

As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa [...].

Sendo assim, fica claro a forma tecnicista e extremante burocrática de executar os currículos. A visão que se tinha, era o de atender aos padrões hegemônicos, preponderantes e eurocentrados. Vale destacar que pressupostos como esses ainda perduram no nosso cotidiano de ensino e aprendizagem. Há uma transposição de vocábulos, não de produções de identidades e saberes. O modelo tradicional de currículo não se preocupa com os processos de conhecimento, mas com os resultados que serão alcançados. A avaliação, por sinal, é classificatória sempre. Não se pretende observar nem trabalhar o indivíduo na sua plenitude. A aprendizagem é robótica, catequética, receptiva e de memorização de conteúdo. Sabemos que esse tipo de técnica não soma positivamente para os alunos, pois a maioria deles não percebem o real significado dessas maneiras de “educar”.

Por outro lado, John Dewey, filósofo americano, um dos percussores da escola nova, durante a primeira metade do século XX já se mostrava preocupado com as assimetrias existentes entre a escola, o currículo, os alunos e professores. Fez uma crítica à pedagogia tradicional no que se diz respeito, principalmente, à memorização. Ele acreditava que a escola e os conhecimentos, da maneira como estavam organizados, impossibilitavam o caráter operante da aprendizagem e do pensamento reflexivo dos alunos. Dewey defendia o pragmatismo educacional, um tipo de pensamento contrário a concepção tradicional do ensino.

Segundo Santos (2010), o pragmatismo diz respeito a prática, isto é, assegura que as verdades podem ser mutáveis dependendo da situação e da experiência vivida

por cada indivíduo. Ozmon e Craver (2004, p. 156) afirmam que os pragmatistas rejeitaram as abordagens tradicionais de currículo, nas quais o conhecimento está separado da experiência e é fragmentado ou compartimentalizado.

Como forma de sintetizar as linhas de raciocínio, Silva (2009, p. 23), discorre sobre as diferenças no pensamento em relação ao currículo em Bobbit e Dewey. Segundo o autor:

Dewey estava mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Também em contraste com Bobbit, ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência direta de princípios democráticos. A influência de Dewey, entretanto, não iria se refletir da mesma forma que a de Bobbit na formação do currículo como campo de estudos. (SILVA, 2009, p. 23).

Ao pensar o currículo, Dewey apresenta uma provocação sobre que escola e que sociedade queremos construir. Ele nos motiva a não aceitar o currículo como instrumento inflexível, em que as pessoas devem se adequar as exigências verticalizadas e não dialogadas.

Para que possamos aprofundar a discussão do tema, daremos ênfase às teorias críticas e pós-críticas. Segundo Silva (2009), a teoria crítica acaba sendo restritiva, uma vez que apenas dá ênfase ao currículo como reflexo de interesses sociais determinados. Já a teoria pós-crítica, considera também uma análise dinâmica de poder envolvido nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade, fornecendo um mapa muito mais completo e complexo, focando numa concepção de identidade cultural e social. Partindo dessa ideia, a teoria pós-crítica não exclui a concepção da dominação de classe, pelo contrário, acredita-se que o poder está em toda parte e é, portanto, múltiplo.

Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social. [...] O mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. (SILVA, 2009, p.148).

É importante considerarmos as duas correntes, porque existe uma disjunção e, ao mesmo tempo, um entrelaçamento em torno da relação de poder. A Teoria Crítica está pautada na questão econômica, política e traça as contradições que os sistemas Capitalista e Neoliberal trouxeram para a sociedade. Ela é baseada na concepção

marxista e da “nova sociologia”. Autores como Horkheimer (2003), Adorno (1979; 2003), Bourdieu (2007) dizem que a escola serve como instrumento de legitimação e reprodução de desigualdades sociais designados pelo capitalismo.

Na perspectiva da teoria crítica, o currículo não deve ser um documento centralizador de interesses pautados na educação hegemônica, mas de uma escola como espaço significativo de lutas por direitos à prática educativa emancipatória. Tendo em vista o momento atual, devemos nos perguntar sobre o tipo de cidadãos que estamos configurando em meio a questões conflitantes para a educação.

Em meio a tantos percalços, não devemos negar a principal função da escola, que é a de desenvolver nos alunos o raciocínio crítico e sua autonomia na tomada de decisões. A escola não pode ser um lugar de mera transmissão de conhecimentos, assumindo um caráter de “coisa morta” (ADORNO, 1995, p. 141-142), mas ser um lugar democrático, com pessoas emancipadas e capazes de exercer a democracia. Sendo assim, a teoria crítica se contrapõe ao currículo rígido, prefixado, moldado a um sistema que impõe o pensamento tradicional de séculos passados.

A educação tem passado por momentos difíceis nessa era da desinformação. As palavras de Adorno (1995) se encaixam perfeitamente nos dias de hoje. Ele destacou o desafio de termos uma sociedade livre de opressão, mas enfatizou o ambiente escolar como espaço político para construção de identidades que se comprometam com a justiça social.

Por outro lado, a Teoria Pós-Crítica traça um viés discursivo e textual muito pertinente na contemporaneidade. Ela dialoga com questões ligadas aos direitos humanos, a igualdade e ao multiculturalismo, haja vista que a tendência imposta pela mundialização é uniformização cultural. Silva (2009, p. 85) apresenta-nos da seguinte forma:

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados. [...] O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca para a cultura nacional dominante.

De acordo com Candau (2008), a problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, mas que souberam resistir e que continuam, hoje, afirmando suas identidades (negros,

mulheres e homossexuais, por exemplo), lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder, de subordinação e exclusão. Ainda de acordo com a autora “o multiculturalismo não é simplesmente como um dado da realidade, ele é mais uma maneira de atuar, intervir e transformar a dinâmica social” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 20).

O multiculturalismo defende que nenhuma cultura deve ser subjugada. Ele ressalta a diversidade cultural, cria possibilidades de incluir todos à educação, normalmente as pessoas excluídas e marginalizadas. Um currículo baseado na Pedagogia Decolonial<sup>6</sup> e na Interculturalidade Crítica permite discussões na sala de aula que os currículos tradicionais negam.

Abordar o ensino de História dentro dessa perspectiva nos permite questionar imposições do sistema em relação a conteúdos, direcionamentos, posturas e práticas pedagógicas coloniais. Em meio ao período em que vivemos – de propagação do regime de extrema direita em muitos países do mundo e, especialmente, no Brasil – as narrativas hegemônicas estão mais explícitas nos espaços de aprendizagem.

Há uma intensificação dos discursos sexistas, misóginos, LGBTQIA+fóbicos, racistas, fundamentalistas e de exclusão de minorias étnicas. É fundamental, portanto, enfatizarmos e aplicarmos a Interculturalidade Crítica em sala de aula, pois assim poderemos desconstruir estereótipos em torno de conhecimentos históricos. Nesse sentido, corroboramos com as ideias de Walsh (2019, p. 27), que relata o seguinte:

A interculturalidade é um paradigma “outro”, que questiona e modifica a colonialidade no poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial. Ao agregar uma dimensão epistemológica “outra” a esse conceito, uma dimensão concebida na relação com e através de verdadeiras experiências de subordinação promulgada pela colonialidade, a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta.

Vê-se, a partir desse excerto, que Walsh (2019) demonstra que a interculturalidade abre caminhos para diálogos de diversas formas de aprendizados.

---

<sup>6</sup> Considerando Walsh, Maldonado-Torres e Grofoguiel, a pedagogia decolonial expressa uma crítica às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, e que partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização. Assim, a pedagogia decolonial “Essa perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento, pois se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28)

A educação para a alteridade; um pensamento “outros/as”, vem sendo assumida como uma prática política, societária, educativa de coexistência humana, como forma de trabalho para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior, subalternizado, bem como a interrelação das práticas sociais e culturais (WALSH, 2019, p. 15).

Temas como gênero, sexualidade, preconceito, racismo, meio ambiente, étnicos e religiosos são um ponto de partida para o educando ter condições de entender e avaliar objetivos socioculturais e políticos envolvidos na sua formação. O professor insere no seu planejamento saberes fundamentais para o desenvolvimento de habilidades e competências significativas. Valoriza o cotidiano dos seus alunos e possibilita um currículo mais próximo da sua realidade.

No tocante ao papel da escola, Candau (2002) enfatiza que as diversidades culturais existentes nas diferentes sociedades – como os negros americanos; os emigrantes em países desenvolvidos; e as muitas distintas culturas que variam de grupos e de pessoas – se fazem presentes no interior da escola. A educação, neste sentido, não pode reproduzir a cultura dominante, ela deve considerar as vivências dos educandos e contribuir para uma pedagogia libertária.

Em virtude das adversidades que estamos vivenciando, é significativo focar os estudos no multiculturalismo para podermos criar alternativas que nos permitam lidar com o fracasso escolar decorrente a políticas de enaltecimento de um currículo preestabelecido. Para tanto, é fundamental problematizar o caminho e o lugar que cada um ocupa.

Como relatado por Candau (2020), no nosso país, além da crise provocada pela pandemia do Covid-19, vivenciamos um período político conturbado e de forte retrocesso em políticas sociais e culturais, marcado por perspectivas conservadoras, misóginas, racistas, binárias, homofóbicas e reacionárias.

É importante darmos atenção aos ataques à uma escolarização autônoma e à diversidade de conhecimentos. Como já detalhado anteriormente, a escola é pensada, atualmente, numa dimensão de instrução (qualificação). Os grupos fundamentalistas da bancada evangélica, a elite, os neoliberais e os conservadores estão unidos em prol do embrutecimento de alunos e professores. Quais ideias estão dando margem a essas práticas? O projeto de escola sem partido que reforçou representações únicas, excludentes, reforçando as desigualdades existentes nos espaços escolares.

Uma síntese dessas ações é apresentada no trecho adiante:

No âmbito educacional, depois de um período, particularmente a partir de 2003 com os períodos de governo do Partido dos Trabalhadores, em que foram construídas políticas públicas orientadas à promoção de diferentes grupos socioculturais, passamos a viver um contexto de forte questionamento aos avanços conquistados e de uma concepção de educação que afirma que os processos educativos devem estar centrados exclusivamente nos chamados conteúdos curriculares, defendendo uma neutralidade epistemológica e uma escola sem partido, reforçando o que se afirma ser uma perspectiva técnica da educação. Nesta abordagem, questões relacionadas a gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, homofobia, racismo etc. não devem estar presentes nos contextos educativos e devem ser denunciados os professores e as professoras que as abordam. (CANDAU, 2020, p. 679).

No excerto de Candau (2020), percebe-se a preocupação com a desconstrução de políticas públicas na área de educação e a exclusão de conteúdos tão importantes para a formação cidadã, como, por exemplo, “gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, homofobia, racismo”. Candau (2020) também utiliza o termo “escola sem partido”, o qual permeia diversos debates contemporâneos na área da educação.

Sobre o tema, Bittencourt (2018, p. 88) relata que as “escola sem partido têm sua estratégia organizada por projeto de lei (PL), que tem tramitado no Congresso Nacional, mas Assembleias Estaduais e Municipais do Brasil. Os projetos, cujo teor propositivo ferem, simultaneamente, a LDB de 1996, a Constituição de 1988, e a Convenção Internacional dos Direitos Humanos (1948) – da qual o Brasil é signatário – visam a submissão da escola pública aos valores exclusivos de determinados setores da sociedade, sendo seus proponentes representantes de partidos políticos das elites e/ou declaradamente de posições políticas conservadoras.

Os historiadores Circe Bittencourt (2018) e Sibeles Freitas (2019, p. 13) descrevem:

O programa “escola sem partido” foi criado no Rio de Janeiro por iniciativa do deputado estadual Flávio Bolsonaro, que entrou em contato com Miguel Nagib, criador do movimento homônimo, e criou um projeto de lei (PL n. 2.974/2014), apresentado por ele no dia 13 de maio de 2014 na Alerj. Algumas semanas depois, seu irmão, Carlos Bolsonaro, Vereador do Rio de Janeiro, apresentou proposta semelhante no município (PL 867/2014).

De fato, estamos diante de posicionamentos radicais e ultraconservadores. Tais PL têm a função de impedir a atuação dos profissionais em educação. Além disso, os alunos são os maiores reféns. Suas ideias, pensamentos, crenças, costumes, valores são oprimidos.

Bittencourt (2018, p. 89) aponta também que juristas concordam em admitir que

a proposta é contrária ao que está formalizado pela Constituição da República de 1988 em vários de seus princípios e, em especial, no que se refere ao direito de convivências democrática, nas escolas públicas, do “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” e de que a educação escolar é dever do estado e da família.

Essa convivência vem sendo, paulatinamente, ameaçada. Auad, Silva e Roseno (2019, p. 581) descrevem a situação no trecho adiante:

Nos últimos anos, grupos identitários conquistaram direitos, frutos de reivindicações históricas, como por exemplo a política de cotas para a população negra e indígena do país. Enquanto isso e, por causa disso, outros grupos estão ameaçando a existência dos primeiros, seja incitando ódio, violentando-os e/ou seguindo representantes políticos que utilizam dos seus espaços de poder para disseminar discursos e práticas violentas em variados níveis, como nas searas psicológica, linguística e física. Expressões disso são o racismo institucional, a linguagem discriminatória ainda recorrente nos meios de comunicação e o extermínio de populações inteiras, como indígenas, juventude negra e LGBTs.

Infelizmente, muitas propostas em busca da pluralidade de ideias tiveram suas discussões arquivadas nas Câmaras ao redor do país, inclusive ações em tramitação no Supremo Tribunal Federal (AUAD; SILVA; ROSENO, 2019).

A partir desses raciocínios, queremos enveredar por caminhos que desconstruam o “mito de uma educação democrática”. Propomos a discussão sobre a liberdade e autonomia dos sujeitos no currículo, principalmente no contexto da BNCC. As vozes silenciadas há tempos devem tensionar os processos de cerceamento do fazer pedagógico e da desconstrução epistêmica criadas pelas reformas curriculares atuais. Nós professores e professoras precisamos falar! Nos posicionar diante do nosso lugar de fala. Mas, o que seria o lugar de fala?

Djamila Ribeiro (2017, sem paginação), mulher negra, filósofa e feminista diz que “lugar de fala é, do ponto de vista discursivo, quando os corpos subalternizados reivindicam sua existência”. Assim, a nossa fala deve estar situada com os problemas que lidamos diariamente, que nos corroem e nos impedem de avançarmos.

O caminho, como defendido por Nilma Lino Gomes, é descolonizar o currículo (GOMES, 2012). Com a ajuda da pedagogia decolonial e da interculturalidade construiremos outros meios de representações, olhares, narrativas, sentidos e saberes históricos diante dos conteúdos programáticos nesses “novos currículos”. Nunca antes tivemos políticas nacionais e internacionais que avaliam com extremo

cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada município, estado ou região. Caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, avaliados em parâmetros únicos. O currículo passou a ser um território de disputa. (ARROYO, 2021). Portanto, resistiremos à lógica da modernidade e da racionalidade eurocêntrica.

Como citado por Wynter no livro decolonialidade e pensamento afrodiaspórico, a colonização no âmbito do saber é produto de um longo processo de colonialidade que continuou reproduzindo as lógicas vigentes que foram forjadas no período colonial (WYNTER, 2003). Em combate ao colonialismo (formação dos territórios coloniais), colonialismo moderno (modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a descoberta), colonialidade (lógica de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência das colônias formais), temos a descolonização (momentos históricos em que sujeitos coloniais se insurgiram contra o ex-império e reivindicaram a independência) e a decolonialidade (que refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos (TORRES, 2020, p. 35-36).

Mesmo vivenciando momentos de recrudescimento de discursos de extrema-direita, podemos reinventar “outra civilização”, através dos movimentos sociais decoloniais que perpassam a questão econômica e passam a dar mais centralidades às dimensões de raça, gênero, religiosas, epistêmicas, políticas e pedagógicas (GROSFOGUEL, 2020, p.19).

É interessante frisar que o colonialismo e a colonialidade estão longe de serem superados. Como já descrito nesta pesquisa, há uma presença maçante nas propostas curriculares atuais. Expressam-se cada vez mais dominantes do ser, saber e de poder.

O projeto decolonial confronta esses artifícios da colonialidade/modernidade, principalmente, a invisibilidade do conhecimento produzido pelos grupos periféricos. Além disso, entende-se o colonizado como um agente protagonista e questionador da lógica colonial (COSTA; TORRES; GROSFOGUEL, 2020).

Sendo assim, utilizamos a decolonialidade como suporte teórico na dissertação, pois ela nos dá condições de pôr em xeque os valores eurocentrados perpetuados no ambiente escolar e nos materiais didáticos. Através dela, a epistemologia das populações tradicionais terá validade, espaço e valorização.

A educação decolonial é caracterizada como questionadora das diferenças e

desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico, raciais, de gênero, orientação sexual e religiosos, entre outros. Ela parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças e que, assim, sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (GOMES, 2012).

Segundo a autora, a educação decolonial e intercultural é um componente muito importante para o fortalecimento dos sujeitos silenciados. Ela é fundamental para a afirmação de processos educativos democráticos, orientados à construção de relações sociais justas e que reconheçam o potencial de todos e todas, individual, comunitária e coletivamente.

Sendo assim, utilizamos a decolonialidade e a interculturalidade crítica como suporte teórico na dissertação, pois ela nos dá condições de pôr em xeque os valores eurocentrados perpetuados no ambiente escolar e nos materiais didáticos. Através dela, as epistemologias das populações tradicionais terão validade, espaço e valorização.

Após explanação sobre as teorias do currículo, propostas curriculares atuais, contexto histórico e pedagógico de construção da BNCC, passaremos, na subseção a seguir, a discutir sobre os documentos legais que embasaram a construção da Base Nacional.

## 1.2 DOCUMENTOS LEGAIS QUE EMBASARAM A BNCC

Percorreremos, nesse tópico, os documentos legais que deram alicerce para a criação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). São eles: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

### 1.2.1 A Constituição Federal de 1988

Ao analisarmos a história da educação brasileira, no final da década de 1970, percebemos uma articulação entre os movimentos sociais e filosóficos em prol do combate à ditadura civil-militar de 1964, a partir de várias reivindicações por mudanças no cenário político, econômico e social. Dentre as pautas, estava a luta por uma educação pública e gratuita.

A partir dos anos 1980, foi registrado um engajamento político-ideológico muito forte dos educadores, estudantes, intelectuais, profissionais liberais e de diversos grupos sociais. Sobre tal movimento, Rosar (2011, p. 145) nos descreve o seguinte:

Sindicatos, partidos, centrais sindicais, movimentos dos trabalhadores do campo, o movimento sem-terra (MST), movimento eclesial de base, entidades classistas, científicas, e culturais, articulações diversificadas de estudantes, professores e técnicos administrativos em nível local e regional, tais como a UNE (União Nacional dos Estudantes), ANDES (Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior), CNTE (Confederação dos Estudantes em Educação), FASUBRA (Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras) e entidades de outras categorias de trabalhadores do setor público.

Vê-se, a partir do trecho de Rosar (2011), que diversas organizações da sociedade civil fizeram parte da discussão em prol de uma educação pública e gratuita, passando por entidades de classe, culturais, a igreja, até aquelas vinculadas à educação e à ciência. Tais discussões, portanto, constituíram um ambiente rico para o debate em prol da construção de um projeto educativo que fosse comprometido com a classe trabalhadora brasileira.

É importante caracterizar o cenário em que essas discussões ocorreram, em meio à ditadura, sob constituições que defendiam o “direito de todos à escola”, mas de uma educação não gratuita. A gratuidade era exclusiva àqueles que comprovassem insuficiência ou falta de recursos, contrariando o que já previa a

Declaração dos Direitos Humanos, de 1948.

De acordo com Fernandes e Candau (2017, p. 3) a educação – como um direito humano universal – figura no mesmo patamar do direito à vida, à segurança, à paz, à saúde e ao bem-estar, assim como os direitos humanos são concebidos com princípio e conteúdo do direito à educação, conforme dispõe o Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, apresentado a seguir.

Art. 26

1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

(Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU, 1948).

As dinâmicas dos anos 1980 no Brasil apontaram para a necessidade de garantia da cidadania, em maior consonância com outros dispositivos de garantia dos Direitos Humanos, como a Declaração Universal da ONU. Conseqüentemente, em tal processo, as incumbências dos Estados foram repensadas e, com a redemocratização, uma nova Constituição foi promulgada em outubro de 1988, a qual trouxe em sua redação, a educação como um direito inalienável de todos os cidadãos.

