

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ –
UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**CONTEÚDOS LOCAIS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA
CURRICULAR DE PATO BRANCO/PR: UMA ANÁLISE SOBRE
ADEQUAÇÕES CURRICULARES A PARTIR DA BNCC E RCP-
CREP/PR.**

TALITA VANESSA MATOS GOBBI

Francisco Beltrão – PR

2023

TALITA VANESSA MATOS GOBBI

**CONTEÚDOS LOCAIS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA
CURRICULAR DE PATO BRANCO/PR: UMA ANÁLISE SOBRE
ADEQUAÇÕES CURRICULARES A PARTIR DA BNCC E RCP-
CREP/PR.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, área de concentração: Educação, linha de pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antônio

Francisco Beltrão – PR

2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Gobbi, Talita Vanessa de Matos

CONTEÚDOS LOCAIS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DE PATO BRANCO/PR: UMA ANÁLISE SOBRE ADEQUAÇÕES CURRICULARES A PARTIR DA BNCC E RCPCREP/PR. / Talita Vanessa de Matos Gobbi; orientador Clésio Acilino Antônio. -- Francisco Beltrão, 2023. 198 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Políticas Curriculares. 2. Currículo. 3. Proposta Pedagógica Curricular. 4. Conteúdos Locais. I. Acilino Antônio, Clésio, orient. II. Título.



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão



FOLHA DE APROVAÇÃO
TALITA VANESSA DE MATOS GOBBI

TÍTULO DO TRABALHO: CONTEÚDOS LOCAIS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DE PATO BRANCO/PR: UMA ANÁLISE SOBRE ADEQUAÇÕES CURRICULARES A PARTIR DA BNCC E RCP-CREP/PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA


Clésio Acilino Antônio (Orientador)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)


Carlos Antônio Bonamigo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)


Vanice Schossler Sbardelotto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

Documento assinado digitalmente



MARIZETE LUCINI

Data: 01/12/2023 06:47:02-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Marizete Lucini

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Francisco Beltrão, 30 de novembro de 2023

AGRADECIMENTOS

Antes dos agradecimentos, gostaria de partilhar um pouco da caminhada como mestranda. O percurso do mestrado pode ser uma jornada desafiadora em circunstâncias normais, mas quando a pandemia global começou muitos estudantes se viram enfrentando ainda mais obstáculos. No início, com as disciplinas do Programa, experimentei momentos de aprendizado e tranquilidade. A adaptação para o formato on-line, embora tenha tido seus desafios, foi relativamente tranquila. Com o apoio dos professores e colegas de turma, consegui me adaptar às novas dinâmicas e consegui seguir com meus estudos de forma satisfatória.

No entanto, conforme chegamos ao ano de 2022, questões particulares começaram a surgir em minha vida pessoal, o que tornou minha jornada no mestrado muito mais difícil do que eu esperava. Problemas de saúde, conflitos familiares e outras circunstâncias adversas começaram a afetar minha concentração e motivação. Essas dificuldades também se manifestaram na minha capacidade de escrever minha dissertação. A vontade de desistir tomou conta de mim em diversos momentos e o desânimo parecia cada vez mais presente. Tarefas aparentemente simples, como escrever um parágrafo, tornaram-se um desafio monumental.

A pressão de cumprir prazos e expectativas acadêmicas também contribuiu para minha frustração. O medo de não estar à altura das exigências do mestrado e a constante comparação com os resultados dos meus colegas de turma apenas aumentaram minha sensação de inadequação. Diante dessa situação, decidi buscar ajuda. Procurei meu orientador, que foi compreensivo e me aconselhou a solicitar uma

prorrogação do prazo para a conclusão do curso. Essa prorrogação foi um alívio momentâneo, pois me deu um fôlego extra para lidar com todas as dificuldades pessoais e acadêmicas.

Conscientizei-me de que o percurso do mestrado nem sempre seria linear e fácil, mas esse período de adversidades também me ensinou muito sobre resiliência e perseverança. Aos poucos, encontrei maneiras de me reerguer, buscando apoio emocional e estabelecendo uma rotina diária mais equilibrada. Com o tempo, minha motivação e confiança começaram a se fortalecer novamente. Entendi que era normal ter momentos de desânimo. Contudo, é importante não deixar que tais sentimentos dominem totalmente nossa jornada. Mesmo com os desafios enfrentados, e talvez um pouco mais atrasada que o esperado, determinei-me a concluir o mestrado. Aprendi a valorizar cada pequena vitória e a acreditar nos meus próprios talentos e capacidades. O percurso do mestrado pode ser árduo, especialmente quando enfrentamos dificuldades pessoais significativas. No entanto, é importante lembrar que é possível superar essas adversidades, buscar suporte e encontrar a motivação necessária para seguir em frente.