Segundo Cury (2002), o fato de a educação ser considerada um direito inalienável impôs ao Estado o dever de oferecê-la gratuitamente, para que fosse acessível a todos os cidadãos. Na mesma linha de raciocínio, Teixeira (1996, p. 60) aponta que “o direito à educação se faz um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns indivíduos para ocuparem certas funções na sociedade, mas sim a responsável pela formação de cada um – e de todos – para contribuírem com a sociedade integrada”. Com isso, se estabelece um processo de modificação do trabalho e das relações humanas.

Logo, o direito à educação está introduzido dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos. Em vista disso, a educação enquanto direito deve ser garantido pelo Estado. Esse entendimento está presente no texto constitucional, como apresentado a seguir:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Outrossim, este conjunto de direitos também é reforçado nos artigos 206 e 208 da CF/88, que trazem em sua redação o seguinte entendimento:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
 II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
 III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
 IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
 V – Valorização dos profissionais de ensino, garantindo plano de carreira para o magistério público;  
 VI – Gestão democrática do ensino público;  
 VII – Garantia de padrão de qualidade;  
 VIII – Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública.  
 (BRASIL, 1988, art. 206).

I- Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;  
 II- Progressiva universalização do ensino médio gratuito;  
 III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;  
 IV- Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade;  
 V- Acesso aos níveis elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;  
 VI- Oferta de ensino noturno regular, adequando às condições do educando;  
 VII- Atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.  
 (BRASIL, 1988, art. 208).

Mesmo havendo tais prescrições, não há, contudo, um cumprimento de mecanismos que tornem esses direitos efetivos para as populações historicamente excluídas. Nesse sentido, Marshal (1967) e Schneider (2014) são alguns dos autores que trazem reflexões sobre a oferta de vagas e as condições de igualdade disponibilizadas à população. Ao discorrer sobre o tema, Schneider (2014, p. 2), por exemplo, aponta que “muitas vezes a oferta de um determinado direito é condicionado à classe que se pertence, no caso da educação se verifica, que muitas vezes a garantia do direito apesar de se dar por meio de uma vaga, não garante igualdade, nem mesmo condições materiais e estruturais da escola”.

Em outros artigos da CF/88, é notório o olhar diferenciado que foi dado à educação em relação às legislações passadas. Há uma atenção maior com o acesso

e com a qualidade da escola. Ou seja, a questão não é apenas o poder público ofertar a vaga, mas criar as mínimas condições de manter os alunos(as) no ambiente escolar.

No contexto deste trabalho – em especial, com uma análise dos documentos que nortearam a construção da BNCC – a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 210, menciona a necessidade de serem 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).

Percebe-se, portanto, que a ideia de construir uma base curricular para as escolas brasileiras já era discutida desde a constituição cidadã, com a menção a uma determinação dos conteúdos que deveriam ser ensinados e aprendidos nas escolas brasileiras. Para trazer mais subsídios ao debate e estruturação desse tema, alguns anos adiante, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual é analisada na subseção a seguir.

#### 1.2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96)

Considerando todas as manifestações educacionais que ocorreram no Brasil, a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 1996 (LDB 9394/96) representou um de seus principais marcos. Tais textos são fruto das diversas batalhas em busca de uma educação libertadora, autônoma, democrática, justa, igualitária e, principalmente, de qualidade.

Nesse sentido, Pertuzatti e Dickmann (2016, p. 114) defendem que:

A sociedade enquanto forma de organização dos indivíduos, admite a criação de leis que regem o caminhar social, na busca de igualdades de direitos e deveres ao bem coletivo, este movimento que designamos de política, influenciado por fatores econômicos, culturais, históricos e de poder, também é encontrado na educação, que vão direcionar e planejar a educação pública e de qualidade, que depende de políticas educacionais que lhes favoreçam na construção da autonomia, na inclusão e no respeito à diversidade.

O pensamento de Pertuzatti e Dickmann (2016), portanto, reforça a ideia de que a criação de leis e diretrizes é fundamental para reger o caminhar social e amparar o bem estar coletivo, em prol do cumprimento de premissas como a igualdade, a qualidade, a autonomia e a inclusão.

Cerqueira *et al.* (2006, p. 1) expõem que, no intuito de oferecer uma educação igualitária como direito de todos, foi proposto por Clemente Mariani, então Ministro da

Educação, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o qual resultou, após longo processo de tramitação, na primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961. Esta foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 e posteriormente, substituída pela LDB 9.394/96.

Vale pontuar que, durante o período da aprovação da primeira LDB nº 4.024/61, o ensino foi descentralizado. Os governos estaduais passaram a legislar e organizar os seus sistemas de ensino. O debate de 1961 foi de extrema importância para a educação brasileira. A LDB promoveu a autonomia dos sistemas de ensino e a valorização do magistério. Após a ditadura civil militar de 1964, foi preciso criar uma proposta de Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. A nova LDB foi discutida e aprovada em 1996.

Souza (2015) discorre que o processo de aprovação da LDB foi bastante “longo e tortuoso”. Ainda conforme Souza (2015), “o primeiro projeto de lei foi sistematizado pelo professor Dermeval Saviani, como resultado dos debates na IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em 1986” (SOUZA, 2015). Logo em seguida à promulgação da LDB, foi apresentado um projeto de lei pelo deputado Otávio Elísio, o qual tramitou até 1996 para, enfim, finalmente ser aprovado.

Observando o contexto político na qual a LDB foi aprovada, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1996), destacamos como as políticas educacionais brasileiras estavam sendo constituídas naquele momento. O Brasil estava sob influências neoliberais dos grupos sociais conservadores que estavam articulados às novas exigências dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Nota-se, portanto, que no tocante ao currículo, há uma sincronia entre o que traz a Carta Magna no seu art. 210, ao apontar a necessidade “de fixar os conteúdos mínimos comum para o ensino” (BRASIL, 1988, art. 210) e no que é disposto na LDB, que descreve que os currículos das escolas do Brasil passariam a ter uma base comum. A redação da LDB com tal texto consta no art. 9, inciso IV, transcrito a seguir:

IV- Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos

mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.  
(BRASIL, 1996, art. 9, Inciso IV).

Neste inciso, a LDB reafirma como será configurada a questão curricular do ensino no Brasil. Anteriormente, citamos que a Carta Magna conceituou sobre uma base comum. A LDB estabelece também o que seria básico comum e a parte diversificada dos currículos, orientando, portanto, os conteúdos mínimos a serem ensinados e definindo as competências das aprendizagens consideradas essenciais para a formação dos indivíduos.

Bittencourt (2018, p. 80) relata que, como parte da política do governo federal, o Ministério da Educação (MEC), alinhado ao modelo neoliberal, se comprometeu em realizar total reformulação curricular que abarcasse todos os níveis de escolarização, do infantil ao superior, para atender aos novos pressupostos educacionais.

Além da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também foram importantes no processo de elaboração da BNCC. De modo a subsidiar a análise a que se propõe esta dissertação, na subseção adiante será apresentada uma explanação sobre os PCN.

### 1.2.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Ao longo da década de 1990, surgem novos documentos com o objetivo de melhorar o sistema de ensino brasileiro. No ano de 1995, foi discutida a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Assim como a LDB, os PCN não foram produzidos a curto prazo, mas constituíram um processo complexo, desenvolvido à custa de muitos debates e conflitos. Macedo Neto (2009, p. 01) discorre sobre como tal processo ocorreu:

No ano de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Dessa Conferência, resultaram propostas voltadas para o cumprimento das necessidades básicas de aprendizagem e para a universalização do acesso à educação fundamental. (MACEDO NETO, 2009, p. 01).

Percebemos, novamente, a partir do que aponta Macedo Neto (2009), a centralidade ligada às políticas externas. O Estado busca homogeneizar o currículo

nacional, definindo um conteúdo mínimo a ser transmitido nas escolas do ensino básico. Tais premissas são evidentes na história das políticas públicas da educação no Brasil. O Ministério da Educação (MEC), por sinal, esboça esse pensamento na citação a seguir:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.  
(BRASIL, 1998, p. 5)

De acordo com Galian (2014), uma versão preliminar dos Parâmetros Curriculares foi elaborada em dezembro de 1995 por um grupo de professores e especialistas reunidos pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação (MEC) e, em seguida, encaminhada para análise por especialistas de universidades e secretarias de educação municipais e estaduais. Uma nova versão do texto foi apresentada em agosto de 1996 e discutida em reuniões regionais com professores, especialistas e equipes de secretarias estaduais e municipais de educação.

Ainda segundo Galian (2014), em setembro de 1996, nova versão foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para deliberação. Em outubro de 1997, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, anunciou que todos os professores do Brasil receberiam o material produzido, direcionado para o Ensino Fundamental I. O texto referente ao Ensino Fundamental II foi disponibilizado pouco menos de um ano depois (GALIAN, 2014, p. 5).

Ao passo que a sociedade passa por modificações, é exigido que a educação também acompanhe este processo. Levando em consideração as análises feitas até então nesta dissertação, entendemos que as demandas curriculares estão pautadas em interesses de ordem econômica e política. No texto destinado à apresentação dos PCN aos professores, o Ministério da Educação descreve o seguinte:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.  
(BRASIL, 1998, p. 5).

Vê-se que o MEC discorre sobre essa era de mudanças e a necessidade de se construir uma escola que acompanhe os progressos científicos e avanços tecnológicos. A proposta dos PCN, contudo, não é a de impor um documento normativo, mas sim um texto de caráter consultivo e norteador do trabalho pedagógico. O MEC, por sinal, aponta no texto de introdução aos PCN o contexto em que a proposta foi elaborada, bem como a natureza consultiva e a flexibilidade do documento, vide excerto a seguir:

Produzidos no contexto de discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região. (BRASIL, 1997, p. 4).

Entretanto, percebemos no texto do Ministério da Educação a definição e propostas dos Parâmetros Curriculares confusos, pois, ora, traz os PCN como documento homogeneizador e, em outro momento, como um documento consultivo e flexível. Mas para pesquisadores do currículo, a exemplo de Oliveira (2004, p. 164), a elaboração dos PCN deveria compor as bases para nortear o trabalho de professores em todo país. Contudo, “da forma como foram feitos, na realidade, são guias que ditam não só o conteúdo programático, mas também a concepção de educação, metodologia de ensino, objetivos e até a forma de avaliação”.

Desde os PCN já havia, de acordo com Oliveira (2004), um embate acadêmico e político em torno da organização dos conteúdos apresentados pelo MEC. A proposta negava toda a história de experiências e reflexões sobre o ensino de História, assumindo um perfil restrito à História factual. Ou seja, não é de hoje que docentes e pesquisadores estão propondo caminhos dialógico e resistindo às imposições do Ministério da Educação em torno do que vai ser ensinado e aprendido nas escolas do Brasil.

Considerando todo a disputa acadêmica e política em torno dos conteúdos apresentados nos PCN, vale ressaltar a indicação dos temas transversais que consta no texto dos Parâmetros, vide trecho adiante:

O conjunto de documentos de temas transversais discute a necessidade de a escola considerar valores gerais e unificadores que definam seu posicionamento em relação à dignidade da pessoa, à igualdade de direitos, à participação e à corresponsabilidade de trabalhar pela efetivação do direito de todos à cidadania. (BRASIL, 1998, p. 65).

A partir do excerto apresentado, vê-se que os temas transversais permitem aos professores/professoras discutir temas atuais que são urgentes e importantes para a formação de cidadãos, como: meio ambiente, ética, orientação sexual, pluralidade cultural, saúde, trabalho e consumo. Isso permite ao educando uma participação ativa na sociedade, tendo em vista que passam a entender o seu papel enquanto sujeitos de direitos e deveres, tornando-os críticos e reflexivos perante os problemas sociais. Esse tipo de ensino é capaz de fazer com que o aluno possa propor sugestões de mudanças para o nosso país.

Na sequência da análise de documentos que antecederam a elaboração da BNCC, faz-se pertinente discorrer sobre As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE), os quais serão apresentados na subseção a seguir.

#### 1.2.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE)

Para garantir que a LDB fosse efetivada no ensino do Brasil, foi traçada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), na década de 90, as DCN para fortalecer o que não era obrigatório dentro dos PCN. As Diretrizes Curriculares Nacionais trouxeram, no seu escopo, uma concepção de conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e dos seus alunos, conforme vislumbrado no trecho a seguir.

[O currículo é entendido] como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

§ 1º O foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

(BRASIL, 2010, p. 3).

Como visto no excerto, busca-se abordar assuntos que são vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e professores em seu cotidiano. O trabalho a partir de diversos temas sociais é desenvolvido em prol de alcançar soluções e alternativas para o trato de tais assuntos. Muitas vezes, por sinal, confrontam posicionamentos contrários, tanto em relação ao âmbito social quanto à

atuação pessoal (CEARÁ, 2009).

Para ampliar as possibilidades de abordar os aspectos mencionados, foram promulgadas, em 2010, as novas DCN. Sendo assim, a inclusão, a valorização das diferenças, o atendimento à pluralidade e diversidade, com destaque para as relações de gênero e o papel das mulheres, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010).

No ano de 2014, foi promulgada a Lei nº 13.005/2014, O Plano Nacional de Educação (PNE), retomando a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), as diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitando as diversidades regionais, estaduais e locais (BRASIL, 2014).

No decorrer do ano de 2014, foi debatido e formulado, o Plano Nacional de Educação foi debatido e formulado, estabelecendo 20 metas para a educação nacional a serem alcançadas até 2024. Entre tais metas, a de número 7 consiste em fomentar “a qualidade da educação básica em todas as etapas modalidades da educação escolar com a melhoria do fluxo e da aprendizagem”. (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARÃES, 2018).

O processo, contudo, foi envolto por confusões e embates, com ênfase na “disputa liderada pelos setores religiosos e fundamentalistas da assembleia legislativa do país” (SILVA; ROSENO, 2018, p. 764). As autoras descrevem alguns detalhes que envolveram a aprovação do plano, como a retirada de questões de gênero, vide trecho adiante.

O Plano Nacional de Educação deveria contemplar as propostas feitas por educadoras e educadores de todo Brasil, apresentadas na Conferência Nacional de Educação - CONAE, ocorrida em 2010. Contudo, as propostas que incluíam as questões de gênero, expressas no documento final da conferência, foram ignoradas pela Assembleia Legislativa Federal. (SILVA; ROSENO, 2018, p. 768)

Mesmo em meio a embates e retirada de conteúdos essenciais para uma formação cidadã, o PNE foi aprovado. Com a alteração da LDB, em 2017 pela Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação: O art. 35 – A, o qual

descreve que “a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas de conhecimento [...]” e o art. 36. § 1º, o qual aponta que “a organização que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 2017).

Posto isto, fica explícito como os documentos legais designam o que será comum àquilo que os alunos(as) devem aprender durante o ensino básico. De modo a compreendermos de forma didática e sucinta os instrumentos legais e textos políticos apresentados, o Quadro 1, a seguir, apresenta o que é comum e o que é parte diversificada de um currículo nas legislações e documentos norteadores.

### **Quadro 1 – Resumo das bases curriculares e parte diversificada dos currículos, conforme instrumentos legais e textos políticos**

<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996)</b>	
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.
<i>Inciso 5º</i>	Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)
<b>Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)</b>	
Necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais (BRASIL, 2001, p. 36).	
<b>Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) – Resolução CNE/CEB nº 04/2010</b>	
Art. 14	A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

*Continua...*

## Continuação do Quadro 1

<i>Inciso 3º</i>	A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político pedagógicos.
Art. 15	A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.
<i>Inciso 1º</i>	A parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar.
<b>Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014)</b>	
Item 2.1	O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;
Item 2.2	Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;
<b>Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Texto Preliminar</b>	
A BNCC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro 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 da escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes ao longo de seu processo de escolarização (BRASIL, 2015, p. 13).	

Fonte: Adaptado de Pereira e Sousa (2016, p. 453-54)

A partir da compilação no Quadro 1, vê-se várias concepções de como se constitui um currículo nacional e de suas partes diversificadas, as quais vão sendo expressas nos instrumentos normativos brasileiros e nos textos oriundos das políticas de currículo.

Após apresentação dos normativos legais e dos textos que subsidiaram a elaboração da BNCC, pode-se, a partir de então, analisar o contexto histórico-pedagógico em que se deu a sua elaboração, o qual é tema da subseção seguinte.

### 1.3 PROPOSTAS CURRICULARES ATUAIS, DEFINIÇÃO DA BNCC E CONTEXTO HISTÓRICO-PEDAGÓGICO DA SUA CONSTRUÇÃO

Para abordarmos as propostas curriculares atuais, traremos, a princípio, as reflexões de Apple (2011) para definir também a ideia de currículo. Segundo o autor, o currículo:

[...] Sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2011, p. 71).

Considerando como ponto de partida o raciocínio de Apple (2011), de que o currículo é produto de tensões e conflitos, resultado da visão de um grupo, analisaremos como as variadas propostas curriculares da década de 1990 tensionaram a população da época. De acordo com Bittencourt (2018), estávamos diante de uma verdadeira disputa pelas “narrativas curriculares”. Ainda segundo tal autora, durante essa época criaram-se várias propostas curriculares de História para o ensino fundamental e médio, produzidas pelos estados e municípios, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados a partir de 1996 pelo Ministério da Educação.

Já na primeira década do século XXI, novas mudanças curriculares foram introduzidas, em âmbito nacional, ocasionando impactos significativos para a história escolar, sendo uma delas é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao analisá-la, contudo, surgem ao menos dois questionamentos: O que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Será que ela propõe conhecimentos, objetivos de aprendizagens, cultura do saber, competências e habilidades que todos os cidadãos devem ter acesso?

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo, que serve de referência para elaboração dos currículos que ofertam a educação básica no Brasil. A sua formatação é feita sob o argumento de “garantir os direitos de aprendizagem” e um “padrão de qualidade” na educação brasileira. Subentende-se que esse documento foi desenvolvido através de princípios e meios que tendem a estabelecer, principalmente, conteúdos na sua forma de organização. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de educação definem a “Base” da seguinte forma:

A BNCC 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 oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização. (BRASIL, 2015, p. 15).

Compreendemos que muitas das reformas curriculares, incluindo a 'BNCC, não foram formuladas por coincidências; elas ocorreram por uma razão. No caso da Base Nacional, ficam evidentes os fins mercadológicos, estritamente ligados ao modelo fabril. São as empresas privadas que direcionam as políticas públicas voltadas para a educação, excluindo desse processo as instituições públicas de ensino. Percebe-se que não há uma compreensão epistemológica, teórica e metodológica no aspecto curricular, ou seja, não se assume uma ideia de currículo, mas de um documento com “princípios norteadores” (BITTENCOURT, 2018).

“Longe de ser apenas uma seleção de saberes históricos, é uma prescrição reguladora, instrumento padrão de controle do fazer pedagógico dos Professores, pois é vinculado às Avaliações Nacionais e ao PNLD – Programa Nacional de Livros Didáticos” (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1019).

Como já mencionado neste capítulo, em 2016, com golpe político que culminou no afastamento de Dilma Rousseff da Presidência da República, o Brasil esteve em meio a um período que terminou abalando as nossas instituições, fragilizando algumas conquistas sociais e retirando outras consideradas ricas, em especial para a população menos favorecida. Foi nesse cenário nefasto que vieram a público “novas” propostas voltadas ao currículo e ao ensino.

É importante destacar que os estudiosos da área do currículo não são contra a ideia de existir uma Base Nacional Comum. Critica-se, contudo, a forma como a proposta de base foi implementada aqui no Brasil. Autoras como Caimi (2016), por exemplo, deixam claro que não se opõem à exigência da construção de uma base, mas que acredita na necessidade de se estabelecer uma política educativa que contemple um projeto de nação por meio de uma 'Base Comum' que indique objetivos de aprendizagem, saberes e habilidades que todos os cidadãos têm direito.

Ainda segundo Caimi (2016), pela ausência de um projeto curricular nacional, são os livros didáticos e os sistemas apostilados que têm estabelecido os programas

referentes ao conhecimento histórico escolar.

O que se espera, minimamente, para o ensino de História é o debate público acerca da escola, do currículo, da formação docente, dos materiais didáticos, da aprendizagem, dos temas relevantes no cenário social e educativo, com todas as partes interessadas se mostrando abertas à construção do novo, e não das velhas práticas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determinou a partir do artigo 26, da sua nova redação dada pela lei nº 12.796/2013, que “os currículos do ensino fundamental e médio deveriam ter uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino com uma parte diversificada” (BITTENCOURT, 2018, p. 80).

Mais uma vez fica explícito que a educação é diagnosticada em forma de números. O currículo é composto por elementos complexos que extrapolam as fronteiras nacionais e é normalmente montado a partir de um contexto (SILVA, 2009). No caso da BNCC, mesmo não sendo currículo, ela é capaz de definir a grade curricular e direcionar os trabalhos dos professores.

De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, ela deve ser respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Sendo assim, a “base” passa a ser um instrumento definidor da qualidade da educação, e é esta qualidade com a qual nos preocupamos, pois está vinculada a uma lógica da condição pós-moderna com a qual vivemos, “onde o saber passa a ser consumido e valorizado e depois trocado, deixando de existir por si próprio e perdendo o valor de uso, o qual é sobreposto pelo valor de troca” (LYOTARD, 2009, p. 05).

A partir do aporte teórico exposto, será desenvolvida uma análise em consonância com o que se espera para o ensino de História. Assim, no capítulo seguinte será apresentada uma análise das questões políticas, ideológicas, metodológicas e epistemológicas da BNCC e sua relação com o ensino de história na rede pública estadual de Pernambuco.

## **CAPÍTULO II - QUESTÕES POLÍTICAS, IDEOLÓGICAS, METODOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS DA BNCC E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PERNAMBUCO**

### **2.1 DEBATES POLÍTICOS, IDEOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS: A PRIMEIRA VERSÃO DA BNCC**

O processo de construção da BNCC foi realizado em cinco fases, sendo a primeira delas, em setembro de 2015, a publicação de sua versão preliminar. Logo em seguida, entre setembro de 2015 e março de 2016, houve uma consulta pública relacionada ao documento, processo este que culminou na publicação da segunda versão, em maio de 2016 (PEREIRA; RODRIGUES, 2018).

A quarta etapa ocorreu entre junho e agosto de 2016, ocasião em que ocorreram seminários estaduais para debater a proposta. Por fim, em 2017, apresentou-se a versão definitiva da BNCC, sendo o documento encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) (PEREIRA; RODRIGUES, 2018).

Mesmo sabendo que as disputas na área da educação não constituem fenômenos atuais no Brasil (MICHETTI, 2020), na última década – em especial entre os anos de 2015 e 2016 – houve um acirramento das polêmicas, críticas e debates relacionadas à educação. Muito disso ocorreu em virtude das mudanças curriculares propostas pela BNCC. Em meio a tal movimento, houve destaque para a participação de “fundações e institutos familiares e empresariais” (MICHETTI, 2020, p. 2), que constituem, portanto, grupos ligados ao universo corporativo, com valores e interesses distintos (SAVIANI, 2007).

Os interesses desses grupos e movimentos não estão vinculados aos direitos dos cidadãos, mas o de precificar e contabilizar o serviço educacional. Pelo fato de o MEC possuir orçamentos que alcançam as cifras de bilhões de reais, os grupos empresariais passaram a focar sua atenção nos fundos públicos. O FUNDEB que mobiliza, hoje, aproximadamente R\$ 140 bilhões (SENADO FEDERAL, 2019), desperta interesses e ambições nas parcerias público-privadas, tão defendidas pelos gestores públicos e educacionais.

Demais programas de apoio e financiamento estudantil, desde o FIES ao PROUNI, passando pelo mercado do livro didático, pelos fundos de ciência e tecnologia acabam despertando a cobiça destes grupos, que almejam “controlar todo

o processo educacional, do planejamento à oferta” (GRABOWSKI, 2019, p. 3).

Como já debatido, esse processo de desmonte foi intensificado entre os anos de 2014 a 2016. Com isso, o sistema educacional foi se tornando mais abalado. Para esse contexto, de acordo com Saviani (2020), passamos a viver um retrocesso, o qual foi expresso pela promulgação da Emenda 95, que congelou os investimentos em educação, inviabilizando, por exemplo, as metas do PNE, aprovado em julho de 2014. Além de também se refletir na reforma do ensino médio e no projeto autodenominado “escola sem partido, projeto de lei do Senado, de nº 193/2016, o qual propunha tipificar e repreender e punir o assédio ideológico nas escolas<sup>7</sup>.

Muitos dos avanços conseguidos pela mobilização dos educadores entre 2003 e 2014 foram interrompidos pelo golpe jurídico-midiático-parlamentar consumado em 31 de agosto de 2016, com o processo de afastamento de Dilma Rousseff da Presidência da República (SAVIANI, 2020).

Dentre outras consequências, esse fato trouxe um abalo ao sistema educacional. De acordo com Saviani (2020), passamos a viver um retrocesso, o qual foi expresso na promulgação Emenda 95, que congelou os investimentos em educação – inviabilizando, por exemplo, as metas do PNE, aprovado em junho de 2014 – além de se refletir na reforma do ensino médio e no projeto autodenominado “escola sem partido”.

Além dessas questões, enfatizamos aqui como a construção da Base Nacional Comum Curricular suscitou questionamentos sobre como o ensino de História seria conduzido a partir desse documento normativo. Tais dúvidas emergiram tendo em vista que professores(as), historiadores(as), instituições de ensino e a comunidade acadêmica ficaram alheios em parte do processo, não sendo consultados oportunamente para contribuições.

Segundo Bittencourt (2018, p. 81), a elaboração da BNCC foi iniciada em uma grande crise no país, a qual possibilitou o retorno ao poder executivo de políticos alinhados a interesses internacionalistas e a um modelo neoliberal, o qual visa submeter o Brasil a uma lógica de mercado, privatização e lucro a ser implementada, inclusive, no setor educacional.

---

<sup>7</sup> Projeto de lei com o intuito de incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional, e que trata a lei nº 9.394/1996. Conforme a proposta, deve ser aplicável aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, que, dentre outros, veda a existência de debates sobre questões políticas, socioculturais, de gênero e outros temas (BRASIL, 2019).

Além dessas questões, enfatizamos aqui como a construção da Base Nacional Comum Curricular suscitou questionamentos sobre como o ensino de História seria conduzido a partir de tal documento normativo. Tais dúvidas emergiram tendo em vista que professores, historiadores e membros das instituições de ensino e da comunidade acadêmica ficaram alheios ao processo, não sendo consultados oportunamente para contribuições.

Segundo Bittencourt (2018, p. 81), a elaboração da BNCC foi iniciada em uma grande crise no país, a qual possibilitou o retorno ao poder executivo de políticos alinhados a interesses internacionalistas e a um modelo neoliberal, o qual visa submeter o Brasil a uma lógica de mercado, focada na privatização e no lucro, inclusive para o setor educacional.

Com relação à elaboração da Base Nacional à luz dos interesses desse grupo, Bittencourt (2018) destaca o seguinte:

O documento foi produzido sob a orientação do Ministério da Educação (MEC) e com a participação de vários interlocutores: a Fundação Vanzolini, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Gestores empresariais, cujos princípios se fundamentam nas premissas do Banco Mundial e Fundação Leman. Este último, é um grupo ligado ao movimento “todos pela base”, que dizem debater e subsidiar o novo documento visando à “educação de qualidade”  
(BITTENCOURT, 2018, p. 81)

Além dos interesses difusos das instituições apontadas no excerto de Bittencourt (2018), a BNCC também recebeu críticas com relação aos autores e profissionais escolhidos para conduzir as reformulações escolares. Uma breve análise mostra que todos integram um perfil similar: são jovens intelectuais, com formações e experiências em diversas áreas do conhecimento, exceto com a educação (PEREIRA; RODRIGUES, 2018).

A partir desta constatação, surge, ao menos, uma importante indagação: como alguém que nunca lidou com o sistema educacional tem condições de defender o mínimo de equidade e qualidade para o sistema? Uma breve análise considerando o Brasil, o nosso público escolar e as condições socioeconômicas destes, bem como de estrutura de apoio disponíveis, permite concluir que temos um perfil discente heterogêneo e precário, sendo incoerente uma tentativa de homogeneizar uma realidade diversa.

Em 2015, quando a primeira versão do documento foi apresentada, a

comunidade acadêmica – com ênfase na participação de historiadores(as) e professores(as) – se manifestou em relação ao que seria ensinado e aprendido nas escolas brasileiras. O debate em torno da BNCC suscitou diversas contestações. Todavia, desde o seu início, o processo se mostrou submisso à lógica das avaliações de larga escala.

Conforme apontado no capítulo anterior, o campo curricular, por tradição, é marcado pelas relações de poder. Nesse sentido, os governos exercem influências – tanto diretas, quanto indiretas – no processo educacional. No caso específico do currículo de História para a Base Nacional Comum Curricular, essas tensões tornaram-se evidentes, gerando polêmica e repercussão sobre o aspecto conteudista assumido, evidenciando que pontos políticos e ideológicos direcionaram toda a configuração do que viria a ser a “Base” da educação brasileira.

Assim, o que seria narrado, recortado ou silenciado no contexto das salas de aulas ficou a critério de um grupo de pessoas escolhido por indicação. O Ministério da Educação e Cultura, por sua vez, não agiu com transparência sobre o processo, muito menos explicando sobre a nomeação daqueles que participariam da construção da BNCC.

Na visão de professores e profissionais da área de educação, o mais coerente seria a abertura de um edital para que aqueles que desejassem e se mostrassem capacitados para tal, pudessem participar e opinar na construção da operacionalidade da BNCC. Vê-se que, no início do processo de discussão, em vez de atentar-se a “quem” e “como” estruturar a proposta, os interesses estavam em “quais” conteúdos abordar em todas as escolas do país.

Pereira e Rodrigues (2018, p. 03) mostram que se estabeleceu uma “guerra de narrativas”, a partir da escolha de determinados conteúdos. Por exemplo, a África antiga, em detrimento, por exemplo, da Grécia antiga, fez prorromper disputas árduas – e muitas vezes, sem cortesia – entre jornalistas, defensores do movimento escola sem partido, associações e intelectuais que estavam ligados aos que pensavam a nova base.

A primeira versão da base, portanto, foi marcada, em princípio, pela disputa em torno do currículo; das presenças e ausências; dos recortes propostos. Soma-se a isso, o período de instabilidade política que marcou a sua discussão, em que vários ministros passaram pelo Ministério da Educação (MEC), quais sejam: Cid Gomes, entre 01 de janeiro de 2015 e 18 de março de 2015; Luís Claudio Costa, ministro

interino, por pouco menos de um mês, entre 19 de março de 2015 e 05 de abril de 2015; e, por fim, Renato Janine Ribeiro, o qual passou em torno de seis meses na pasta, entre 06 de abril de 2015 e 01 de outubro de 2015.

As sucessivas trocas de comando do MEC mostravam apenas uma parte das tensões que marcavam o seu ambiente interno. A própria base demonstrava essa arena: a primeira versão foi lançada com atraso, em 23 de setembro de 2015, e rejeitada pelo Ministro da Educação à época, Renato Janine Ribeiro. Na ocasião, foi criticada a ausência de conteúdos convencionais, como o tradicionalismo Greco-Romano e Medieval, por exemplo, bastante ensinado nas nossas escolas.

Discorda-se, entretanto, dos motivos da ressalva apresentada pelo Ministro, já que os temas estavam contemplados na primeira versão. O que não se estabelecia, contudo, era a lógica linear quadripartite, a qual sempre fomos condicionados a trabalhar. A proposta, assim, buscava engendrar uma tentativa de alguns profissionais da área de História em romper com o factualismo eurocentrado.

Alguns especialistas do Ensino de História e Currículo, como Margarida Dias e Itamar Freitas, participaram da comissão de profissionais responsáveis por contribuírem com o documento. Estes buscaram confrontar Janine Ribeiro, inclusive, ao rebaterem a sua desacertada forma de analisar a organização dos conteúdos da primeira versão da base. Assim, a primeira versão da BNCC, não abordava a história do Brasil como resultado exclusivo da sequência linear popularizada, mas fruto de uma diversidade social, resultante da interrelação de culturas como de dominação.

Na verdade, o modelo almejado por Janine Ribeiro era aquele ultrapassado, em busca de “incutir nas consciências uma narrativa única, glorificando a nação ou a comunidade” (LAVILLE, 1999, p. 125). Essa forma de organizar o currículo e de ensinar História nas escolas – aqui apresentada por Christian Laville – não era mais do que uma “educação cívica”, a qual tinha por objetivo “confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política e ao mesmo tempo seus dirigentes” (LAVILLE, 1999, p. 126).

Um grande grupo, portanto, buscava uma BNCC que pudesse formar não aqueles sujeitos pensantes, mas sim meros cidadãos participantes de uma nação, que deveriam respeitá-la, servi-la e demonstrar orgulho dela pertencerem. Esse modelo, muito perpetuado no passado, era simples e fácil de ser estabelecido por uma base, já que necessita apenas de “uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em

quando, alguns mitos gratificantes” (LAVILLE, 1999, p. 126). Cada uma dessas peças, dada o seu valor para a narrativa, era cuidadosamente selecionado. Todavia, essa maneira de pensar foi se tornando menos necessária e obsoleta, à medida em que as nações se percebiam de forma bem assentada, sem temer por sua própria existência (LAVILLE, 1999).

No que se refere à publicação da primeira versão da BNCC, a equipe que elaborou o componente de História, por sua vez, entendeu que deveria respeitar o processo democrático – com estudos, discussões e negociações – e optou por não modificar a primeira proposta da Base, que terminou sendo publicada nos seus princípios gerais, como elaborada, apenas acrescida de alterações que não mudaram os seus fundamentos.

O debate público veio à tona e muitos ataques foram deferidos ao texto da primeira versão, principalmente por aqueles de cunho conservador, mas também por acadêmicos progressistas. Para compreender as disputas que permearam o processo, é fundamental efetuar uma leitura dos estudos de Miguel de G. Arroyo, principalmente de seu livro “Currículo: Território em disputa”, o qual nos propõe algumas reflexões como: por que o currículo se converteu em um território tão normatizado e avaliado? E por que fomos forçados como profissionais do conhecimento a entrar nessa disputa e politizá-la?

Para tanto, traz-se um trecho de sua obra (ARROYO, 2021, p. 14) para se discutir a o clima de disputas e acirramento estabelecido em torno da versão inicial da BNCC:

Primeiro: o campo do conhecimento se tornou mais dinâmico, complexo e mais disputado. Segundo: a produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não foi apenas negado e dificultado o seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos e culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, forma de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum. Terceiro: há ainda um motivo mais particular e que nos toca de peito para a escolha do currículo como território de disputa: a estreita relação entre o currículo e o trabalho docente. Controlar o trabalho e resistir a esses controles sempre foi o centro de todo o processo de produção. Quarto: essas centralidades históricas do currículo

vêm tornando-o um território que concentra as disputas políticas da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também das suas políticas e diretrizes. (ARROYO, 2021, p. 14).

Fazendo um paralelo entre Arroyo (2021) e as políticas educacionais atuais, percebemos que a BNCC e as diretrizes nacionais da educação levaram vários agentes a engendrar uma disputa por saberes, culturas e práticas sociais alinhada a posições ideológicas. Se antes havia um peso nas decisões voltada a um pequeno grupo da elite branca, hoje temos vários grupos de trabalho, coletivos de estudantes, professores(as), pesquisadores(as) e de movimentos sociais que vêm lutando por espaços de saberes.

Nessa ótica, a primeira proposta da BNCC é considerada como um rompimento da cerca do território que sempre foi fechado, controlado e vigiado. Essa nova dinâmica nos fez repensar dogmas, tradições e verdades absolutas. A imparcialidade foi substituída por vozes que deram lugar às experiências sociais de diversidade sociocultural esquecidas no percurso curricular. Nesse mesmo sentido, dá-se voz a Arroyo (2021), quando defende que o currículo sempre serviu ao interesse de alguns. Ao buscar os debates, deixamos de obedecer e correr no mesmo círculo vicioso e avançamos no trabalho para construirmos uma consciência histórica no campo disciplinar do ensino de História.

Cabe mencionarmos aqui a vida prática como origem do pensamento histórico conceituado por Rüsen. No livro *Razão Histórica*, de 2001, o autor expõe seu ponto de vista sobre uma matriz curricular para a disciplina de História, propondo uma relação intrínseca entre a ciência especializada e a vida prática, resultando na efetivação do pensamento histórico a partir dos problemas do mundo da vida. Para tanto, a consciência histórica é a base das operações mentais com as quais os homens interpretam as suas experiências da evolução temporal, do seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, p. 57).

Assim, a primeira versão da BNCC previa que, pela primeira vez, tivéssemos um eixo estruturante do currículo pensado na maioria excluída, sendo marcado também pela inclusão de temas como justiça, identidade, ancestralidade, pertencimento, alteridade e diversidade.

Com relação às demais versões da BNCC, infelizmente, a ideia apresentada

no primeiro documento não se consolidou. A esperança de novas possibilidades e abordagens historiográficas foi findada com a segunda versão da BNCC. De acordo com Pereira e Rodrigues (2018), a segunda versão preliminar da BNCC, relativa ao componente curricular de História, consiste – em relação à primeira versão preliminar – em um retrocesso evidenciado por vários pontos.

Como exemplo, a primeira versão apresentou eixos temáticos que dividiam os objetos em 4 módulos relativos aos temas de cidadania, das temporalidades, dos conceitos e da pesquisa, o que fazia com que o currículo se tornasse menos submisso ao que se convencionou chamar de “lista de conteúdo”. A divisão nos eixos procurou trabalhar competências intelectuais e questões relativas à especificidade do conhecimento histórico, como a formação de uma base conceitual, ao processo de pesquisa e ao entendimento das temporalidades.

A segunda versão da BNCC foi divulgada no dia 03 de maio de 2016. Em meio a tantos descontentamentos e confrontos em torno dos conteúdos presentes na primeira proposta, o tradicionalismo venceu e foi retomado na segunda versão do documento. Antes, os historiadores tinham optado por enfatizar a história do Brasil, deixando um pouco de lado a história antiga e medieval.

Dentro da historiografia, sabe-se, contudo, que não há temas superiores a outros. As reivindicações dos historiadores eram em prol da inclusão de temas que não eram contemplados anteriormente no currículo. Ademais, também se questionava a abordagem utilizada. Como exemplo, vislumbra-se como importante ensinar a história da Grécia e de Roma. Mas indaga-se o motivo para que tal assunto seja utilizado como ponto de partida.

Ora, sabemos que muitas culturas foram “apagadas”, mesmo fazendo parte da Europa, a exemplo, temos a cultura islâmica. Quebrar com a sequência romantizada de que o Brasil foi formado a partir dos feitos heroicos dos europeus é fundamental para reconstruirmos a nossa identidade. Até os dias atuais, tais configurações só serviram para disseminar mais preconceitos e estereótipos e, mesmo assim, alguns grupos ligados à formulação da BNCC insistiram no fato de que a segunda versão deveria dar referência à antiguidade clássica, por exemplo.

A partir do momento que esse tema é privilegiado, o estudo de outras experiências é deixado de lado. Mais uma vez, as questões plurais, culturas africanas e indígenas ficaram em segundo plano. Na primeira versão da BNCC a história do Brasil era o marco inicial para que os *links* com outras narrativas fossem

estabelecidos. Essa escolha implica em uma indagação-problema: como os estudantes alcançarão os direitos de aprendizagem previstos na BNCC se os grupos étnicos afrodescendentes e povos originários passaram a ocupar lugar secundário?

Para mudarmos essa situação, é preciso que a prática em sala de aula quebre essa estrutura de saberes, de modo que a base escolar seja composta por uma estrutura baseada na igualdade de inteligências (MELO, 2017). Sendo assim, devemos colocar em prática o disposto na Lei 10.639/2003 e na Lei 11.645/2008.<sup>8</sup>

A educação para a alteridade e o combate ao Eurocentrismo devem ser uma das pautas a serem discutidas nos ambientes escolares e, em contraposição, evidenciar o ensino crítico da história da África, dos povos africanos e indígenas para que os educandos se vejam como protagonistas e agentes desse processo histórico.

Ao aplicarmos, efetivamente, as Lei 10.639 e a Lei 11.645, torna-se possível que as subjetividades indígenas e negras já em curso sejam colocadas lado a lado das demais etnias. Não podemos negar a pluralidade do social; a escola precisa ser indagada desde demandas que a ela possam ser impetradas (MELO, 2017).

Contudo, outras questões igualmente importantes, como gênero e sexualidade, praticamente não foram mencionadas na primeira versão da Base Nacional. Na segunda versão, a ausência desses e de outros temas passou a representar uma situação bem mais grave. Sobre a situação, Pereira e Rodrigues (2018, p. 42) retratam que:

Na Segunda Versão esse problema se intensifica, na medida em que se restringe a tocar rapidamente no tema dos direitos das mulheres no Brasil do século XX no oitavo ano do ensino básico (2ª BNCC, P.475), embora aparentemente se reconheça que, que nos anos finais do Ensino Fundamental se intensificam as relações dos jovens “com os pares da mesma idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância” (2ª BNCC, P.321). No que se refere aos objetivos e conteúdos de história no Ensino Médio, se vê de maneira genérica a “sensibilização e o estranhamento com diversas formas de desigualdade (socioeconômica, racial e de gênero)” (2ª BNCC, P. 628), mas quando se busca distribuição de tópicos de história e de objetivos de aprendizagem ao longo dos três anos, percebe-se que que é somente no último ano, relacionados/as a processos muito contemporâneos, portanto que aparecem mulheres e “minorias sexuais”.