Desse modo, em primeiro lugar, gostaria de expressar minha sincera gratidão a Deus, que sempre esteve ao meu lado, guiando meus passos e me proporcionando força e sabedoria durante essa jornada acadêmica. Sem Ele, nada disso seria possível.

Além disso, não posso deixar de agradecer a minha mãe, que sempre foi meu porto seguro, minha inspiração e exemplo de dedicação e perseverança. Seu amor incondicional e apoio inabalável foram fundamentais para que eu conseguisse chegar até aqui. Ela sempre

acreditou em mim, mesmo nos momentos de dúvida, e sua presença foi crucial para que eu nunca desistisse dos meus sonhos.

Agradeço também ao meu marido, que sempre me incentivou a buscar meus objetivos e acreditou em meu potencial. Sua paciência, compreensão e apoio emocional foram essenciais para me manter focada e determinada em meio às dificuldades do caminho. Agradeço por estar ao meu lado, dividindo as responsabilidades familiares e me motivando a seguir em frente.

Meus filhos, motivo de grande alegria e inspiração, também merecem um agradecimento especial. Suas inocências, amor e sorrisos me trouxeram ânimo nos momentos mais cansativos e me lembraram que todo o esforço vale a pena. Agradeço por serem meu motivo de luta e por entenderem que minha dedicação aos estudos também faz parte do amor que tenho por eles.

Por fim, gostaria de expressar minha gratidão a todos os demais familiares que sempre estiveram presentes, torcendo por mim e me enviando boas energias. Agradeço por acreditarem em mim e por me incentivarem a perseguir meus sonhos.

Meu estimado orientador, a você também direciono minha profunda gratidão. Sua orientação, conhecimento e comprometimento foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação. Sua dedicação em me fornecer todas as ferramentas necessárias para o meu crescimento acadêmico e profissional foram um presente inestimável. Agradeço por sua paciência em me ensinar, corrigir e encorajar ao longo de todo o processo. Sem sua orientação, eu não chegaria aonde estou hoje.

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para minha conquista. Essa jornada de aprendizado foi possível graças ao amor, apoio

e dedicação de todas essas pessoas maravilhosas. Sou imensamente grata por cada um de vocês fazer parte da minha vida. Meus sinceros agradecimentos aos membros da banca por suas contribuições.

Que Deus continue abençoando cada um de vocês e que nosso caminho continue a se cruzar, compartilhando sempre amor e gratidão.

RESUMO

GOBBI, Talita Vanessa de Matos. **Conteúdos locais na Proposta Pedagógica Curricular de Pato Branco/PR: uma análise sobre adequações curriculares a partir da BNCC e RCP-CREP/PR.** 2023. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa “Sociedade, Conhecimento e Educação”, do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) da Unioeste, campus Francisco Beltrão, e foi desenvolvida com o apoio dos estudos e participação no Grupo de Pesquisa “Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas” – RETLEE. É resultado de uma pesquisa que abordou as relações entre a política do currículo nacional, a do Estado do Paraná e a do município de Pato Branco, a partir das reformas curriculares iniciadas com a aprovação de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desdobrada no Referencial Curricular do Estado do Paraná (RCP), no Currículo da Rede Estadual do Paraná e, por fim, na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) de Pato Branco. Os documentos norteadores estaduais são compreendidos como referência direta para a organização das propostas curriculares dos sistemas de ensino municipais paranaenses e das escolas a esses integradas. O objetivo da pesquisa foi analisar a presença ou a ausência de conteúdos locais na PPC da rede municipal de Pato Branco, especificamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental no componente curricular de História. Assim, buscou-se identificar como se efetivou a organização curricular da PPC de Pato Branco, se houve apenas reprodução dos conteúdos curriculares dos documentos norteadores estaduais ou se houve inclusão de conteúdos locais que poderiam manifestar relações próprias com a realidade social e cultural do município. A pesquisa se propôs também a discutir a BNCC e RCP-CREP como políticas curriculares orientadoras para estados e municípios, a analisar as relações existentes entre BNCC, REP-CREP e a PPC de Pato Branco, a evidenciar como essas proposições são feitas e a sistematizar quais e como os conteúdos locais foram incorporados na PPC no que diz respeito aos anos iniciais do componente curricular de História. A abordagem qualitativa de pesquisa documental consistiu em realizar uma análise dos documentos, com base nos procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD), que embasam as políticas de currículo nas esferas nacional, estadual e municipal, bem como de outros documentos