---

<sup>8</sup> A Lei 10.639 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio. Conquista fundamental para populações historicamente excluídas, como os negros. Uma demanda do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e dos movimentos sociais ligados às pautas negras. A Lei 11.645/2008, complementar à Lei 10.639 de 2003, tornou obrigatório o estudo da história e da cultura indígena e afro-brasileira no ensino fundamental e médio.

Essas temáticas foram, simplesmente, disfarçadas no texto da segunda versão, de modo que passassem despercebidas e não causassem mais “barulhos”. Inúmeras contestações foram lançadas e, devido a tais circunstâncias, os formuladores da base trouxeram alguns pontos para o texto, mesmo que de forma superficial. A estruturação, contudo, é insuficiente para dar espaço no currículo para os “sujeitos de direitos” tão assegurados na constituição.

Mais uma vez dando referência a Arroyo (2021, p. 138), os currículos propostos são pobríssimos em experiências pois também são pobríssimos em sujeitos. Estes não têm vez – nem como produtores de conhecimento, nem sequer como objeto ou campo de estudo – de modo a merecer atenção e espaço nas diversas disciplinas ou materiais didáticos.

Se compararmos as duas versões, o mínimo de avanço conquistado na versão inicial fora diluído na segunda, retrocedendo consideravelmente no texto final da BNCC. A Base Nacional deveria constituir um projeto inovador, mas acabou alicerçando suas bases na estrutura educacional do século XIX, não privilegiando os direitos humanos, as comunidades indígenas, o movimento LGBTQIA+, entre outros segmentos sociais e temas que estão longe de serem prioridades no currículo.

Para que a transformação social na educação ocorra, é fundamental a participação e inclusão das narrativas dos grupos historicamente excluídos também nos documentos curriculares. A Base Nacional deveria, portanto, ter como um dos seus pilares as políticas públicas educacionais que abordem a diversidade humana, sociocultural, econômica do Brasil. Só assim, a partir de uma proposta nacional, poderíamos combater formas de discriminação e de exclusão.

Esta versão da BNCC apresenta alguns princípios que expõe os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. Em sua redação, correspondem aos princípios éticos, políticos e estéticos, nos quais se fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais, e que devem orientar uma Educação Básica que vise à formação humana integral, à construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas.” (BRASIL, 2018, p. 07).

Entretanto, mesmo abordando a formação humana integral, a segunda versão da BNCC falha em trabalhar o indivíduo em sua plenitude, tendo em vista que, dentro desse novo ordenamento, não é oportunizado aos estudantes o direito de reflexão sobre suas experiências, em paralelo com as realidades do mundo.

Considerando de forma específica o componente curricular de História, a

BNCC deveria destacar a aprendizagem contextualizada com a vida dos educandos e o respeito em relação às estruturas construídas com o tempo, trazendo inferências com o passado. Se o conhecimento histórico fosse priorizado, formaríamos estudantes autônomos, críticos, e conscientes dos seus direitos e deveres.

Esse foi o caráter do texto aprovado na sua versão final, em dezembro de 2017, no qual foi mantido o caráter prescritivo, cronológico, performativo, esvaziado de conhecimento crítico reflexivo e, principalmente, de propensão avaliativa.

Partindo desse entendimento, faremos, na subseção adiante, um levantamento da estrutura da BNCC, com comentários sobre como ela está dividida, com destaque para as competências e habilidades das ciências humanas e sociais aplicadas, especialmente, para o componente curricular de história.

## 2.2 A ESTRUTURA DA BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA

A estrutura da BNCC na educação básica se inicia pela apresentação das competências gerais, definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Ao definir essas competências, o texto da BNCC apresenta a proposta nacional como um documento revestido de valores e ações capazes de transformar a sociedade, “tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”, em consonância com documentos globais, como a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), relacionada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Vê-se, contudo, uma discrepância entre tal definição e o conteúdo da base em si, considerando, para tal análise, os conteúdos que foram excluídos ou aqueles que sequer figuraram nas propostas da base nacional.

Foram estabelecidas dez competências gerais da Educação Básica na Base Nacional, descritas da seguinte forma:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.  
(BRASIL, 2018, p. 9-10)

Essas competências permeiam todos os níveis de ensino, de modo que se interrelacionem e desdobrem-se nas propostas de cada etapa da educação. De forma direcionada para cada etapa de ensino, foi pensado um formato diferente, com habilidades e competências específicos.

Ressalta-se que, inicialmente, na primeira versão da base nacional, só eram mencionados o Ensino fundamental e o Ensino Médio. Na segunda versão, foram contempladas as três etapas da educação básica: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A seção da base destinada ao Ensino Médio foi a última a ser aprovado em sua

versão final, após diversas consultas públicas. As suas áreas de conhecimento foram estruturadas da seguinte forma: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; e Ciências humanas e sociais aplicadas. A organização das competências pode ser vislumbrada na Figura 1, a seguir.

**Figura 1 – Organização da BNCC considerando o ensino médio**



Fonte: BRASIL (2018, p. 471)

A análise da BNCC a partir da proposta para o Ensino Médio também “concorre para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica”, estando “articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018, p. 473).

As ligações e a estrutura desenhadas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio buscam “consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral”, de modo que os estudantes estruturem seu projeto de vida à luz da justiça, ética e da cidadania. De modo geral, o eixo das Ciências Humanas busca uma aprendizagem focada no desenvolvimento das competências de “identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos e fenômenos” (BRASIL, 2018, p. 473).

Na visão daqueles que formularam a base, o documento é capaz de permitir que os estudantes tenham base para construir hipóteses e argumentos, de modo a

atuar no mundo, recorrendo ao amparo de conceitos e fundamentos da área. Todavia, apenas no Ensino Médio é que os conteúdos de Filosofia e Sociologia são contemplados, por exemplo. Tais áreas do conhecimento são fundamentais para a construção da argumentação e do raciocínio, bem como do processo analítico e interpretativo, tão caros à BNCC, em sua totalidade. Igualmente, ter uma visão crítica e contextualizada da realidade exige que diversas situações e contextos estejam postos, o que não é o caso da base, conforme já discutido.

A partir do formato desenhado, vide Figura 1, cada área do conhecimento possui competências específicas que, por sua vez, devem ser relacionadas a um conjunto de habilidades, correspondentes às aprendizagens fundamentais a todos os alunos. No caso do Ensino Médio, os componentes considerados obrigatórios são Língua Portuguesa e Matemática, por isso devem ser trabalhadas habilidades específicas dessas disciplinas.

Nesse caso, História, Geografia, Filosofia e Sociologia estão como disciplinas agregadas. Além disso, a BNCC fala da flexibilização da organização curricular desta etapa, por meio dos itinerários formativos previstos na legislação brasileira. Esses itinerários formativos ainda são desconhecidos pela maioria dos professores, porém já estão vigorando nas escolas.

Para esse aspecto, há um ponto delicado: torna-se cada vez mais difícil identificar o professor da disciplina de sua formação. Com a nova estrutura proposta, os professores são classificados por área de conhecimento, ou seja, o professor que fez graduação em História, não será mais professor de História, mas de ciências humanas e sociais aplicadas. Essa área, portanto, é formada por professores de Geografia, História, Filosofia, Sociologia, bem como de disciplinas eletivas e transversais, como Empreendedorismo e Projeto de Vida, Educação Socioemocional, Investigação Científica e Estudo Orientado.

A realidade já era frágil e, com a nova proposta, se tornou mais difícil. Além dos problemas e críticas que permearam a elaboração da Base Nacional, como já mencionado, o outro problema consiste na aplicação e na prática diária da BNCC no contexto escolar. Não houve um preparo dos docentes ou divulgação prévia das premissas que respaldavam o documento: a BNCC entrou em vigor e o ambiente da escola ficou envolto em desencontro de informações, estranhamento, angústia, medo e, principalmente, trabalho desarticulado. As formações continuadas – as quais deveriam acontecer antes – estão ocorrendo em paralelo.

Especialmente para a disciplina de História, além da ênfase na apresentação cronológica, os professores passaram a ter menos espaço na grade curricular, tendo em vista a Lei 13.415/17, que versa sobre a Reforma do Ensino Médio, a qual pode ser definida como a materialização da BNCC<sup>9</sup>.

A Reforma foi imposta como uma alternativa a uma escola menos interessante e atrativa. Todavia, o convívio diário com os alunos apresenta-nos uma outra realidade, de tragédia social e de insatisfação por parte dos estudantes, os quais reclamam da carga horária extenuante e das disciplinas vistas como descontextualizadas, ao relatarem que “não sabem nem para que servem”.

A indagação de muitos – vinculada às mudanças oriundas da BNCC e à Reforma do Ensino Médio – é expressa por uma questão que se repete dentre as falas: por que só temos uma aula de História no 1º ano do Ensino Médio e temos várias de empreendedorismo e projeto de vida?

A resposta a esse questionamento é apresentada pelo contexto já trazido nesta dissertação, de que o intuito é formar jovens “protagonistas empreendedores”, capazes de serem lançados no mercado de trabalho sem capacidade reflexiva. Para a lógica do neoliberalismo, homens e mulheres são induzidos a adquirirem somente conhecimentos comercializáveis, de baixo custo, para serem usados de forma rápida no mercado de trabalho.

Tais reformas são projetos societários fadados ao fracasso e caminham para mais desigualdades. Por mais que as resistências e os enfrentamentos tenham possibilitado vitórias por representatividade e causas diversas, as quais mostram-se expressas, inclusive, nas Leis nº 10.639/2003, a qual inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira; e a Lei 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da

---

<sup>9</sup> Conforme dispõe Ferretti (2018), a Reforma do Ensino Médio, expressa na Lei 13.415/2017, promulgada pelo governo de Michel Temer, promoveu alterações radicais na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) relativamente a essa etapa da Educação Básica. A proposta flexibiliza o currículo, reduzindo-o. Tal legislação foi decorrente de uma medida provisória (MP 746/2016), sendo objeto de crítica já a partir dessa origem autoritária, gerando, inclusive reações de ocupações a escolas públicas em todo o país. A iniciativa teve por base a justificativa de tornar o currículo flexível para, assim, atender aos interesses dos alunos do Ensino Médio. Com isso, buscava-se resolver: (i) a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país; e (ii) a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação. Todavia, alguns pontos basilares não foram considerados no problema (ou na solução) apresentada pela Reforma, como “infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola” e que “o afastamento de muitos jovens da escola e, particularmente do Ensino Médio, pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar” ou por conta de violência familiar e violência na escola. (FERRETTI, 2018, p. 26-27).

temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

No entanto, notam-se no componente curricular de História alicerces tradicionalistas, com uma grande lista de competências e habilidades a serem desenvolvidas. Um dos pontos que chama a atenção nesse aspecto é a definição das dez competências gerais, argumentadas a partir da ideia de que é fundamental garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes brasileiros.

Essas competências gerais são resumidas a: conhecimento; pensamento científico e crítico; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2018, p. 9).

Entendemos que os saberes como prática educativa não se resumem em 10 competências, principalmente quando são ditadas dentro de uma perspectiva hegemônica, com o intuito de conduzir as escolas brasileiras. Mesmo assim, estas serão utilizadas para a relação com o ensino de história no contexto da educação pública.

Ressalta-se que não é a primeira vez que estes temas aparecem em um documento oficial. No capítulo anterior desta dissertação, observamos que questões como sexualidade, gênero, relações étnico-raciais, interculturalidade e diversidade já constavam nos PCN, até de forma mais explícita. Além da menção aos temas nos PCN, também se visualizava amparo nas DCN e na LDB, documentos que garantem o desenvolvimento dessas abordagens.

Independente de tais considerações, as dez competências nos possibilitam continuar rompendo com a história factual. Elas são importantes para fazer com que professores(as) levem os alunos a analisar fontes históricas, interpretá-las, formular hipóteses, argumentarem, serem críticos, empáticos, cooperadores, entenderem o autoconhecimento, autocuidado, serem responsáveis e, por fim, exercerem sua cidadania.

O contraditório é o fato de termos que assegurar todos os pormenores, mas não termos um horário e espaço definido para isso. Pelo contrário, a disciplina de História sofreu mais esvaziamento. O nosso papel enquanto profissionais é mediar o conhecimento continuamente. A grande questão é: como contemplar todos esses itens se a disciplina e temas não são prioridades?

Nesse mesmo sentido de contrassensos e de crítica à falta de espaço às

abordagens propostas, pesquisa de Ralejo, Mello e Amorim (2021) apresenta um levantamento de palavras presentes na BNCC, de modo a identificar a representatividade e o espaço atribuído a alguns temas. Os achados apontam que:

Os significantes “negro”, “africano” e correlatos estão presentes 65 vezes, a maioria deles (25), no componente de História, mas que também estão presentes em Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Ciências, Geografia e Religião. Já o significante “indígena” e correlatos são citados 77 vezes, também com maioria no componente de História. Por outro lado, o significante “gênero” e correlatos estão presentes 269 vezes, mas todos fazem referência ao campo textual da Língua Portuguesa. Assim, numa busca mais precisa, utilizamos o significante “mulher” que apareceu 4 vezes, 3 delas em História, e “homossexuais” apareceu somente uma vez. Podemos concluir brevemente, [...], que há alguns avanços e reconhecimentos dessas lutas na BNCC, mas há ainda muito a avançar, principalmente na questão de gênero. (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021, p. 13).

Percebe-se, então, que o conhecimento é engessado dentro de um ordenamento pré-estabelecido. A possibilidade de compreender, analisar e valorizar a multiplicidade de narrativas históricas é, praticamente, inviável.

Além das competências gerais, a BNCC também aponta uma articulação com outras competências, voltadas especificamente para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, as quais deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de habilidades e competências específicas para serem alcançadas nessa etapa de sua formação. (BRASIL, 2018, p. 569). Desse modo a BNCC discorre sobre as seguintes competências específicas da área:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos. Desse modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista. Tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais. Portanto, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições. Além disso, fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania

e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade  
(BRASIL, 2018, p. 570)

As ideias e conteúdos elencados nas competências não deixam de ter ligações com o ensino tradicional. Nesse formato, não será assegurada a plena cidadania. O que se nota, ao contrário, é que a base busca valorizar a liberdade empreendedora. Aparentemente, houve uma mudança nos eixos estruturantes da educação básica, sem inovações significativas no ensino de História. Ao interpretarmos os tópicos anteriores, percebemos uma visão positivista no uso de conceitos, fontes e metodologias. A efetivação do ensino de História – que entendemos como o ideal, está além de uma cidadania voltada para o mercado de trabalho.

Para tanto, os objetivos da BNCC não conseguiram superar os problemas educacionais antigos, principalmente voltados ao ensino de História. Esta educação por competências da BNCC fragmenta, individualiza, dificulta e desinteressa os públicos envolvidos com a aprendizagem, principalmente, os alunos.

Da forma como está estruturada, a BNCC só interessa mesmo às políticas globalistas e aos valores internacionais. Essa constatação pode ser verificada a partir de uma análise crítica do conteúdo da base, conforme elencado a seguir.

As habilidades de área são vinculadas a habilidades dos alunos em analisar fatos e processos políticos, econômicos e sociais nos seus mais diferentes níveis de abrangência, de modo a se posicionar criticamente. As competências foram estruturadas, majoritariamente, a partir dos verbos “analisar” e “identificar”, os quais sugerem uma postura mais passiva por parte do aluno. Apenas a última das propostas discorre sobre a possibilidade de “participar”, tentando inserir o aluno como sujeito-participante do debate público, como indivíduo dotado de consciência crítica e responsabilidade.

Os outros temas apontados nas competências são referentes à geopolítica, com a formação dos territórios, em diferentes tempos e espaços; questões ligadas à produção, distribuição e consumo, com ênfase nos impactos econômicos e socioambientais; as relações de produção; e o debate sobre Direitos Humanos.

Na BNCC, questões específicas para a disciplina de História são propostas apenas para o Ensino Fundamental. As sete competências propostas são assim definidas:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo;
  2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica;
  3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito;
  4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários;
  5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações;
  6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica;
  7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.
- (BRASIL, 2018, p. 402)

Vê-se que as competências propostas para o Ensino Fundamental são apresentadas, em sua maioria, a partir dos verbos “compreender” e “problematizar”, os quais remetem a ações como entender, perceber e interpretar, mais alinhadas à disciplina de História. O conteúdo das competências contempla, conforme descrição da própria Base Nacional, a construção do sujeito, processo este que se inicia na infância, quando a criança se conscientiza sobre a existência de um “Eu” e do “Outro”.

A construção desses itens da BNCC foi baseada nessas premissas, bem como no “exercício de separação dos sujeitos”, como “método do conhecimento” (BRASIL, 2018, p. 403). O documento aponta que tal processo é fundamental para que o indivíduo tome consciência sobre si e consiga se visualizar como parte integrante de um corpo social, a partir de uma família e de uma comunidade.

A proposta de trabalho das competências é dividida em temáticas distintas entre os anos que compõem o Ensino Fundamental. Do 1º ao 5º ano, por exemplo, o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”, ainda figura como estrutura basilar, numa abordagem que enfatiza as referências do círculo pessoal e da vida em sociedade.

Para o 3º e 4º ano são contemplados outros aspectos, como as dinâmicas em torno do local onde se vive, com poucas menções a outros temas, como escalas

temporais, por exemplo. No ano seguinte, a ênfase é dada a pensar a diversidade dos povos e culturas, bem como suas formas de organização.

Em uma tentativa de se afastar das críticas vinculadas à proposta de educação homogênea e impositiva, a BNCC traz em seu texto a menção que cada sociedade carrega, em si, uma diversidade. Para tanto, a Base Nacional descreve que “busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado” (BRASIL, 2018, p. 404).

É uma investida em prol de reconhecer a diversidade das sociedades, pressupondo o trabalho em sala que possa estimular o convívio e o respeito entre os povos. Para o 5º ano, também se espera o trabalho do estabelecimento de identidades e, não obstante, das memórias – as quais podem ser individuais ou coletivas – de modo a se constituírem significados variados. Nesse contexto, destaca-se o papel fundamental da memória para a criação do sentimento de identidade nos indivíduos e grupos (POLLAK, 1992).

Para os anos finais do Ensino Fundamental, a Base traz três procedimentos básicos que compõem as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades previstos para estas séries. São eles:

1. Identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico;
2. Desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens;
3. Reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias. (BRASIL, 2018, p. 416).

Conforme definição da própria BNCC, busca-se, nos Anos Finais, trabalhar uma dimensão espacial e temporal que contemple, por exemplo, a mobilidade das populações e como estas são incluídas ou excluídas na sociedade. Essa discussão é complementar àquela apresentada para os Anos Iniciais, de modo que a análise do

“Eu”, do “Outro” e do “Nós” seja feita a partir de outras variáveis, como a contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções.

De forma sintética, a proposta sugere, para o 6º ano, o trabalho de temas como o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, além do período medieval na Europa e as formas de organização social e cultural em partes da África. Para o 7º ano, os “aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII”, entre a Europa, América e África (BRASIL, 2018, p. 418).

No 8º ano, a ênfase recai para o século XIX e o mundo contemporâneo, inclusive os processos de independência dos países americanos. Também é proposta uma abordagem sobre o nacionalismo, o imperialismo e os processos de resistência a esses discursos, tanto na África, quanto na Ásia e Europa. Por fim, para o 9º ano, sugere-se o trabalho relacionado à história republicana do Brasil, alcançando até os tempos atuais. No aspecto mundial, são propostos conteúdos vinculados à Primeira e Segunda Guerra, Revolução Russa e diversidades identitárias, com processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI (BRASIL, 2018, p. 418).

O intuito da Base, ao estabelecer a formação dos alunos por meio das competências, vislumbra o desenvolvimento integral dos estudantes. Porém, como exposto, trata-se de uma “reprodução fundamentalmente memorialista” em que o aluno aprende um capital cultural institucionalizado, estático, abstrato, retórico e estéril (GOMES, 2011, p. 92).

Dentro do condicionamento que foram elencados os conteúdos de História, nos preocupam porque os fatos continuam sendo estudados de forma superficial, cronológico, eurocentrados e elitistas. Reforça, assim, a ingenuidade das interpretações dos dados históricos, como um dos componentes curriculares. Assim, a História continua ocupando um espaço aquém de sua importância na BNCC. É pobre em referenciais teóricos e métodos no seu *corpus*. O ensino de História requer uma reflexão mais crítica e um rigor epistemológico dos acontecimentos.

Após análise da estrutura da BNCC e suas especificidades com relação ao ensino de História, parte-se agora para discorrer sobre os impactos de sua implementação nas escolas estaduais de Pernambuco.

### 2.3 IMPACTOS DA BNCC NO ENSINO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO: BREVES REFLEXÕES

Partimos, nesta dissertação, do pressuposto de que há uma necessidade de refletirmos sobre que tipo de sociedade, estudantes e cidadãos queremos formar. Ao se estabelecer uma Base Nacional – como um documento comum e homogêneo que não prioriza o conhecimento como ferramenta de transformação social – estamos indo na contramão do processo.

O aluno, nessa abordagem, deixa de ser, novamente, o objeto central da escola. Isto fica muito evidente dentro da política que preza pelo “Currículo avaliado”, o qual já fora explicitado anteriormente nesta pesquisa. Em resumo, a Base busca transformar no próprio currículo aqueles conteúdos instrucionais que são cobrados em avaliações de aprendizagem, tanto no âmbito federal, quanto no estadual.

Os alunos são, portanto, submetidos a um trabalho que enfatiza os sistemas de avaliação externos, moldando assim o trabalho estabelecido pelos professores em sala de aula em prol de resultados de exames como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A BNCC traz, portanto, os conteúdos que os alunos devem aprender de forma obrigatória para responderem as provas e avaliações.

No âmbito da escola pública, dificilmente, nós, professores(as), conseguimos abordar temas voltados à diversidade social e cultural em sala de aula. Isso ocorre não apenas pela falta de tempo que temos, pois, como se sabe, as disciplinas de ciências humanas trabalham com uma carga horária reduzida em comparação ao rol de temas que devem ser abordados.

Nas escolas estaduais de Pernambuco, os professores são cobrados a trabalhar assuntos e questões relacionadas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE). Quando tais avaliações se aproximam, todos os docentes acabam se tornando professores de português e matemática, já que essas áreas são as mais abordadas em tais exames.

Os gestores escolares são orientados a fiscalizar e exigir dos profissionais efetividade nas ações voltadas ao Índice de Desempenho da Educação de Pernambuco – IDEPE. Entretanto, se focamos em treinar os alunos para essas provas, como ficam as aulas de História? A resposta é simples e óbvia: assumem uma

situação precária.

Reconhece-se a importância da educação. Todavia, da forma como ocorre atualmente, vê-se que ela está resumida a um instrumento político (ABUD, 2017, p. 14). Nesse contexto, as ciências humanas são as mais penalizadas. Infelizmente, essa situação representa uma incongruência, já que é na escola onde se estuda a história e onde se cruzam e se entrelaçam o conhecimento científico e o conhecimento escolar.

O conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção da consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações de sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo (ABUD, 2017).

Abud (2017, p. 15) ressalta que “em torno da História, giram os conhecimentos que nos permitem perceber o pertencimento ao tempo e local em que vivemos”. As concepções históricas com as quais travamos conhecimento na escola terão, certamente, papel importante na elaboração de nossas visões de mundo e dos conceitos que nos levarão a atitudes e compromentimentos (ou ao descompromisso) em relação às transformações do mundo em que vivemos.

O objetivo do sistema não é desenvolver no educando essa visão global de mundo, mas o de tornarem meros sujeitos úteis. É triste chegarmos ao século XXI com uma escola que continua legitimando a reprodução do capital. Os neoliberais, principais interessados num estado mínimo, oferecem a educação como mercadoria.

A nossa realidade, no chão da escola, é angustiante. Algumas perguntas nos perturbam diariamente: o ensino da História nas escolas públicas de Pernambuco ficará mais penalizado? O que ensinar? Como ensinar? O que é relevante trabalhar dentro de um tempo tão diminuto? Quais projetos submeter se a carga horária ficou mais apertada?

Não são respostas fáceis de serem dadas. Os professores viraram reféns da BNCC e da Reforma do ensino médio. A legitimação desses documentos nos tolheu. O PNE e a BNCC não garantiram condições para que os professores e equipe escolar tivessem apoio necessário para que os objetivos de aprendizagem fossem efetivamente trabalhados em sala de aula.

Temos muitas escolas em situação precária, sem infraestrutura e materiais adequados. Os profissionais estão muito desorientados sobre as novas normativas e, praticamente, não ocorrem reuniões de alinhamento. Eles dizem que como as escolas

se tornaram “escolas de referência”, há a impossibilidade de encontros para discussões pedagógicas. Basicamente, virou um salve-se quem puder. Dessa forma, há um comprometimento das aulas, deixando-as tradicionais.

Assim, vê-se que a BNCC interferiu e continua impactando o ensino de História no ensino médio. Conforme citado, no 1º ano do ensino médio, só temos uma aula semanal de história. Para o 2º e 3º anos, temos apenas duas aulas de história por semana.

Ao chegarmos em sala de aula, nos deparamos com as carteiras e o quadro branco, apenas. São as mesmas características do século XIX. A escola não possui recursos multimídia suficientes para todos os professores e, mesmo assim, é empreendido um longo tempo para instalar e preparar o ambiente para iniciar a aula. Sem equipamentos ou metodologias diferenciadas, nos debruçamos em livros didáticos, os quais são os recursos mais práticos para atender às necessidades.

Mesmo sendo algo mais acessível, para cada par de conhecimento temos em torno de dez livros. Todos muito confusos. Assim, acabamos utilizando fichas ou livros antigos, porque os novos são complexos, rasos e aleatórios. Vê-se, mais uma vez, que as dificuldades e incertezas que permeiam o ensino de história são imensas.

A partir dos debates efetuados no ProfHistoria, pudemos aguçar mais ainda a sensibilidade para perceber esses problemas. Ao mesmo tempo, pudemos perceber que muitos colegas de trabalho ainda não se deram conta do inconveniente que a BNCC traz para o ensino de História nas escolas estaduais de Pernambuco.

Vale mencionar que Caimi e Oliveira (2021) discorrem que as escolhas feitas, décadas após décadas, sobre o que ensinar e como ensinar História na escola – e até mesmo sobre a concepção de escola – são produto de um processo seletivo constantemente retroalimentado. A esse movimento, os autores intitulam “cultura escolar”, reconhecendo que o estudo de qualquer aspecto relacionado à escola precisa considerar os *habitus* que impedem o percebimento de uma visão de educação escolar formulada a partir da imposição de grupos que asseguram e legitimam determinados saberes em detrimento de outros grupos (FORQUIN, 1992).

Como já salientado neste trabalho, vários pesquisadores como Bittencourt (2018), Guimarães, (2018), Macedo (2014), Silva (2009) e Souza (2015) criticam e apontam as fragilidades da BNCC, além de ressaltar os impactos que ela trouxe para as escolas brasileiras, tendo em vista que a Base impõe o que deve ser ensinado e aprendido.

Considerando a consonância entre os documentos estaduais e a BNCC, utilizou-se como análise para o cenário local o documento-guia para a elaboração do PPP das escolas de Pernambuco, o qual é parte-integrante do Curso de Aperfeiçoamento de Gestão Escolar promovido pela Secretaria de Educação de Pernambuco desde 2012 e que estabelece elementos que devem nortear o planejamento nas escolas.

Segundo o documento, para o plano institucional deve-se ter como “ponto focal a ação democrática centrada no diálogo que é o aspecto da **não-violência**” (PERNAMBUCO, 2012, p. 26). A ênfase é dada em sete aspectos, conforme apresentado na Figura 2, a seguir.

**Figura 2 – Práticas democráticas no Plano institucional**



Fonte: PERNAMBUCO (2012, p. 27)

Vê-se que a proposta estadual é fundamentada no protagonismo dos integrantes, em discutir o que se produz dentro da instituição, evitar a transferência de responsabilidades, trocar conhecimentos e experiências positivas e negativas – de modo a explorar possibilidades de mudanças a partir destas últimas, além de desenvolver programas para facilitar o acesso ao conhecimento e construir planos coletivos de trabalho.

Para o plano político são estabelecidos oito pontos que orbitam em torno da política de educação humanista e democrática, representando esforços em prol da

expressão concreta do compromisso com a ética nas relações de poder. É pautada pelo entendimento de que a profissão do professor e dos gestores escolares deve se materializar numa escola que represente “um local aberto à diversidade, já que o trabalho educacional não é feito só na escola, nem só com um padrão idealizado de estudantes” (PERNAMBUCO, 2012, p. 27).

Esta compreensão é expressa no mapa disposto na Figura 3, a seguir.

**Figura 3 – Práticas democráticas no Plano político**



Fonte: PERNAMBUCO (2012, p. 27)

A proposta de construção do plano político nas escolas de Pernambuco deve considerar, portanto, a fiscalização de investimentos, a autonomia, o combate à corrupção, a promoção de mudanças, o acolhimento de propostas da sociedade civil, a eliminação dos mecanismos de exclusão e as condições adequadas de trabalho, de modo a colaborar com a criação de um documento capaz de nortear a atuação de alunos, professores e demais membros da comunidade escolar.

Esses esforços buscam, dentre outros, fomentar o sentimento de pertencimento, a partir da formação de identidade. Esta, deve ser algo que se revista de um caráter envolvente, concreto e que vá além dos muros da escola, sendo um reflexo da identidade positiva da comunidade, do estudante e do professor, envolvendo a ambos mutuamente.

Vê-se, assim, que aquilo que é uma orientação proferida pela Secretaria de

Educação de Pernambuco – anos antes da promulgação da BNCC – encontra-se, agora, com pontos conflitantes para aquilo que é exposto na Base Nacional. Esta, ao contrário do que era desenvolvido no âmbito local, veio para cercear a autonomia docente e das escolas, acarretando a negação da gestão democrática.

Os conhecimentos passaram a ser trabalhados de forma vertical e padronizada, num sequenciamento extremo. Esse pensamento, além de limitar a atuação daqueles que pensam, planejam e lidam com a educação na ponta do sistema; em contato direto com os alunos e com a sala de aula, também serviu para limitar os saberes populares, inviabilizando as propostas das escolas.

Nesse caso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) passou a ser regido nas escolas por três palavras: Eficiência, Eficácia e Efetividade, representando uma submissão mercadológica das metas de desenvolvimento.

Por fim, ressalta-se o aspecto ligado à ausência de estrutura física em muitas escolas, bem como de programas de formação continuada para os profissionais de educação que atuam na rede estadual de Pernambuco, de modo a propiciar uma capacitação e debates sobre ferramentas e possibilidades de trabalho da BNCC considerando cenários tão distintos.

Parte da carência de planejamento para implementação da BNCC nas escolas da rede estadual reside na ausência de horários destinados ao planejamento de aulas, o que inviabiliza o contato com outros professores da instituição para a criação de atividades conjuntas e interdisciplinares em consonância com o que se espera para o eixo das disciplinas, por exemplo.

Por fim, como outro fator que dificulta mais ainda a implementação das imposições da BNCC, tem-se que muitos professores que atuam na rede estadual de ensino possuem escala em instituições de ensino distintas. Outros, por sua vez, possuem vínculo de trabalho temporário, desconhecendo as premissas que regem o projeto de educação na rede. Essa instabilidade e carência de docentes efetivos pode parecer uma situação resolvida com o trabalho dos profissionais temporários, todavia promove quebras, descontinuidades e involuções ao processo como um todo.

Após explanação teórica, parte-se, no capítulo seguinte, para apresentação dos produtos técnicos desenvolvidos nesta dissertação.

### **CAPÍTULO III – PROPOSTA DE GAMIFICAÇÃO PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA A PARTIR DA BNCC**

No presente capítulo serão descritos os produtos desenvolvidos a partir desta dissertação. Para tanto, estes serão apresentados a partir da animação explicativa sobre a BNCC para os professores; e o produto voltado à *gamificação*, incluindo as diversas possibilidades de utilização deste. São descritas opções de interdisciplinaridade e as relações das propostas com a BNCC.

Com relação às ideias para a criação das propostas aqui descritas, é importante ressaltar que a convivência com docentes e discentes do Programa de Mestrado Profissional em Ensino da História da UPE constituiu uma oportunidade única para o debate e para a reflexão do ofício de ser professor de História, inclusive com discussões sobre as possibilidades didáticas e de práticas que pudessem representar soluções viáveis para o contexto da sala de aula. Nesse sentido, as reflexões puderam proporcionar partilhas e trocas de experiências, que oportunizaram repensar nossas práticas e uma ruptura com a zona de conforto.

Como descrito, esses debates foram essenciais para despertar na pesquisadora a atenção para o desenvolvimento de ferramentas de apoio para o professor no ensino de História, principalmente após o estabelecimento da BNCC. Considerando principalmente o contexto de ensino em escolas públicas, as quais enfrentam, em sua maioria, toda a sorte de entraves – como falta de recursos, tecnologia, treinamentos e descontinuidade de gestões – torna-se fundamental apresentar aos docentes elementos acessíveis e lúdicos que se destinem a atrair a atenção dos alunos.

Há décadas, por sinal, diversos autores já lançam luz para a necessidade de mudanças na prática docente relacionada ao ensino de história (BITTENCOURT, 1990; FONSECA, 2011). Essencialmente, essas mudanças devem contemplar os métodos pedagógicos e a relação entre professor-aluno, os quais foram pautados pelo “autoritarismo, pela concentração do poder e do saber na figura do professor e da autoridade do livro didático, pela atitude passiva e receptiva do aluno, ausentando-se daí elementos ativos, reflexivos e críticos” (SILVA; OLIVEIRA, 2020, p. 02).

O uso da *gamificação* e de outros elementos lúdicos podem fomentar a construção das bases para uma prática que consiga atrair a atenção dos estudantes, de modo a envolvê-los em um processo atrativo, participativo e significativo. Os

benefícios da utilização de *games* no processo de aprendizagem não são limitados apenas à capacidade lúdica dos jogos – de entreter e motivar – mas também por conta do desenvolvimento de relações interpessoais, com a cooperação, e da “capacidade de suas narrativas produzirem sentido, trazendo o usuário para dentro da história como participante ativo” (WANDERLEY, 2017, p. 141).

Assim, buscou-se desenvolver dois produtos, que pudessem contribuir com a prática docente, proporcionando a *gamificação* nas aulas de história. O objetivo, portanto, é trazer um rol de perspectivas e oportunidades, de modo flexível, que possam amparar o trabalho em sala de aula. É importante salientar que correspondem a sugestões, elaboradas a partir de reflexões e pesquisas da prática docente.

O primeiro produto corresponde a um vídeo de animação – de caráter informativo para os professores de História, de forma a orientar sobre a BNCC, contendo linhas gerais sobre a base, seu processo e contexto de criação, além de conhecimento sobre as habilidades e competências propostas.

Pensou-se nessa proposta por ser um recurso atrativo, capaz de prender a atenção, bem como pelos custos reduzidos e possibilidade de compartilhamento escalável de conteúdo. Tal recurso tecnológico pode auxiliar os programas de formação continuada de professores, abrindo um “novo mundo de oportunidades educativas” (RUFINO; SILVA, 2021, p. 139)

Como segundo produto, são apresentadas estratégias/ferramentas para *gamificação* em sala de aula. A proposta-base desenvolvida para utilização em sala foi concebida com o intuito de oferecer, a partir de uma única solução, diversas possibilidades de aplicação, à critério do docente. A princípio, corresponde a um jogo de tabuleiro de trilha com a utilização de cartas de apoio. Este tipo de jogo é capaz de atrair a atenção dos alunos (TELES; VINHA, 2017) e, especialmente para a área de História, se assemelha à proposta do Senet<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> O Senet ou Senat, também conhecido como “Jogo de passagem da alma para outro mundo” é considerado um dos mais antigos jogos do mundo. Tal jogo figura em uma pintura na tumba da rainha Nefertari, esposa de Ramses II, da 19ª dinastia, datado entre os anos de 1290 a.C. e 1220 a.C. O jogo também pode ser encontrado em outros locais, como o Livro dos Mortos Egípcios, do século XII a.C. Custódio e Afiune (2019, p. 134) descrevem que “o tabuleiro era formado por três colunas, possuindo cada 10 a 11 casas, chamadas pelos egípcios de peru. O objetivo do jogo era mover as peças através das casas, cada uma com suas respectivas marcações e significados”. Com relação à sua jogabilidade, Bakos (2014, p. 168) relata que: “Se um jogador chegasse a uma casa cujo símbolo significava beleza ou poder, era premiado. Não era desejado cair com as peças a quatro quadrados do final, pois aterrissar na “casa das águas”, ou na “casa do azar”, significava se “afogar” e talvez voltar para o começo. O quadrado anterior era chamado de “bom” ou de “casa boa”. Os quadrados subsequentes tinham os numerais três e dois respectivamente, referindo-se ao número de casas até o final.”

Após esta explanação, serão apresentados os produtos desenvolvidos, com os detalhes relacionados à roteiro e/ou as sugestões para aplicação, nas subseções adiante.

### 3.1 A BNCC PARA DOCENTES DE HISTÓRIA

A abordagem explicativa sobre a BNCC para os professores de História considerou a criação de um *animaker*, como vídeo de animação digital contendo os principais temas relacionados à Base Nacional. A ideia teve sua gênese desenvolvida a partir de aulas no Mestrado Profissional de Ensino de História<sup>11</sup> e aprimorada posteriormente para elencar a presente dissertação.

O *animaker* corresponde a uma plataforma *online* disponibilizada por uma empresa de mesmo nome, que oferece um *software* de animação de vídeo na modalidade DIY (*Do It Yourself*), ou “faça você mesmo”, sendo um método de construção que não exige a ajuda direta de especialistas ou profissionais. A plataforma permite a criação de vídeos animados a partir de personagens e modelos pré-construídos, disponibilizados de forma *online* e gratuita.

Antes da apresentação do roteiro criado, serão descritos comentários sobre a personagem principal, conteúdos e tempo de vídeo. Sobre o primeiro ponto, o vídeo de animação será conduzido por uma personagem principal, na figura de uma professora, nomeada de Dandara.

Escolheu-se uma mulher para ilustrar a ação, tendo em vista a representatividade destas para a educação básica brasileira. Conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica Brasileira, 91,2% dos profissionais da educação que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental são mulheres. A porcentagem atinge 74,4% considerando os anos finais. Considerando o contexto estadual, 83,94% dos docentes da educação básica de Pernambuco são mulheres (BRASIL, 2009).

Tomando por base a raça, conforme descrito no Censo Escolar, 23,87% dos docentes da Região Nordeste se declararam pretos ou pardos, enquanto que 63,59% não declararam raça. A partir desses dados, seguiu-se com a construção de uma personagem mulher, professora e negra.

---

<sup>11</sup> A proposta de criação do *animaker* surgiu como produto final da disciplina “Tecnologias da Informação e Comunicação e Ensino de História”, sob a condução do Prof. Dr. Renan Marques Birro.

Sobre o nome atribuído, optou-se pela menção a Dandara dos Palmares, citada no vídeo apenas pelo primeiro nome, como Dandara.

Sobre a justificativa pelo seu uso na presente proposta, Caetano e Castro (2020, p. 153) elencam vários aspectos que justificam a valorização desta personagem como representativa das lutas e da memória negra. As autoras descrevem que:

Várias protagonistas negras, como Dandara dos Palmares, foram excluídas da História oficial do Brasil contada em nossas escolas, resultante não só do racismo, dentre vários fatores, mas também do machismo e do sexismo ainda existente em nossa sociedade. Como uma de suas consequências está a falta de identificação das meninas afrodescendentes com personagens femininas negras. [Apresentar a trajetória dela] tem como intuito valorizar os feitos e a memória de Dandara, contribuindo para a construção da identidade das crianças negras enquanto afrodescendentes, bem como para a inclusão da diversidade étnico-racial nas salas de aula.

Vê-se, portanto, a importância da atribuição do nome de Dandara dos Palmares para essa proposta, não apenas pelo perfil feminino, mas para auxiliar na promoção de seu nome, como protagonista negra da história do Brasil. Pode-se, com isso, fomentar os debates sobre inclusão e diversidade étnico-racial em sala de aula, mesmo que tal tema não seja contemplado com o devido destaque na proposta da Base Comum.

A representação visual da personagem na animação foi construída a partir de figuras que representassem seu perfil. Pesquisas sobre Dandara dos Palmares na *internet* remetem a imagens similares entre si, com desenhos feitos à mão livre que buscam caracterizar a mulher forte e guerreira que é símbolo do Quilombo dos Palmares, vide compilação na Figura 4.