complementares, como leis, deliberações, resoluções e instruções normativas. As reflexões teóricas dialogaram com contribuições de autores nos âmbitos da educação escolar, política educacional, política curricular, currículo, conhecimento escolar, ensino, entre outros, tais como representantes de discussões contemporâneas, que levam à compreensão de como as reformas curriculares no Brasil, nas últimas décadas, têm desempenhado um papel significativo na centralização, padronização e controle do processo educacional. A dissertação expressou a preocupação sobre a inclusão ou não de conteúdos locais, pois estes cumprem papel importante junto ao currículo de História, no ensino e na formação dos estudantes. Diante disso, a pesquisa constatou a ausência de conteúdos locais, compreendidos como aqueles incluídos na PPC de Pato Branco, além dos estabelecidos pelos documentos curriculares de referência. A PPC, que tem como objetivo orientar as práticas pedagógicas e curriculares das escolas da rede municipal de ensino de Pato Branco, limitou-se a apresentar orientações didáticas a partir da caracterização de uma nova categoria de organização da prescrição curricular, as “Proposições Didáticas”, o que pode resultar no ensino de conteúdos dos componentes curriculares superficiais ou pouco aprofundados em relação ao contexto social e cultural dos estudantes. Assim, a dissertação problematizou que a inclusão de conteúdos locais na PPC de Pato Branco colaboraria para um ensino mais contextualizado e significativo, o que sugere uma contribuição para a formação de cidadãos críticos, conhecedores do lugar em que vivem.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Currículo. Proposta Pedagógica Curricular. Conteúdos Locais.

ABSTRACT

GOBBI, Talita Vanessa de Matos. **Local content in the Curricular Pedagogical Proposal of Pato Branco/PR: an analysis on curricular adjustments from BNCC and RCP-CREP/PR.** 2023. 121 p. Dissertation (Master's) - Graduate Program in Education - Master's, State University of West Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

This dissertation is part of the research line "Society, Knowledge, and Education" of the Master's Degree Program in Education at Unioeste, Francisco Beltrão campus, and was developed with the support of studies and participation in the Research Group "Representations, Spaces, Times and Languages in Educational Experiences" - RETLEE. It is the result of research that addressed the relationships between national curriculum policy, the State of Paraná, and the municipality of Pato Branco, based on the curricular reforms initiated with the approval of the National Common Curricular Base (BNCC), developed in the Curricular Reference of the State of Paraná (RCP), in the Curriculum of the State of Paraná, and finally in the Curricular Pedagogical Proposal (PPC) of Pato Branco. State guiding documents are understood as direct references for the organization of curricular proposals for municipal education systems in Paraná and the schools integrated into them. The objective of the research was to analyze the presence or absence of local content in the PPC of the municipal network of Pato Branco, specifically in the early years of Elementary Education in the History curricular component. Thus, the research aimed to identify how the curricular organization of the PPC in Pato Branco was carried out, whether there was only a reproduction of the curricular contents of the state guiding documents or whether there was an inclusion of local content that could manifest its own relationships with the social and cultural reality of the municipality. The research also aimed to discuss the BNCC and RCP-CREP as guiding curricular policies for states and municipalities, to analyze the existing relationships between BNCC, RCP-CREP, and the PPC of Pato Branco, to show how these propositions are made, and to systematize which and how local content was incorporated into the PPC regarding the early years of the History curricular component. The qualitative approach to documentary research consisted of analyzing the documents based on the procedures of Textual Discursive Analysis (TDA), which underpin the curriculum policies at the national, state, and municipal level, as well as other complementary documents such as laws, deliberations, resolutions, and normative instructions. The theoretical reflections dialogued with contributions

from authors in the areas of school education, educational policy, curricular policy, curriculum, school knowledge, teaching, among others, such as representatives of contemporary discussions, which lead to an understanding of how curricular reforms in Brazil, in recent decades, have played a significant role in centralizing, standardizing, and controlling the educational process. The dissertation expressed concern about the inclusion or exclusion of local content, as they play an important role in the History curriculum, in the teaching and education of students. Given that, the research found the absence of local content, understood as those included in the PPC of Pato Branco, beyond those established by the reference curricular documents. The PPC, which aims to guide the pedagogical and curricular practices of the schools in the municipal education network of Pato Branco, was limited to providing didactic guidelines based on the characterization of a new category of organization of curricular prescription, the "Didactic Propositions", which may result in the teaching of curricular components that are superficial or insufficiently in-depth in relation to the social and cultural context of the students. Thus, the dissertation problematized that the inclusion of local content in the PPC of Pato Branco would contribute to a more contextualized and meaningful teaching, suggesting a contribution to the formation of critical citizens, knowledgeable about the place where they live.