**Figura 4 – Pesquisa sobre o perfil de Dandara dos Palmares**



Fonte: Elaboração Própria

Embora pouco se saiba sobre suas feições, os relatos históricos descrevem-na como uma mulher que inspira força e liberdade. A partir daí, tendo como inspiração os desenhos obtidos na busca inicial, criou-se o desenho exposto na Figura 5, que ilustra o vídeo sobre a BNCC.

**Figura 5 – *Frame* inicial do vídeo criado e apresentação da protagonista**



Fonte: Elaboração própria

Com relação ao roteiro, este foi criado considerando uma apresentação inicial da Base Nacional, desde as suas primeiras versões, até a versão homologada em 2018. O roteiro proposto para o vídeo discute também a diferença de outros documentos que fazem parte do cotidiano dos professores, como a LDB, por exemplo, para a BNCC. Reforça-se, na proposta de animação, que uns correspondem a parâmetros e orientações, enquanto a BNCC é uma regra imposta.

O roteiro do vídeo segue explicitando conteúdos relacionados à disputa de poder que se instaurou para a proposta de criação do currículo comum e os debates entre a educação progressista, com vistas à formação de cidadãos; e o outro modelo, aqui denominado como educação neoliberal, que busca formar trabalhadores criativos, proativos, flexíveis e adaptáveis, características que formam o perfil almejado pelas empresas – as quais buscam maior lucratividade e menos profissionais empregados.

Essa crítica é trazida por vários autores da literatura, dentre os quais Macedo (2014), que ressalta o financiamento e o interesse de várias empresas privadas, como Natura, Banco Itaú e Volkswagen, na construção da base comum.

Os demais pontos abordados correspondem a elementos técnicos, a partir da própria BNCC, contemplando as habilidades e as competências, tanto as gerais, quanto as sete competências específicas para o ensino de história no ensino fundamental.

Ao seu término, o vídeo ressalta a importância da figura do professor, como mediador do processo de aprendizagem. Mesmo com uma norma imposta em âmbito nacional, ainda há espaço para que o docente possa trazer a discussão de conteúdos relevantes para uma formação cidadã, já que uma parcela de temas essenciais não está contemplada na Base Comum.

Toda a ação foi planejada para ter como duração total cerca de 11 minutos, de modo que o vídeo se revista de um caráter técnico-informativo, mas que não seja longo e cansativo, de modo a reter a atenção dos docentes.

A proposta desenvolvida de roteiro para a animação é pormenorizada no Quadro 2, contendo o tempo, as cenas e conteúdo para áudio/locução ou legendas.

## Quadro 2 – Roteiro da animação sobre a BNCC para professores

<b>Título:</b>	<b>Tempo total:</b>
A BNCC e o ensino de história	7'50"

Tempo	Cena	Áudio/Locução/Legenda
00'00" a 00'10" (Tempo 10")	Legenda inicial da animação contendo o título do vídeo. Além do avatar da protagonista, inserção de imagem ilustrativa sobre a área de História (conforme Figura 5)	A BNCC e o ensino de história
00'10" a 00'25" (Tempo 15")	Protagonista aparece interagindo com o espectador, enquanto as informações são apresentadas. Apenas uma imagem de plano de fundo. Música de fundo instrumental.	Olá colega docente! Como vai? Eu sou a Dandara dos Palmares! Mas você pode me chamar apenas de Dandara! Nesse vídeo, vamos conversar um pouco sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino de história! Vamos lá?
00'25" a 00'40" (Tempo 15")	Dandara aparece do lado direito do vídeo, enquanto explica as informações iniciais. Os termos "BNCC" e "2018" aparecem em destaque na tela.	Em 2018 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo que define habilidades e competências básicas que todo aluno deve desenvolver ao longo da educação básica no Brasil.
00'40" a 00'50" (Tempo 10")	Dandara aparece do lado direito do vídeo, enquanto explica as informações iniciais. Os termos "LDB" e "Orientações" aparecem juntos e em destaque na tela. Um outro par de termos corresponde a "BNCC" e "Regras" aparece do lado oposto.	Só que diferente da LDB e de uma série de documentos que ajudam a dar parâmetros, orientações e diretrizes, a base é uma regra. Por isso, precisamos entender bem ela, para saber o que está em jogo e o que se quer para a educação em História com essa obrigatoriedade que foi posta.

Continua...

## Continuação do Quadro 2

00'50" a 01'08" (Tempo 18")	A protagonista muda de lado no vídeo, passando para a esquerda. Um desenho de uma folha de sulfite representando um currículo é exibido como imagem ao fundo. Ao ser pronunciada a palavra "batalha" o currículo é dividido ao meio.	Não é de hoje que ocorrem disputas no campo da educação. A BNCC também foi fruto dessas batalhas. De um lado, temos uma educação progressista e do outro, uma com mais ênfase no mercado de trabalho, que vamos chamar de neoliberal.
01'08" a 01'58" (Tempo 50")	Frame composto pela protagonista falando à esquerda da tela. Surgem as palavras "Cidadãos ou trabalhadores?" em destaque.	A progressista almeja a formação do cidadão por meio da ciência e da reflexão. Uma pessoa que seja capaz de atuar na sociedade de modo a transformá-la e ampliar a democracia. Ou seja: é a visão de que a educação é capaz de ajudar os alunos a se entenderem, a entender o mundo e a agir sobre o mundo, de modo a transformá-lo para melhor. Do outro lado, temos uma educação voltada para o mercado de trabalho. Ou seja: nós precisamos ensinar as coisas básicas para que esse educando, quando se forme, consiga melhor agir no mercado de trabalho. Essa visão busca formar um indivíduo neoliberal, ou seja: criativo, proativo, flexível e adaptável, que é justamente o que as empresas e o mercado estão exigindo.
01'58" a 02'25" (Tempo 27")	Frame composto pela protagonista falando à esquerda da tela. Em plano de fundo surge o mapa do Brasil sendo gradativamente hachurado, de modo a representar uma unidade.	Essas duas visões estão muito bem marcadas na BNCC. Toda a discussão para a elaboração da base envolveu consultas públicas e uma série de debates entre educadores, com críticas à condução desse processo. Pela primeira vez na história do Brasil, tivemos um documento dizendo o que deveria ser feito em todas as escolas, relacionado ao desenvolvimento de habilidades para nossos alunos.

Continua...

## Continuação do Quadro 2

02'25" a 02'42" (Tempo 17")	Dandara surge ao lado do desenho de 10 folhas de papel sulfite, dispostas lado a lado. 6 delas são pintadas de cinza enquanto a protagonista faz menção ao indicador "60%"	Mesmo sendo uma norma a ser cumprida em todo o país, isso não significa que o professor não possa trabalhar temas além da BNCC. Ela ocupa cerca de 60% dos currículos e o restante é deliberação dos estados, municípios e pelo próprio professor.
02'42" a 03'12" (Tempo 30")	São apresentadas imagens de fundo, de caráter ilustrativo, contendo pessoas caminhando em cidades da Europa. Na sequência, fotos que representem os povos indígenas e africanos. A transição das imagens se dá por efeito de <i>fade in e fade out</i> .	Alguns temas essenciais para a formação do cidadão foram retirados ao longo das versões propostas para a base. As várias versões que culminaram no documento final de 2018 trouxeram um resultado completamente diferente do projeto inicial: foram diminuídos radicalmente os conteúdos relativos aos povos indígenas e africanos no ensino de História, aumentando-se o conteúdo sobre os povos europeus, por exemplo.
03'12" a 03'47" (Tempo 35")	Frame composto pela protagonista falando à esquerda da tela. Em plano de fundo surgem as palavras-chave "Gênero, sexualidade, raça e etnia" quando narradas.	Ainda sobre as diferenças, temos a questão de diferença de gênero e sexualidade. A história europeia foi contada, por muito tempo, do ponto de vista do homem branco, heterossexual, cisgênero. Contar a história da África é falar sobre os negros e sobre a dominação europeia. Isso também vale com os povos indígenas e com as mulheres. Trabalhar a História com base na BNCC, implica, de certa forma, em excluir as diferenças entre gênero, sexualidade, raça e etnia, ao não valorizá-las.
03'47" a 04'17" (Tempo 30")	Frame composto pela protagonista falando à esquerda da tela. Em plano de fundo surgem as palavras-chave "Vamos combater o preconceito e valorizar a diversidade" quando narradas.	Na primeira versão da base, por sinal, havia menção de que era necessário combater as desigualdades e os preconceitos, com comentário direto sobre gênero, sexualidade, deficiência e etnia, por exemplo. Na versão final, contudo, esse texto foi trocado por uma versão mais generalista que apenas aborda "vamos combater o preconceito e valorizar a diversidade".

Continua...

## Continuação do Quadro 2

04'17" a 04'32" (Tempo 15")	Protagonista falando à esquerda da tela. Em plano de fundo surgem as palavras-chave "Habilidades e competências" quando narradas.	Depois de falar um pouco sobre conteúdo e como a base foi criada, vamos abordar agora a parte prática da BNCC. Ela apresenta os termos "habilidades" e "competências". Você sabe o que eles significam?
04'32" a 05'02" (Tempo 30")	Frame composto pela protagonista em ênfase na tela, centralizada, enquanto há a narração dos conceitos.	De forma resumida, a habilidade é a capacidade de resolver um dado problema. Competência é a habilidade de resolver um problema mais complexo, no entanto, com o uso de mais de uma habilidade. Em resumo: a habilidade é a capacidade de resolver um dado problema. A competência seria a capacidade de utilizar várias habilidades na solução de um problema. A solução desse problema, então, requer várias habilidades.
05'02" a 05'07" (Tempo 5")	Letreiro de fundo com a frase "como eu vou trabalhar essas competências em sala?" Ao fundo, silhuetas de diversos perfis de pessoas, expressando dúvida.	Mas Dandara, como eu vou trabalhar competências em sala de aula?
05'07" a 05'23" (Tempo 16")	Frame composto pela protagonista em ênfase na tela, centralizada, enquanto há a narração dos conceitos.	Não se trabalha competência em sala de aula! Trabalhamos com atividades e conteúdos que – de forma direta e indireta – vão desenvolver essas competências estabelecidas pela BNCC, a fim de favorecer e contribuir com a formação dos alunos.
05'23" a 05'30" (Tempo 7")	Frame composto pela protagonista em ênfase na tela, centralizada, enquanto há a narração dos conceitos. Ao fundo, uma imagem desfocada de uma sala de aula.	Cada conteúdo que eu vou propor em sala de aula, nós vamos favorecer um ambiente para desenvolver essas habilidades.
05'30" a 05'38" (Tempo 8")	Letreiro de fundo com a frase "Mas como escolher ou utilizar as competências?" Ao fundo, silhuetas diversas.	Mas como escolher ou utilizar essa competência para desenvolver esse dado conhecimento?

Continua...

## Continuação do Quadro 2

05'38" a 05'50" (Tempo 12")	Frame composto pela protagonista em ênfase na tela, centralizada, enquanto há a narração dos conceitos.	É a partir do conteúdo que eu vou trabalhar em sala de aula, que eu vou escolher a competência. Independente do componente curricular, todas as competências gerais devem ser desenvolvidas nas nossas aulas.
05'50" a 05'58" (Tempo 8")	Frame composto pela protagonista em ênfase na tela, centralizada, enquanto há a narração dos conceitos. Aparecem no topo da tela as palavras "Competências por área" e "Competências por componente curricular".	Sobre isso, temos as competências gerais, as competências por área e por componente curricular.
05'58" a 06'42" (Tempo 44")	É apresentada uma lista suspensa contendo as 10 competências gerais da BNCC.	Sobre as competências gerais, elas são num total de 10! Vamos a elas: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; senso estético; comunicação; argumentação; cultura digital; autogestão; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; e autonomia. De acordo com a BNCC, cada uma delas busca a mobilização de conhecimentos (que são os conceitos e procedimentos), das habilidades (ou seja, as práticas, cognitivas e socioemocionais), e das atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.
06'42" a 06'44" (Tempo 2")	Frame composto pela protagonista em situação de entusiasmo com a inscrição "Competências específicas para o Ensino de História" ao fundo.	Área de História
06'44" a 07'12" (Tempo 28")	Apresentação de legenda para cada uma das competências específicas. Surgem na tela, utilizando transição de esmaecimento conforme são narradas.	As sete competências específicas de História da BNCC para o Ensino Fundamental são apresentadas da seguinte forma: [Nesse momento, são narradas as competências da BNCC (vide p. 402).]

Continua...

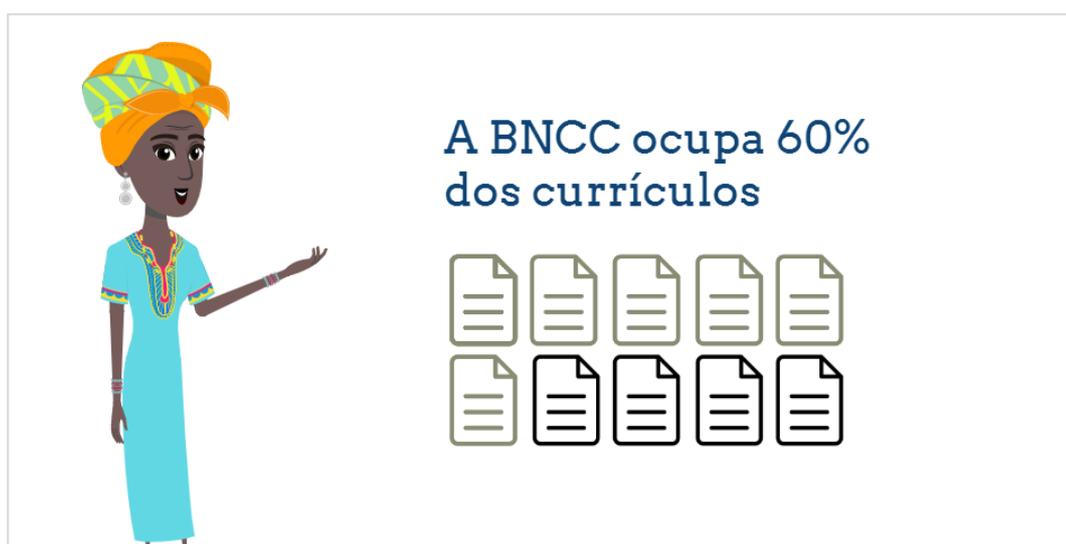
## Continuação do Quadro 2

07'12" a 07'24" (Tempo 12")	Frame composto pela protagonista em ênfase na tela, centralizada, acompanhado de narração.	Lembrando: os temas que serão encontrados em cada aula, a forma de abordagem e os itinerários ainda são espaços do professor. Converse com outros colegas docentes e troque ideias sobre esse assunto!
07'24" a 7'30" (Tempo 6")	Frame composto pela protagonista em ênfase na tela, centralizada, demonstrando entusiasmo, enquanto o texto de apoio é lido.	Ah! E não se esqueça! A liberdade ainda é a melhor forma de se conviver e de aprender em sala de aula.
7'30" a 7'50" (Tempo 20")	Frame composto pela protagonista em ênfase na tela, centralizada, demonstrando alegria e acenando para o espectador, enquanto o texto de apoio é lido.	Foi muito bom compartilhar esses conhecimentos com você! Espero ter te ajudado a entender um pouco mais sobre a BNCC e como podemos trabalhá-la em sala de aula! Um grande abraço e nos vemos em outros encontros! Boas aulas!

Fonte: Elaboração Própria

De forma ilustrativa, alguns dos *frames* produzidos para o vídeo explicativo – oportunamente descritos no Quadro 2 – são apresentados nas figuras 6, 7 e 8, a seguir.

**Figura 6 – Composição dos currículos, versus deliberação dos estados, municípios e do próprio professor**



Fonte: Elaboração Própria

**Figura 7 – Frame com a explicação das competências gerais da BNCC**



Fonte: Elaboração própria

**Figura 8 – Frame com a explicação das competências específicas para o ensino de História da BNCC**

O frame apresenta o título 'Competências específicas para o ensino de História #1' em azul escuro. Abaixo, há um texto descritivo em cinza escuro. À direita, a mesma ilustração da mulher negra do frame anterior aponta para o conteúdo. No canto inferior direito, há um logotipo 'Made with Animaker'.

**Competências específicas para o ensino de História #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.

Fonte: Elaboração própria

Por fim, o vídeo sugerido e produzido nessa proposta pode ser distribuído e/ou veiculado em mídias internas das escolas, em capacitações para o público docente.

O material encontra-se disponibilizado gratuitamente na plataforma *online* do *Youtube*, a partir do *link* de acesso <<https://youtu.be/iRqX1vcQiVY>>. Além do material explicativo, os professores podem ter acesso às opções de *gamificação*, conforme elencado na subseção adiante.

### 3.2 GAMIFICAÇÃO NAS AULAS DE HISTÓRIA: DESCRIVENDO O PRODUTO-BASE

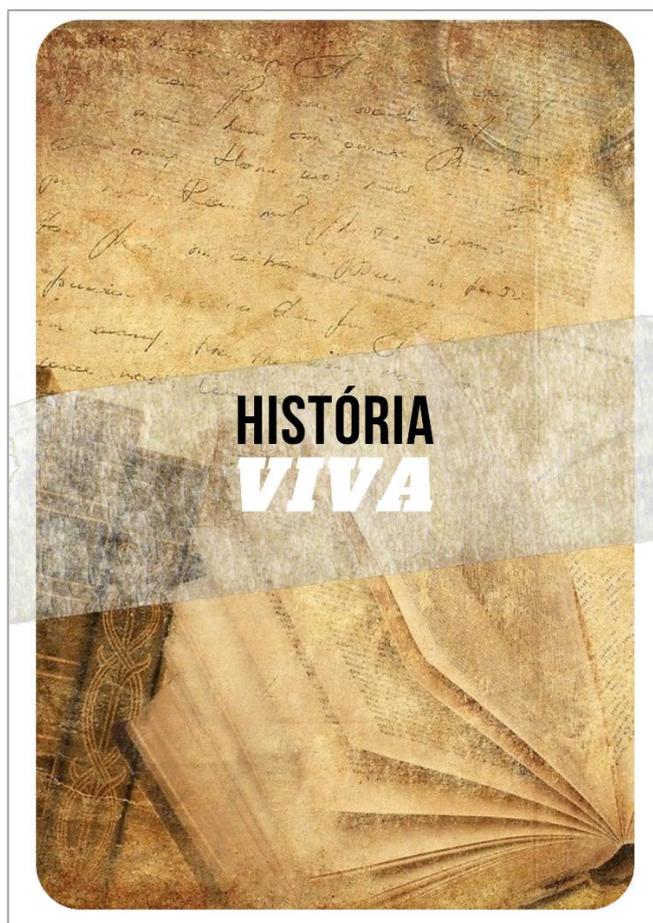
A proposta apresentada nesta dissertação corresponde à produção de cartas para diversas aplicações e propostas de *gamificação* para uso em sala de aula. Os alunos devem, de forma individual ou em duplas – a critério do professor – produzirem cartas com personagens históricos escolhidos por eles. Para dar suporte à sua elaboração, podem ser utilizados livros didáticos, paradidáticos, materiais complementares e/ou outros textos e mídias impressas.

A atividade de elaboração do jogo, serve como motivação para a realização de pesquisa histórica e compilação de dados por parte dos alunos. A atividade pode ser efetuada, inclusive, de forma conjunta com outras disciplinas, como de educação artística, de modo a fomentar a interdisciplinaridade.

Para auxiliar na imersão dos discentes na proposta, elaborou-se o projeto gráfico de um *card*, seguindo o padrão de outros jogos de cartas. Atribuiu-se à proposta o nome “História Viva”, que remete – de forma simples e direta – ao nome em si da área de conhecimento e, ao mesmo tempo, pode ser interpretado de duas outras formas, graças à polissemia do termo “Viva”. O sentido pode ser atribuído considerando-se o termo como uma interjeição que expressa intensa alegria, exultação e júbilo; ou então como sinônimo daquilo que tem vivacidade em si; que pulsa, é dinâmica e irrequieta.

Antes de sua utilização pelo professor, sugere-se a produção dos *cards* em gráfica, de modo a possibilitar que o elemento visual, por si só, se torne um fator-surpresa, despertando a atenção do público. Considerando os recursos da instituição e/ou rede de ensino, o material pode ser também impresso pelo próprio docente, seguindo o modelo disponibilizado no Apêndice A desta dissertação. A sugestão é vislumbrada na Figura 9, a seguir.