Keywords: Curricular Policies. Curriculum. Curricular Pedagogical Proposal. Local Content.

RESUMEN

GOBBI, Talita Vanessa de Matos. **Contenidos locales en la Propuesta Pedagógica Curricular de Pato Branco/PR: un análisis sobre ajustes curriculares a partir de la BNCC y el RCP-CREP/PR.** 2023. 121 p. Tesis (Maestría) - Programa de Posgrado en Educación - Maestría, Universidad Estatal del Oeste de Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

Esta tesis forma parte de la línea de investigación "Sociedad, Conocimiento y Educación" del Programa de Maestría en Educación de la Unioeste, campus de Francisco Beltrão, y se desarrolló con el apoyo de estudios y participación en el Grupo de Investigación "Representaciones, Espacios, Tiempos y Lenguajes en Experiencias Educativas" - RETLEE. Es el resultado de una investigación que abordó las relaciones entre la política curricular nacional, la del Estado de Paraná y la del municipio de Pato Branco, basada en las reformas curriculares iniciadas con la aprobación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), desarrollada en el Referencial Curricular del Estado de Paraná (RCP), en el Currículo del Estado de Paraná y finalmente en la Propuesta Pedagógica Curricular (PPC) de Pato Branco. Los documentos orientadores estatales se entienden como referencias directas para la organización de propuestas curriculares para los sistemas de educación municipal en Paraná y las escuelas integradas en ellos. El objetivo de la investigación fue analizar la presencia o ausencia de contenidos locales en la PPC de la red municipal de Pato Branco, específicamente en los primeros años de la Educación Primaria en el componente curricular de Historia. Así, la investigación tuvo como objetivo identificar cómo se llevó a cabo la organización curricular de la PPC en Pato Branco, si hubo solo una reproducción de los contenidos curriculares de los documentos orientadores estatales o si hubo una inclusión de contenidos locales que podrían manifestar sus propias relaciones con la realidad social y cultural del municipio. La investigación también tuvo como objetivo discutir la BNCC y RCP-CREP como políticas curriculares orientadoras para estados y municipios, analizar las relaciones existentes entre BNCC, RCP-CREP y la PPC de Pato Branco, mostrar cómo se hacen estas proposiciones, y sistematizar cuáles y cómo se incorporaron los contenidos locales en la PPC en lo que respecta a los primeros años del componente curricular de Historia. El enfoque cualitativo de la investigación documental consistió en analizar los documentos basándose en los procedimientos de Análisis Textual Discursivo (ATD), que sustentan las políticas curriculares a nivel nacional, estatal y municipal,

así como otros documentos complementarios como leyes, resoluciones, declaraciones e instrucciones normativas. Las reflexiones teóricas dialogaron con las contribuciones de autores en las áreas de educación escolar, política educativa, política curricular, currículo, conocimiento escolar, enseñanza, entre otros, como representantes de discusiones contemporáneas, que llevan a una comprensión de cómo las reformas curriculares en Brasil, en las últimas décadas, han desempeñado un papel significativo en la centralización, estandarización y control del proceso educativo. La tesis expresó la preocupación sobre la inclusión o exclusión de contenidos locales, ya que desempeñan un papel importante en el currículo de Historia, en la enseñanza y educación de los estudiantes. Dado esto, la investigación encontró la ausencia de contenido local, entendido como aquellos incluidos en la PPC de Pato Branco, más allá de los establecidos por los documentos curriculares de referencia. La PPC, que tiene como objetivo orientar las prácticas pedagógicas y curriculares de las escuelas en la red de educación municipal de Pato Branco, se limitó a proporcionar directrices didácticas basadas en la caracterización de una nueva categoría de organización de la prescripción curricular, las "Proposiciones Didácticas", lo que puede resultar en la enseñanza de componentes curriculares que son superficiales o insuficientemente profundos en relación con el contexto social y cultural de los estudiantes. Así, la tesis problematizó que la inclusión de contenidos locales en la PPC de Pato Branco contribuiría a una enseñanza más contextualizada y significativa, lo que sugiere una contribución a la formación de ciudadanos críticos, conocedores del lugar en el que viven.

Palabras clave: Políticas Curriculares, Currículo, Propuesta Pedagógica Curricular, Contenidos Locales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese sobre as 10 Competências e habilidades na BNCC	66
Figura 2 - Organização da prescrição curricular do componente curricular História no CREP	78
Figura 3 - Organização da prescrição curricular do componente curricular História no CREP	82
Figura 4 - Modelo Matriz Curricular do Ensino Fundamental – Anos Iniciais	104
Figura 5 - Matriz da Etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais	118
Figura 6 - Organograma da organização curricular (áreas e componentes curriculares) seguida pela PCC do Ensino Fundamental	126
Figura 7 - Organização da prescrição curricular de História 3º Ano Ensino Fundamental – Anos Iniciais	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativa entre os “conteúdos curriculares” do RCP, CREP e da PPC do 3º ano de História – PRESENTES (V) ou AUSENTES (X)	164
Quadro 2 - Inclusão da categoria de prescrição curricular “Proposições Didáticas” do 3º ano de História na PPC Pato Branco	167
Quadro 3 - Possíveis “conteúdos locais” nas “Proposições Didáticas” do 3º ano de História na PPC Pato Branco.....	173

LISTA DE SIGLAS

ABdC - Associação Brasileira de Currículo

ABRAPEC - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ATD - Análise Textual Discursiva

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONED - Congresso Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CP - Conselho Pleno

CREP - Currículo da Rede Estadual Paranaense

DEB - Departamento de Educação Básica

DEDUC - Secretaria de Estado da Educação e do Esporte Diretoria de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DPGE - Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar

ENADE - Exame Nacional de Desempenho Educacional

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Programa de Financiamento Estudantil

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

NRE - Núcleo Regional de Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONGs - Organização não governamental

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PL - Projeto de Lei

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPC - Proposta Pedagógica Curricular

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROMEDLAC - Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PT - Partido dos Trabalhadores

PTD - Plano de Trabalho Docente

PUC-RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RCO – Registro de Classe Online da Rede de Ensino

RCP - Referencial Curricular do Paraná

REUNI - Programa de Apoio a Planos de reestruturação e Expansão das
Universidades Federais

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SUED - Superintendência da Educação

UnB - Universidade de Brasília

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência
e a Cultura

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 – POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAL, ESTADUAL PARANAENSE E DECISÕES EDUCACIONAIS PARA OS CURRÍCULOS MUNICIPAIS	33
1.1 – POLÍTICA E REFORMA EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO	34
1.2 – A POLÍTICA CURRICULAR NACIONAL BNCC.....	50
1.3 – A POLÍTICA CURRICULAR PARANAENSE RCP-CREP	72
2 – ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAL E ESTADUAL AO CURRÍCULO DA REDE DE ENSINO DE PATO BRANCO/PR	86
2.1 – A ELABORAÇÃO OU ADEQUAÇÃO DAS PROPOSTAS CURRICULARES MUNICIPAIS	87
2.2 – A ADEQUAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE PATO BRANCO....	106
3 – COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA E CONTEÚDOS LOCAIS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR (PPC) DE PATO BRANCO.....	121
3.1 – A ORGANIZAÇÃO DA PPC DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE PATO BRANCO.....	122
3.2 - CURRÍCULO E CONHECIMENTOS DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	133
3.3 – O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NA PPC DE PATO BRANCO	150

3.4 – OS CONTEÚDOS LOCAIS NO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NA PPC DE PATO BRANCO	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	185

INTRODUÇÃO

Enquanto professora da rede municipal de ensino de Francisco Beltrão/PR, questões a respeito do currículo para as escolas dessa rede de ensino e quanto à ausência de conteúdos locais nos componentes curriculares me chamaram a atenção. Com a atual política curricular nacional, BNCC, que definiu, entre 2017 e 2018, a obrigação de adequação dos currículos das redes estaduais, municipais de ensino e das escolas ao documento curricular de tal política, despertou-me a necessidade de entender e pesquisar como os documentos curriculares norteadores da educação brasileira, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientavam a adequação dos currículos das redes de ensino dos municípios e quais conteúdos foram incorporados em tais currículos.

A Base Nacional Comum Curricular, para as etapas da Educação Básica, de caráter normativo, tornou obrigatória a adequação dos currículos das redes públicas de ensino das unidades federativas, estados e municípios ao currículo nacional, bem como de todas as escolas de Educação Básica do país, sejam elas públicas e privadas, em conformidade com as alterações da Lei n.º 9.394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A adequação do currículo da rede de ensino estadual do Paraná ocorreu com a aprovação do Referencial Curricular do Estado do Paraná (RCP), em 2018, complementado pelo Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), no ano de 2020, decorrente dessa mesma política curricular nacional. Outrossim, uma política curricular que orientou que

os estados e municípios complementassem seus currículos com conteúdos locais, como aqueles relacionados às suas realidades socioculturais.