**Figura 9 – Frente das cartas/cards da proposta de gamificação**



Fonte: Elaboração Própria

A proposta de *design* da frente do *card* foi elaborada para remeter a elementos que se conectam com a História, trazendo a representação de livros abertos e fechados, páginas de papel antigas, uma lupa, trechos de caligrafia e simulação de papel envelhecido. Os elementos foram combinados para dar um ar de mistério à proposta e incentivar a *gamificação*, auxiliando os alunos no processo de imersão na busca histórica.

O verso da carta, por sua vez, foi pensado para conter cinco principais elementos/informações. Estes serão os alvos do processo de construção conduzido pelos alunos. São eles:

- a) Ano ou período: espaço no cabeçalho da carta voltado para a inserção de um ano ou período vinculado ao personagem escolhido. Pode ser o ano de nascimento, morte ou período em que participou de algum evento histórico que o aluno julgue importante atribuir à carta;

- b) Nome do personagem: Espaço em destaque para que o aluno possa escrever o nome completo, apelidos e/ou pseudônimos vinculados ao personagem;
- c) Informações gerais e de apoio: área voltada à descrição do personagem. Pode conter informações biográficas, dados sobre a atuação e/ou envolvimento em acontecimentos históricos e *links* com demais personagens, por exemplo. Serve de apoio para a explicação sobre o perfil daquele personagem, com informações que podem auxiliar professor e aluno na construção do *game*;
- d) Foto ou representação gráfica: além das informações de apoio, o aluno também deve pesquisar alguma gravura que represente o personagem. Pode ser um retrato, pintura ou qualquer outro elemento que remeta ao personagem escolhido. Para auxiliar nessa etapa, o professor pode disponibilizar livros, revistas, fotografias ou quaisquer outros materiais impressos. Caso seja possível, também pode oferecer a impressão da foto escolhida pelos alunos, caso esta tenha sido pesquisada a partir de buscadores na *internet*.
- e) Pergunta: Cada carta de personagem deve conter, próximo ao seu rodapé, uma pergunta relacionada ao personagem em questão. Recomenda-se que sejam perguntas fechadas, com 3 opções de respostas, sendo A, B e C. Essa opção traz maior celeridade ao jogo e assemelha a proposta a outros *games* de pergunta-resposta consagrados pela mídia, como “Quem quer ser Milionário” e “Show do Milhão”, por exemplo, que atuam no formato de *quiz*.

Os itens sugeridos constituem aqueles que garantem, minimamente, a jogabilidade proposta para o jogo. Fica a critério do docente solicitar que os *cards* contenham outras informações sobre o personagem, que possam ser interessantes com a proposta de trabalho planejada para a sua sala de aula. Dentre esses, o professor pode sugerir a busca e inserção de informações como: localização espacial, gênero, desejos e anseios, desafios e barreiras, relações interpessoais, por exemplo. Igualmente, pode ser modificado o estilo da pergunta, migrando de perguntas fechadas, para pergunta aberta, contendo um pequeno texto de apoio para balizar a resposta.

A proposta gráfica do verso das cartas do *game HistóriaViva* pode ser vislumbrada na Figura 10, a seguir.

Figura 10 – Verso das cartas/cards da proposta de gamificação

## HISTÓRIA

## VIVA

### GANGA ZUMBA (GANAZUMBA)



Ganga Zumba foi o primeiro grande líder do Quilombo dos Palmares (ou Janga Angolana).

Ganga Zumba que governava a maior das vilas, Cerro dos Macacos, presidia o conselho de chefes dos mocambos e era considerado o Rei de Palmares.

### PERGUNTA

Quem sucedeu Ganga Zumba na liderança do Quilombo dos Palmares após a sua morte, em 1678?

(1) Zumbi dos Palmares  
 (2) Aqultune  
 (3) Ganga Zona

Fonte: Elaboração Própria

Vê-se, na Figura 10, um *card* ilustrativo contendo informações sobre Ganga Zumba (Ganzumba). O nome do personagem aparece em destaque, seguido pelas informações solicitadas (foto e histórico). Próximo ao rodapé, encontra-se o espaço para que os alunos desenvolvam a pergunta referente ao personagem trabalhado. Ressalta-se que a pesquisa e o preenchimento das informações da carta devem ser processos conduzidos pelos alunos, para propiciar um maior envolvimento e engajamento com a proposta. Sobre as perguntas, o professor pode proferir duas orientações quanto à sua elaboração:

- a) A resposta correta deve ser destacada graficamente das demais opções, para facilitar a jogabilidade. Para isso, podem ser utilizados diversos recursos

gráficos, como o uso de outra cor de caneta, ou intercalar entre caneta e lápis, uso de marca-texto e/ou simplesmente destaque tipográfico, escrevendo em itálico, sublinhado ou alternância entre letra cursiva e letra de forma, por exemplo;

- b) Preferencialmente, o texto de apoio da carta deve ter informações que subsidiem o aluno após a etapa de pergunta-resposta, na complementação das informações sobre o perfil daquele personagem, como uma ferramenta de apoio.

Conforme mencionado, cada aluno ou dupla confeccionará apenas uma carta. Após a etapa de pesquisa e criação do material – que pode ser realizada ao longo de uma aula, por exemplo – o professor deve avaliar o que fora produzido pelos alunos, de modo a validar as informações sobre os personagens, bem como as perguntas que foram desenvolvidas.

Essas etapas, por si só, guardam consonância com o que indica a BNCC, vide excerto a seguir:

No decorrer do Ensino Fundamental, os procedimentos de investigação em Ciências Humanas devem contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos que trazem à tona dinâmicas sociais em razão de sua própria natureza (tecnológica, morfológica, funcional).  
(BRASIL, 2018. p. 353).

Vê-se, portanto, que a etapa de confecção do *card* pode ser inserida dentro daquilo que é preconizado pela BNCC, como capacidade de investigação e de observação sobre diferentes indivíduos e situações. A ação de jogar o *game* e a interação entre os alunos será responsável, por sua vez, pelo debate e a interação em torno do conhecimento produzido por cada indivíduo.

Ao término da etapa de confecção pelos alunos e de validação do conteúdo por parte do professor, este deve informar à toda a sala uma lista dos personagens que foram criados nos *cards*. A lista pode ser disponibilizada, por exemplo, a partir de uma leitura do nome dos personagens, seguida da escrita do nome na lousa e/ou quadro-branco. Recomenda-se que seja definido um tempo – a seu critério, avaliando o perfil da turma – para que os alunos possam buscar mais informações sobre os personagens que foram produzidos, de forma que tenham embasamento para

responderem às questões.

A etapa seguinte corresponde ao jogo em si. O professor deve atuar como mediador e apresentador do *game*. Cada aluno, dupla ou grupo será convidado a escolher uma das cartas, devendo responder à pergunta elaborada em seu conteúdo. Caso esta tenha sido confeccionada pelo próprio aluno ou algum membro da equipe, deve ser sorteado outro *card*, para que seja respondido.

No processo de resposta, caso haja necessidade ou seja do interesse, o professor pode dar dicas sobre o personagem do *card* e inserir outros elementos/participantes no jogo, como, por exemplo, o momento de “dicas da plateia”, uma ajuda proferida pela plenária, composta pelos demais alunos em sala.

Acertos e erros das perguntas devem ser trabalhados de forma a incentivar uma competição sadia entre os membros, sem que a efusividade ou empolgação possam, por exemplo, desestimular a participação daqueles que não obtiveram êxito nas respostas. Para corrigir esse item, o professor pode sugerir que cada grupo retire três ou mais cartas do baralho de personagens, para responder mais de uma pergunta e estabelecer um critério de pontuação, o qual pode ser realizado de duas formas:

- a) Dos 3 *cards*, responder, ao menos 1 de forma correta para pontuar na rodada;
- b) Para cada *card*, uma pontuação por resposta. Sendo, por exemplo, 2 pontos para resposta correta e 1 ponto por dúvida/erro, à título de participação.

O professor também pode, a seu critério, reutilizar cartas produzidas entre duas ou mais turmas distintas, aproveitando personagens que foram desenvolvidos em momentos anteriores, por outros alunos, formando um repertório em seu baralho.

A atividade também pode ser desenvolvida de forma segmentada, contemplando datas históricas, locais, momentos, a seu critério, conforme progressão de temas de seu planejamento.

Aliado à proposta dos *cards*, pode ser adicionado um tabuleiro, com casas a serem percorridas. Nesse modelo de jogo, o qual pode ser desenvolvido em outra aula, os jogadores assumem uma posição na realidade dada, a partir de um pino ou peça. A dinâmica para o uso do tabuleiro é similar àquela do jogo de cartas, com a adição dos seguintes elementos:

- a) Tabuleiro: superfície que corresponde à interface do jogo. Contém casas, com uma numeração específica, com posições que devem ser percorridas pelos participantes da atividade;
- b) Dado: pequeno cubo, gravado com os números de 1 a 6 em cada uma de suas faces, que gere um resultado numérico aleatório;
- c) Peões: objetos que indicam a posição do jogador no tabuleiro.

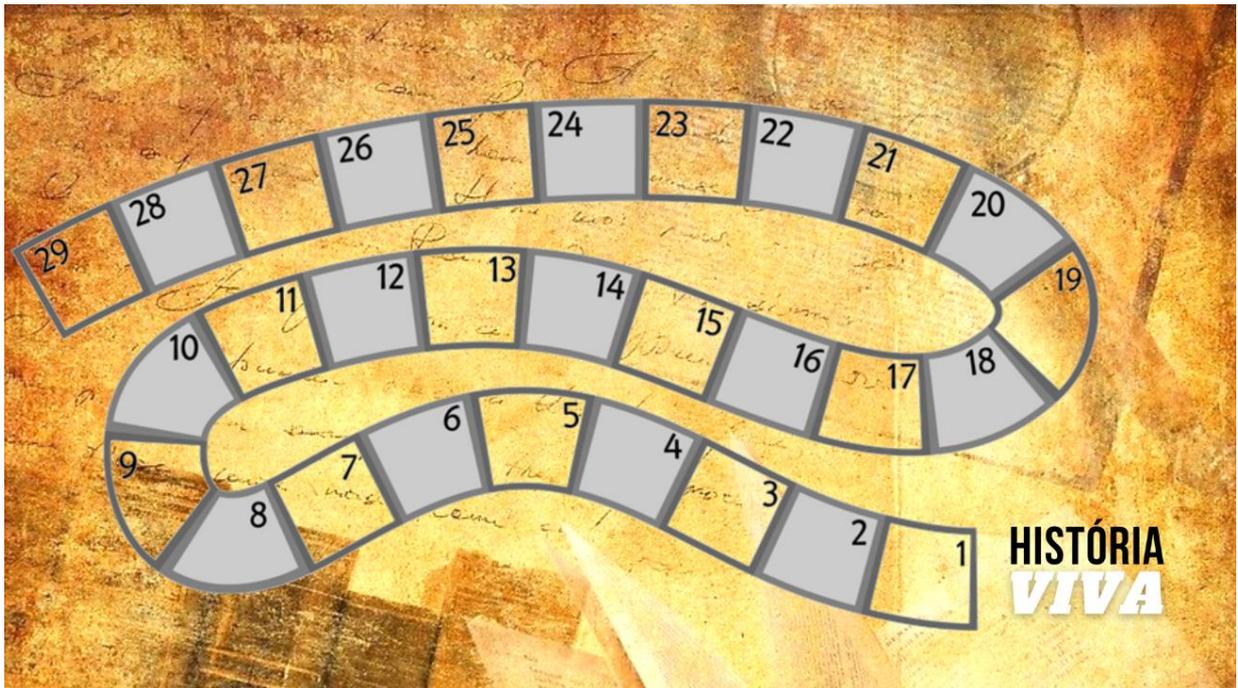
A dinâmica do uso do tabuleiro consiste em uma competição entre alunos ou equipes, com base nas perguntas-respostas aos *cards* do jogo. Caso acertem as perguntas propostas sobre os personagens, a partir do número obtido no resultado aleatório do dado, os alunos vão avançando as casas do tabuleiro até chegar ao término das casas.

O uso do dado, por sinal, inclui outro elemento ao jogo, que é a surpresa/imprevisibilidade trazida por ele: com uma resposta correta, os alunos podem sortear tanto o número 1, avançando apenas uma casa no jogo, quanto o número 6, avançando várias posições em uma única jogada.

O elemento surpresa pode ser reforçado no jogo de tabuleiro, à critério do docente, ao incluir elementos nas casas do jogo. É comum que nesta modalidade de *gamificação*, cada uma das posições contenha instruções adicionais além dos meros números a que correspondem, com comandos como “avance mais uma casa”, “fique uma rodada sem jogar”, “jogue mais uma rodada”. Caso opte por não utilizar tais regras, o docente pode incluir/criar outras junto à turma, conforme julgue conveniente.

O tabuleiro do jogo pode ser em formato padronizado e impresso – disponibilizado previamente pelo professor e reutilizado entre as suas diversas turmas – ou também ser construído pelos alunos. Como sugestão, fora desenvolvido o modelo disposto na Figura 11, a seguir, que também é disponibilizado dentre os apêndices desta dissertação (Apêndice B) em maior escala para impressão.

**Figura 11 – Tabuleiro para o jogo HistóriaViva**

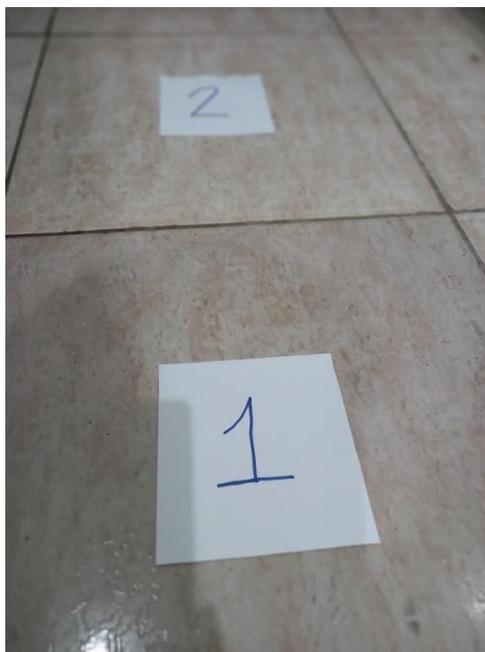


Fonte: Elaboração Própria

Caso o docente opte por produzir o próprio tabuleiro na sala de aula ou em algum outro espaço do ambiente escolar, há diversas opções equivalente que também podem servir para demarcar as casas do jogo no piso. Para tanto, pode utilizar materiais comuns à escola – como fitas adesivas coloridas e giz branco – ou simplesmente usar marcações que já estejam presentes na escola, como sinalizações convencionais no piso.

Caso julgue adequado e/ou mediante a disponibilidade de recursos, o docente pode apenas sinalizar nas marcações próprias do pavimento os números equivalentes às casas, sem delimitar os quadrados, em si, vide exemplo na Figura 12.

**Figura 12 – Sugestão de delimitação das casas do tabuleiro diretamente no pavimento**



Fonte: Elaboração Própria

Por fim, a elaboração dos dados e dos peões. Com relação ao primeiro item, é um objeto de baixo custo, durável e que pode ser reaproveitado entre as atividades. Recomenda-se, assim, que seja adquirido previamente para a condução do *game*.

Contudo, a confecção do dado pode ser utilizada como elemento integrador, em caráter indisciplinar, com aulas da disciplina de matemática. Podem ser explorados, nesse contexto, as formas geométricas (com ênfase no cubo) e o raciocínio lógico para a atribuição dos valores das faces do dado que, opostas, devem dar a soma 7. Também pode-se trabalhar outros elementos, como a progressão aritmética e a progressão geométrica. Para o caso de confecção do dado, o docente pode utilizar modelos para impressão, conforme o disponibilizado Apêndice C deste trabalho.

Por fim, a etapa de elaboração dos peões. Podem ser utilizados diversos objetos, como os cones, que são vendidos em conjunto com o dado utilizado no jogo, por exemplo. A critério do docente, podem ser estabelecidos outros itens para representar os peões, como tampinhas plásticas ou pedrinhas coloridas, por exemplo. Dependendo da escala adotada para o tabuleiro, outros itens maiores podem ser utilizados, como garrafas *pet*. Se o jogo for trilhado no pavimento, conforme a Figura 12, os próprios alunos podem ocupar as casas enquanto se movimentam entre elas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a destituição de Dilma Rousseff da Presidência da República, com o golpe político de 2016, a educação brasileira tem sofrido ataques frequentes e articulados, em prol de um desmantelamento de direitos conquistados. Desde o governo interino de Michel Temer, observa-se que as equipes técnicas que articulam os projetos na área da educação, têm enaltecido a educação mercantil, aprovando projetos e legislações com ênfase na redução da autonomia dos profissionais em educação e reduzindo o acesso ao diálogo.

Nesse contexto, irrompeu a proposta da Base Nacional Comum Curricular, em um território marcado pela imposição da vontade de alguns grupos – principalmente políticos e empresariais – para aquilo que deveria ser ministrado em sala de aula, com ênfase na formação de profissionais, em detrimento de cidadãos.

Considerando esse contexto, é pertinente ressaltar que as políticas de igualdade e as políticas de diferença têm acontecido em meio a conflitos, concessões, embates ideológicos, culturais e sociais, econômicos, lutas de poder que se propagam em políticas de cunho religioso, de gênero, classe, étnico, de grupos minoritários que buscam cada vez mais alçar espaços, vozes e garantias de direitos.

A partir de então, a presente dissertação empreendeu seus esforços, alinhada ao pensamento da pedagogia decolonial e da interculturalidade, buscando construir outros meios de representações, olhares, narrativas, sentidos e saberes históricos diante dos conteúdos programáticos nesses “novos currículos”. Acima de tudo, apresentando uma discussão crítica contrária à lógica da modernidade e da racionalidade eurocêntrica, impostas em tais projetos de unificação do currículo.

A educação decolonial, a partir da proposta de Nilma Lino Gomes, tem por marca o questionamento das diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, de modo que é capaz de apontar – a partir das diferenças – a construção de relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (GOMES, 2012).

A presente dissertação elencou alguns objetivos, quando de seu início. Essencialmente, de criar o roteiro de um vídeo de animação sobre o Ensino de História voltado para a aplicabilidade da BNCC no ensino público de Pernambuco.

Vislumbra-se que a presente dissertação obteve êxito com o objetivo pretendido, tendo em vista a apresentação da proposta roteiro de um vídeo de animação sobre o Ensino de História voltado para a aplicabilidade da BNCC no ensino público de Pernambuco. Além do roteiro em si, foi efetuado um estudo para criação dos personagens, falas/textos, materiais de apoio e projeto gráfico da iniciativa.

A proposta criada tem 7min50s de duração e conta, sob o olhar da personagem Dandara dos Palmares, o percurso da BNCC para a área de História. Vislumbra-se como uma iniciativa essencial para o contexto da educação, tendo em vista que diversos profissionais ainda não tiveram o contato e/ou preparação adequados para lidar com esse novo cenário em sala de aula.

O material foi pensado tomando por base algumas premissas que poderiam oportunizar maior acessibilidade dentre os profissionais da área de educação, o que potencializaria os resultados obtidos, bem como as reflexões sobre a BNCC, a atuação do professor em sala de aula, os temas que foram excluídos e, não obstante, as possibilidades de trabalho interdisciplinar.

A dissertação também assumiu outros objetivos, os quais, julga-se que foram alcançados. Os três primeiros de: discorrer sobre o contexto da promulgação da Base Nacional Comum Curricular e as suas implicações, influências e conflitos em relação ao ensino de História; Analisar as consequências da criação de uma “Base Comum” para os currículos de História da rede pública estadual de ensino; e Identificar os desafios do ensino de História dentro do formato da BNCC; foram alcançados ao longo dos dois primeiros capítulos desse texto.

A partir do debate teórico apresentado, pôde-se sustentar a ideia de que muitas reformas curriculares – e nesse rol inclui-se a BNCC – não foram realizadas por acaso, mas cumpriram uma razão bem delimitada, de modo a servir fins mercadológicos. O contexto em que foi promulgada a versão final – de golpe político – possibilitou o retorno ao poder de empresários e de grupos de empresas alinhados a interesses internacionalistas e a um modelo neoliberal, os quais buscaram submeter o Brasil a uma lógica de privatização e de lucro a ser implementada no setor educacional.

No que diz respeito à análise vinculada à rede de ensino de Pernambuco, vê-se que a orientação proferida pela Secretaria de Educação de Pernambuco – anos antes da promulgação da BNCC – encontra-se, agora, com pontos conflitantes para aquilo que é exposto na Base Nacional. Esta, ao contrário do que era desenvolvido no âmbito local, veio para cercear a autonomia docente e das escolas, acarretando a

negação da gestão democrática.