Tendo em vista o processo de implementação da BNCC nos âmbitos nacional, estadual e municipal, municípios do Paraná já adequaram os currículos ou propostas pedagógicas curriculares (PPC) de suas redes de ensino à referida base. Em levantamento no ano de 2021, nos três municípios-sedes de Núcleos Regionais de Educação no Sudoeste do Paraná, Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos, apuramos que apenas o município de Pato Branco possuía um currículo ou uma PPC municipal adequada conforme a política curricular BNCC.

Nesse sentido, refletir sobre a cultura local de um povo, seu território e colonização, suas manifestações culturais, música, língua, costumes, crenças, entre outros, é trazer para a prática educativa a revelação daquilo que é próprio do local do sujeito, do povo que ali nasceu. Assim, o problema desta pesquisa se constitui pelo interesse em investigar quais e como conteúdos locais foram incluídos na PPC da rede de ensino do município de Pato Branco, a partir da BNCC e do RCP-CREP.

Como foco de análise desse possível processo de inclusão de conteúdos locais, definimos que examinaremos os componentes curriculares do 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, com maior enfoque no componente curricular de História. Justificamos a opção por esse tipo de recorte na análise tendo em vista a grandeza da tarefa que teríamos para examinar o currículo municipal em toda sua extensão prescrita nos diversos componentes curriculares. Ademais, é possível que conteúdos específicos que tratam de conhecimentos sobre o município

estejam evidentes no componente curricular História. Por fim, justificamos essa opção devido à aproximação da pesquisadora com a formação acadêmica na área de História. Desse modo, verificaremos se foram e como foram incluídos tais conteúdos locais na PPC da rede municipal de ensino de Pato Branco.

A partir dessa delimitação, consideramos as seguintes questões orientadoras da pesquisa: o que é e como se caracteriza educacionalmente a atual política curricular nacional BNCC e estadual RCP-CREP? Quais são as orientações curriculares para os conteúdos gerais e locais propostos nos documentos norteadores da BNCC e RCP-CREP e como foram contempladas na PPC da rede municipal de ensino de Pato Branco? Ocorreu a incorporação de conteúdos locais, além daqueles estabelecidos na BNCC e RCP-CREP, no referido documento curricular referente à disciplina de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental para a rede municipal de ensino de Pato Branco? Quais são os conteúdos locais e como foram incluídos?

Em vista disso, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a PPC da rede municipal de Pato Branco quanto à inclusão de conteúdos locais, especificamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no componente curricular História. Como objetivos específicos, a pesquisa se propõe a: a) discutir a BNCC e RCP-CREP como políticas curriculares que orientam os municípios a procederem a adequação dos currículos de suas redes de ensino; b) analisar a relação entre BNCC, REP-CREP e a PPC de Pato Branco, em especial no 3º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais, quanto à incorporação de conteúdos locais nos componentes curriculares, com ênfase no componente de História; c) evidenciar como

essas proposições são feitas, e sistematizar quais e como os conteúdos locais foram incorporados na PPC de História.

Entendemos que os conhecimentos da realidade local são relevantes no processo educativo e merecem atenção e problematização. Porém, produções teórico-metodológicas da área indicam que ainda se constata um trabalho em sala de aula, a exemplo do componente de História sobre o tema dos movimentos de migração e imigração, apenas de caráter informativo, muitas vezes abordado a partir dos conteúdos propostos nos livros didáticos, com ênfase no estudo das relações econômicas e étnicas, principalmente quando se refere à imigração europeia. Esse tema poderia ser trabalhado em sala de aula com foco na realidade dos estudantes, de maneira a compreender o processo de migração e imigração ocorrido na região em que eles vivem.

Como apontam Júnior e Furtado (2022), sobre a importância da experiência pessoal como mecanismo para compreensão do conteúdo migração no componente de História, a abordagem realizada pelas experiências de vida possibilita aos estudantes uma autopercepção como sujeitos históricos.

Dessa maneira, procuramos analisar a PPC de Pato Branco e observar como os conteúdos estão organizados nessa proposta curricular, qual a disposição dos conhecimentos nos componentes curriculares e se há conexões com as particularidades dos contextos sociais e culturais dos estudantes.