Ademais, os temas passaram a ser trabalhados de forma engessada e padronizada, limitando, por exemplo, os saberes populares e inviabilizando as propostas das escolas. O Projeto Político Pedagógico das escolas passou a ser regido pelos 3Es: Eficiência, Eficácia e Efetividade, submisso a metas e indicadores de avaliação e desenvolvimento. Para o contexto de sala de aula no estado, a BNCC esbarrou em outros problemas já crônicos, como a ausência de programas de formação continuada para os profissionais de educação, com as ferramentas e possibilidades de trabalho da BNCC.

Isso se soma a três aspectos muito presentes na realidade local que, juntos, prejudicam mais ainda a atuação do professor: (a) a ausência de horários destinados ao planejamento de aulas, o que inviabiliza o contato com outros docentes da instituição para a criação de atividades conjuntas e interdisciplinares em consonância com o que se espera para o eixo das disciplinas, por exemplo; e (b) as diversas instituições de vínculo atreladas ao mesmo docente, os quais cumprem jornada em locais distintos, o que representa, além do desgaste, uma outra realidade de ensino, conforme o contexto local; e (c) a quantidade de profissionais que possuem vínculo de trabalho temporário, desconhecendo as premissas que regem o projeto de educação na rede.

Essas instabilidades, carências e toda sorte de entraves promove quebras, descontinuidades e involuções ao processo como um todo, comprometendo a qualidade da educação.

Após o debate teórico, considerando os três objetivos elencados, parte-se, no capítulo seguinte, para o atingimento do último objetivo específico delimitado, que corresponde à proposição de um material de apoio – sob o formato de jogo de tabuleiro com *cards* – para os profissionais da educação básica, com orientações teóricas e metodológicas relacionadas ao Ensino de História a partir da BNCC.

As ideias para a criação das propostas descritas na dissertação – em prol deste objetivo – foram fruto do debate e da convivência com docentes e discentes do Programa de Mestrado Profissional em Ensino da História da UPE, momento que constituiu uma oportunidade única para a reflexão do ofício de ser professor de História, inclusive com discussões sobre as possibilidades didáticas e de práticas que pudessem representar soluções viáveis para o contexto da sala de aula.

A proposta-base para esse objetivo foi desenvolvida com o intuito de oferecer,

a partir de uma única solução, diversas possibilidades de aplicação, à critério do docente. Criou-se um jogo de cartas que pode ser utilizado de forma isolada ou combinada com outros jogos, em uma sequência de aulas. O jogo de cartas possibilita o trabalho com a pesquisa histórica e a criação de linha do tempo, tanto no formato de tabuleiro, quanto de jogo de *cards*. Todas as possibilidades mostram-se em consonância com o que dispõe a BNCC e, ao mesmo tempo, dão liberdade ao professor para abordar conteúdos considerando o seu próprio cenário de trabalho.

A partir do trabalho, pudemos lançar luz para a discussão de que a melhoria da educação é um desafio extremamente complexo no nosso país, por isso consideramos muito pertinentes as análises desenvolvidas, para que, a partir delas, possamos buscar alternativas que visem amenizar o impacto da BNCC para o processo pedagógico.

Com relação às críticas a BNCC, ressalta-se que a intencionalidade para a articulação de uma proposta de base nacional é um movimento positivo. Todavia, a forma de elaboração de tal documento e o espaço para o diálogo com todos os interessados no projeto devem ser repensados, bem como o projeto em si.

O currículo escolar deve ser estruturado não obedecendo apenas às legislações vigentes, mas também aos temas que emergem da sociedade – muitos dos quais, que foram ocultados das narrativas históricas por anos e, em meio a muitos embates, exigem agora seus espaços. Com isso, torna-se capaz de articular saberes e promover a equidade e inclusão, buscando incluir aqueles que, costumeiramente, são marginalizados.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia. (org.). **Ensino de História e currículo. Reflexões sobre a Base Comum Curricular, formação de professores e práticas de ensino**. Jundiaí: Ed. Paço Editorial, 2017.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. **Soziologische Schriften**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979.
- ADORNO, T. W. Kulturkritik und Gesellschaft. In: ADORNO, T. W. **Kulturkritik und Gesellschaft II – Eingriffe Stichworte**. Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 2003.
- ALVES, Giovane. **O golpe de 2016 no contexto da crise do capitalismo neoliberal**. 2016. Disponível em < <https://blogdaboitempo.com.br/2016/06/08/o-golpe-de-2016-no-contexto-da-crise-do-capitalismo-neoliberal/>>. Acesso em: 10 set 2022.
- APPLE, M. W. **Repensando Ideologia e Currículo**. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.
- ARROYO, Miguel R. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- AUAD, Daniela; SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca e; ROSENO, Camila. Gênero na educação básica brasileira: a inconstitucionalidade de projetos proibitivos. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 568-586, jul./set., 2019.
- BAKOS, Margaret. O lazer no Egito antigo. In: BAKOS, Margaret. **Fatos e mitos no antigo Egito**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- BERTOLIN, Júlio C. G.; MARCON, Telmo. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira – Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 105 – 122, mar. 2015.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.
- BITTENCOURT, Circe. **Pátria, civilização e trabalho. O ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Loyola, 1990.
- BORGES, Elisabete F. Perspectiva histórica da educação profissional e tecnológica no Brasil: a constituição da docência na educação superior em tempos de globalização. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 776-794, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i3.62030.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2007.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução 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: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União Brasília, 05 out. 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Câmara Federal, 1996.

BRASIL. **Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 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: 28 jul. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. 600p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC/CNE, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Brasília: MEC/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC. Brasília: INEP, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Texto Preliminar do documento BNCC**. 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Brasília: Congresso Nacional, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. **Projeto de Lei – Escola sem partido**. 2019. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1707037](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037)>. Acesso em: 10 mai 2022.

CAETANO, Janaina Oliveira; CASTRO, Helena Carla. Dandara dos Palmares: uma proposta para introduzir uma heroína negra no ambiente escolar. **Revista Eletrônica História em Reflexão - REHR**, Dourados, v. 14, n. 27, p. 153-179, jan./jun. 2020.

CAIMI, Flavia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n. 4, v. 3, p. 86-92, jan/jun. 2016.

CANDAU, V. M. F. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. spe., p. 678-686, dez., 2020.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. F. (org). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educ. Soc.**, v. 23, n. 79, p. 125-161, 2002.

CASTRO NETA, Abília Ana; CARDOSO, Berta L. C.; NUNES, Claudio P. Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. **Revista Educação em Debate**, v. 40, n. 77, p. 162-174, 2018.

CEARÁ. Governo Estadual. **Escola Estadual de Educação Profissional**. Fortaleza: Secretaria Estadual de Educação, 2009.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho. *et al.* A trajetória da LDB: Um olhar crítico frente à realidade brasileira. In: Ciclos Históricos, 20., 2006. **Anais...** Ilhéus: UESC, 2006.

CERRI, Luis. **Ensino de História e Consciência Histórica**. Rio de Janeiro: Ed FGV, 2011.

COSTA, Joaze; TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. São Paulo: Ed. Grupo Autêntica, 2020.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.

CUSTÓDIO, José Antônio Loures; AFIUNE, Pepita de Souza. O Ethos religioso na antiguidade: a origem ritualística dos jogos de tabuleiro. **Revista de Artes FAP**, v. 20, n. 1, jan./jun., p. 128-145, 2019.

FAIRCLOUGH, Norman. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In: MAGALHÃES, Célia Maria (org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

FERNANDES, Yrama Siqueira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 02-09, 2017.

FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Margarida. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2019.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FONSECA, T. N. de L. **História & Ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Revista**, v. 25, n. spe., p. 1016-1035, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Sibeles Machado. **Ensino de história nos anos iniciais: Um estudo acerca das propostas curriculares e de práticas pedagógicas**. 38f. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cad. Pesqui.**, v. 44, n. 153, p. 648-669, 2014.

GALTER, M. I.; MENDES, C. M. M.; PERIN, C. S. B. Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932: relação entre conhecimento, indivíduo e sociedade. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 11, n. 21, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr., 2012.

GUIMARÃES, Edilene Rocha; MORGADO, José Carlos. Currículo e avaliação: os

testes estandardizados. **RBPAE**, v. 32, n. 2, p. 373 - 392, mai./ago. 2016.

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

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, 2014.

MACEDO NETO, Manoel Pereira. Parâmetros Curriculares Nacionais de História: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. **Revista História em Reflexão**, v. 3, n. 6, p. 1-11, 2009.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MEIRA, M. E. M; ANTUNES, M. A. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, M. E. M; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo: 2003.

MICHETTI, Miqueli. ENTRE A LEGITIMAÇÃO E A CRÍTICA: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **RBCS**, v. 35, n. 102, p. 1-19, 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NEPOMUCENO, Vera Lucia; ALGEBAILLE, Eveline. Educação básica no Brasil, trabalho docente e pandemia. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. p. 193-212, 2021. <https://doi.org/10.29404/rtps-v6i10.821>

OLIVEIRA, Luis Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O PCN de História e a ANPUH: Embate acadêmico e político. **Saeculum - Revista de História**, n. 10, p. 163-183, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso – princípios e procedimentos**. Campinas - SP: Pontes, 2000.

OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos Filosóficos da Educação**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. 6 a ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**, n. 33, p. 78-95, 2009.

PEREIRA, Maria Zuleide da.; SOUSA, Jorge Luis Umbelino de. Parte diversificada dos currículos da educação básica: que política é essa? **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 3, p. 448-458, set./dez. 2016.

PEREIRA, Nilton; RODRIGUES, Mara Cristina. BNCC e o Passado Prático: temporalidades e produção de identidades no Ensino de História. **Revista AAPE EPAA**, v. 26, n. 107, 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação. **Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: Módulo V – Projeto político pedagógico**. 50f. Recife: Secretaria de Educação Estadual, 2012.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 113-129, set. 2016.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001, 320p.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2009.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** [ebook] Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO JÚNIOR, Halfred; VALÉRIO, Mairon. (orgs). **Ensino de História e Currículo. Reflexões sobre a Base Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino.** Jundiaí: Ed. Paco Editorial, 2017.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. Educação e movimentos sociais: avanços e recuos entre o Século XX e o Século XXI. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 2, p. 145-162, Jul./Dez., 2011.

RUBANO, Denize R. *et al.* Procedimento para revisão de literatura e sistematização de dados sobre o sucesso escolar na Educação Básica brasileira. **Revista Psicologia e Educação On-Line**, v. 3, n. 1, p. 63-72, 2020.

RUFINO, Hugo Leonardo Pereira; SILVA, Luiz Gustavo Pereira. O ensino de história e o uso de realidade aumentada. **Revista Intersaberes**, v. 16, n. 37, p. 138-159, jan./abr. 2021.

RÜSEN, Jorn. **Razão Histórica. Teoria da História:** os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UNB, 2001.

SACAVINO, Susana. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina.** Petrópolis: Novamérica, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J G. (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** São Paulo: Penso, 2013.

SANTOS, Dominique. O ensino de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC. **Outros Tempos**, v. 16, n. 28, p. 128-145, 2019.

SANTOS, Thais Figueiredo. O currículo segundo John Dewey – educação gerando ação. In: Reunião Anual da ANPED, 33., 2010. **Anais...** ANPED, 2010.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados. 2008.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 01-25, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHNEIDER, Gabriela. O direito à educação e direito a uma escola com boas condições materiais e estruturais: possíveis interlocuções. In: ANPED, 10., Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2014.

SENADO FEDERAL. **Educação Municipal pública não sobrevive sem o FUNDEB**. 2019. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/05/22/educacao-municipal-publica-nao-sobrevive-sem-o-fundeb-alertam-debatedores>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca e; ROSENO, Camila dos Passos. Questionando a proposital invisibilidade: reflexões sobre a abordagem das relações de gênero no PIBID – Interdisciplinar da UPE Campus Petrolina. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 764-784, abr./jun., 2018.

SILVA, Leandro Rezende da; OLIVEIRA, Carlos Edinei de. Ensinando História com gamificação. In.: Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, XI., 2020. **Anais do XI ENPEH**, ABEH, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Francisca Valdeniza Lopes de. Contextualizando o golpe de 2016 e seus impactos nas políticas sociais. In: SEMINÁRIO CETROS, 6., 2018, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, Editora da UECE, p. 1-9.

SOUZA, J. L. U. Currículo e projetos de formação: Base Nacional Curricular e seus desejos de performance. **Revista Espaço do Currículo**, v. 8, n. 3, p. 323-334, set./dez., 2015.

SPECK, Raquel Angela; LARA, Angela Mara de Barros. A regulação da gestão escolar via plano de desenvolvimento da escola interativo: banco mundial, gerencialismo e monitoramento. **Acta Scientiarum Education**, v. 44, n. 1, p. 1-12, 2022.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

TELES, Juslei Teixeira; VINHA, Marina. A contribuição do jogo tradicional de tabuleiro no contexto escolar. **Horizontes - Revista De Educação**, n. 4, v. 8, p. 136–152, 2017.

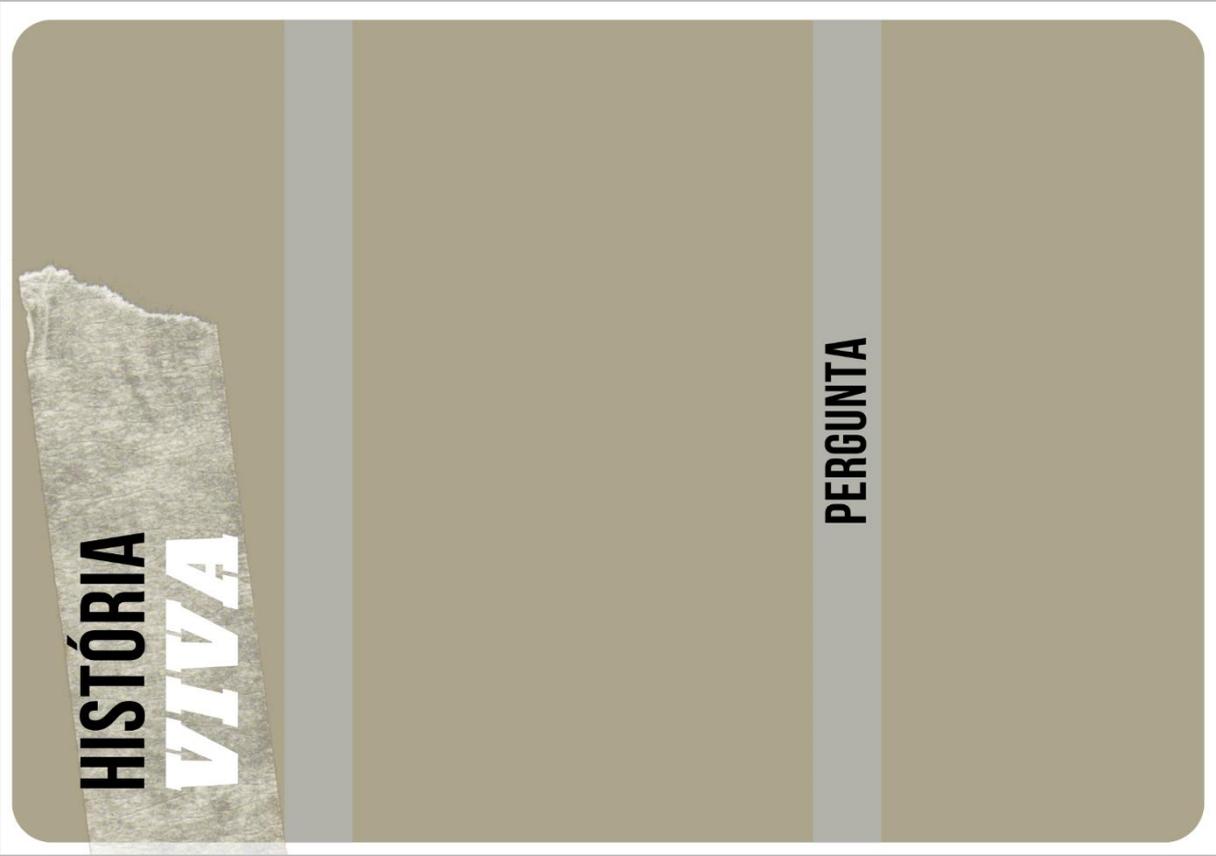
WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019.

WANDERLEY, Sonia. Gamificação e ensino da história: uma experiência didática. **Transversos: Revista de História**, n. 11, p. 137-143, dez., 2017.

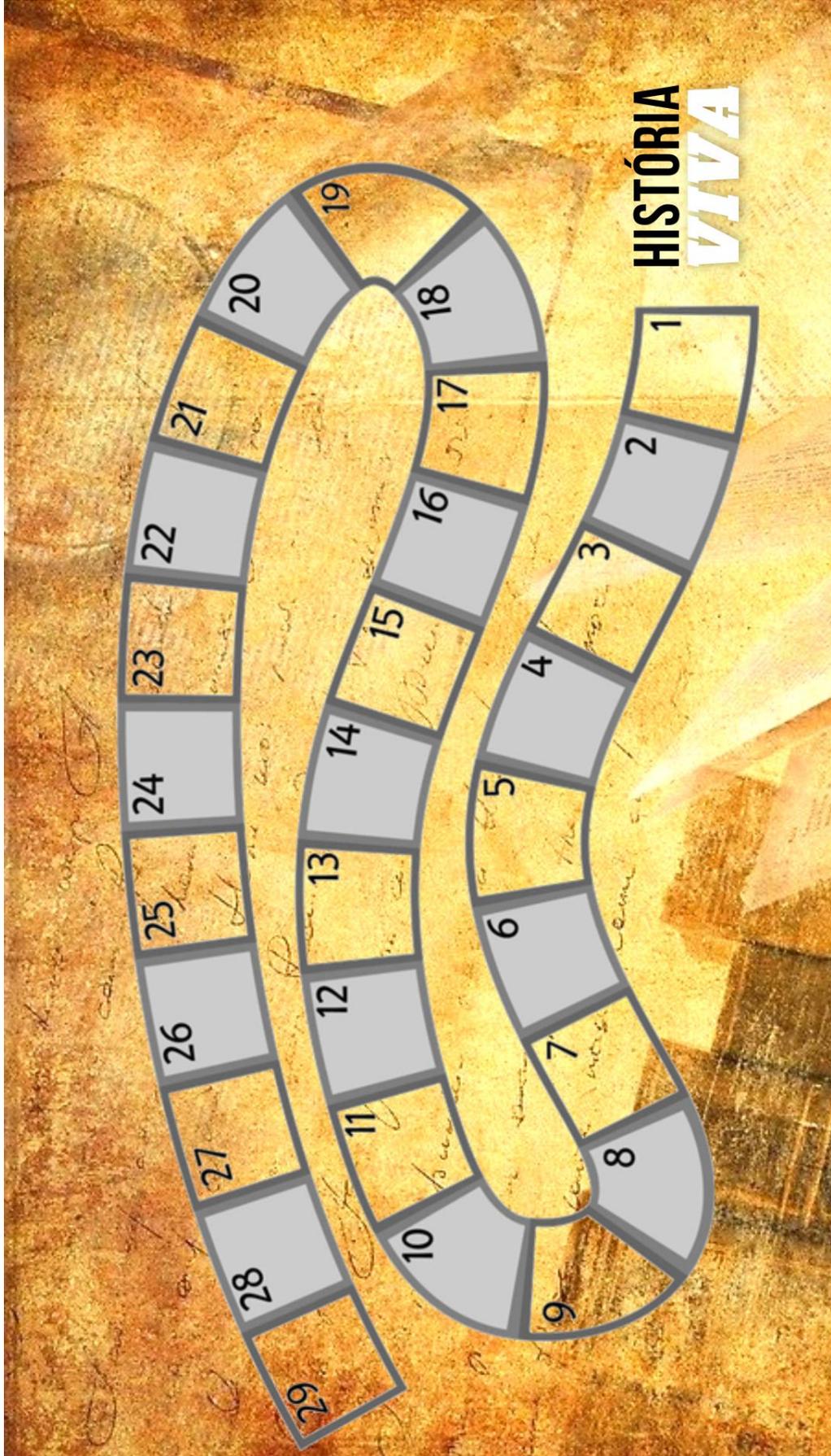
WYNTER, Sylvia. Unsettling the Coloniality of Being/Power/Truth/Freedom: Towards the Human, after Man, Its Overrepresentation – na Argument. **The New Centennial Review**, Michigan, v.3, n.3, p. 257- 337, 2003.

## APÊNDICES

APÊNDICE A - MODELO DE CARD PARA PROPOSTA DE GAMIFICAÇÃO



APÊNDICE B - TABULEIRO PARA O JOGO HISTÓRIAVIVA



## APÊNDICE C - MODELO PARA IMPRESSÃO DO DADO