O trabalho das disciplinas, em especial a de História, deve estar alicerçado na formação plena do aluno a partir das questões sociais, políticas, econômicas e culturais correlacionadas com a realidade local,

para que possa entender essas relações a partir das contradições sociais do local de vivência e não apenas voltado na subjetividade historiográfica abordada na maior parte dos livros didáticos, revistas, entre outros, própria do ensino tradicional, no qual apenas alguns homens fazem parte da história, o chamado culto aos heróis. É necessário romper com essa visão. O currículo e os conteúdos devem também estabelecer relações com o povo e com os heróis locais, que são responsáveis pelos fatos políticos, econômicos e sociais daquela realidade em que o aluno está inserido (CASAGRANDE, PELETTI e BATISTA, 2016).

É importante pensarmos na elaboração dos currículos locais para além dos direcionamentos propostos pelos documentos norteadores, ou seja, do currículo formal, trazendo o sujeito de ação, o professor e o aluno, visto que a prática se efetiva nessa relação. A aprendizagem realizada por meio de problematizações do cotidiano do aluno e intermediada pelo professor proporciona a aplicabilidade dos saberes disciplinares. Fica claro que os currículos norteadores BNCC e REP-CREP não dão conta de evidenciar a existência do local no seu documento, devido também à grande diversidade cultural no território brasileiro.

Portanto, entendemos que essa é a parte que cabe aos municípios na elaboração do seu documento curricular: transformar a história local em conteúdo a ser integrado nos componentes curriculares, permitindo aos estudantes construir o conhecimento a partir da identidade local.

Em buscas de produções científicas sobre a temática em sites de banco de teses, como CAPES e SUCUPIRA, foram encontradas poucas pesquisas relacionadas à adequação dos currículos nas redes de ensino

público e privado a partir da BNCC ou à incorporação de conteúdos locais nos currículos dos municípios.

As pesquisas relacionadas à adequação dos currículos que encontramos até o momento da construção deste texto, com os termos adequação/reformulação dos currículos locais e conteúdos locais nas propostas curriculares municipais, pós-BNCC foram: Pereira, Pinheiro, Feitosa (2019) “A BNCC no descompasso entre o ideal do currículo formal e interposições do currículo real”; Paula (2020) “BNCC e os Currículos Subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares”; Oliveira, Oliveira (2019) “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): caminhos para sua efetivação no município de Senador José Porfírio no Pará”; Oliveira, Eletério (2019) “Pensando As Margens: currículo e saberes locais na Base Nacional Comum Curricular”; Merli (2019) “A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a construção de propostas curriculares”; e Casagrande; Peletti; Batista, (2016) “O Trabalho Pedagógico na Disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a Partir da Pedagogia Histórico-Crítica”.

Desse modo, esta pesquisa está inserida em um contexto de poucas produções temáticas sobre a produção de currículos locais pós-BNCC, o que pode torná-la relevante para o campo das reflexões teóricas no que diz respeito às políticas curriculares, por investigar a inclusão de conteúdos além daqueles estabelecidos na BNCC e RCP-CREP no documento curricular de Pato Branco.

Ou seja, uma possível inclusão que necessita ser investigada, dada a necessidade de compreender se há espaço para os conteúdos locais,

na contradição com o sistema de avaliações em longa escala, e se tais conteúdos, se existentes, expressam relações de conhecimentos com a realidade local dos estudantes integrados à rede municipal de ensino deste município, que se desdobra nas discussões contemporâneas em torno da BNCC e do RCP-CREP. Nos perguntamos qual conhecimento deve ser ensinado na escola e quais conteúdos devem ser incluídos?

A partir do exposto, a presente pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, a qual Minayo (1994, p. 21-22) caracteriza como sendo aquela que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, correspondendo “a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 48) discorrem que a abordagem qualitativa é descritiva e que “[...] os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”, bem como “[...] tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos”. Assim, a opção pela pesquisa qualitativa vai analisar os dados reais, voltados à prática social, sendo possível examinar os documentos na sua totalidade, conforme seus registros (TRIVINÓS, 1987, p. 129).

Durante o processo de coleta e análise dos dados, é importante o olhar atento sobre o material estudado, e a abordagem qualitativa permite que esse processo ocorra simultaneamente, ou seja, enquanto se coleta é possível ir analisando e interpretando os dados. É importante ressaltar que a análise e interpretação do material ocorrem durante todo o processo e sempre que necessário deve-se voltar ao trabalho de coleta, buscando

outras leituras que auxiliem na compreensão e interpretação das questões levantadas ao longo do processo (GOMES, 2007).

A metodologia de pesquisa é a pesquisa documental que, além do documento curricular da rede de municipal de Pato Branco, analisa também o documento curricular da BNCC, do RCP e do CREP, referências importantes para compreensão da questão central da pesquisa. Ainda assim, o documento da PPC da rede municipal de ensino de Pato Branco tornou-se uma fonte primária importante para examinar os possíveis conteúdos incluídos nesse documento curricular, especificamente na parte do componente curricular de História do 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Desse modo, acredita-se que a Análise Textual Discursiva (ATD) esteja mais próxima dos objetivos e das ideias que embasam esta pesquisa. Essa metodologia analítica une contribuições de duas precursoras, a Análise do Discurso e a Análise de Conteúdo, baseadas na interpretação do significado conferido pelo autor e nas condições de produção de um determinado texto.

No caso da Análise de Conteúdo, Bardin (2011) expõe que, como pesquisa qualitativa, possui aspectos singulares e que as deduções se baseiam de acordo com a inferência, característica da análise de conteúdo, e precisa de acontecimentos ou de uma variável fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.), podendo “funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, por não estar ligada” (BARDIN, 2011, p. 145).

A ATD é composta por dois momentos: o de unitarização, em que os textos são agrupados pelos significados, e o da categorização, pela

qual são feitas as articulações dos significados semelhantes que poderão gerar as categorias de análise (MORAES e GALIAZZI, 2006). Os autores Moraes e Galiazzi (2006) discorrem sobre o exercício da escrita como ferramenta mediadora no processo da ATD, visto que a

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos. (MORAES e GALIAZZI, 2006, p. 118).

A metodologia proposta pela ATD é um caminho de investigação aberto, no qual o investigador coloca-se no movimento das verdades e, desse modo, participa da sua reconstrução, por meio do esforço em revelar a compreensão que obteve ao longo do processo investigativo.

O levantamento teórico-bibliográfico acerca do objeto de estudo pretende considerar as análises de questões que encontram fundamentos nas reflexões de autores sobre educação escolar, política educacional, currículo, política curricular, conhecimento escolar, ensino, entre outros âmbitos, para apresentar uma síntese relacional com a temática da política curricular da BNCC e do RCP-CREP no atual contexto político, econômico e ideológico do Brasil.

Este texto dissertativo está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo discutirá as políticas curriculares nacional e estadual paranaense para compreender as decisões educacionais para os currículos municipais, e como as reformas educacionais da última década do século

XX e nas iniciais do século XXI no Brasil estão situadas no contexto social, político e econômico do capitalismo.

Busca-se discutir como as reformas educacionais visam o controle sobre o processo educacional a partir da centralização das decisões de políticas educacionais, como as avaliações em larga escala e a elaboração de currículos nacionais. Ainda, debate o contexto social e histórico atual, situando que em 2018 ocorreu no Brasil uma grande mudança educacional com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como uma política de currículo de caráter obrigatório para todo território brasileiro. Por ter caráter nacional e obrigatório, a BNCC torna-se o documento curricular norteador utilizado nos estados e municípios para a elaboração ou readequação dos seus próprios documentos curriculares regionais e locais.

Discorrer-se-á também sobre a elaboração do Referencial Curricular do Estado do Paraná (RCP) e o Currículo da Rede Estadual do Paraná à luz da BNCC, com suas organizações próprias de prescrever conteúdos curriculares e direitos e objetivos de aprendizagem para a Educação Básica estadual. A importância de abordar esse processo de elaboração se justifica pela necessidade de compreender se conteúdos locais foram incluídos na PPC, de acordo com as orientações dos documentos norteadores, que se desdobra nas discussões contemporâneas em torno da BNCC e do RCP-CREP.

Ambos os documentos serão compreendidos como fornecedores de parâmetros aos municípios e às escolas, para revisão de seus currículos, e aos professores, para a elaboração de seus planejamentos, a partir de traços incorporados do documento nacional BNCC, ainda que

utilizem de nomenclaturas diferentes, porém com um sentido singular para o desenvolvimento de habilidades e competências na formação escolar dos estudantes.

O segundo capítulo discutirá as orientações da BNCC e do RCP-CREP quanto à elaboração ou adequação das propostas curriculares municipais. Aqui, os documentos norteadores estaduais são compreendidos como referência para a organização das propostas curriculares dos sistemas de ensino municipais e das escolas a eles integradas. A discussão também irá contemplar a elaboração ou adequação da PPC dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Pato Branco, abrangendo um debate que os currículos locais configuram mecanismos importantes sobre a identidade social e cultural dos estudantes, fazendo parte da formação humana integral, da autonomia pedagógica etc.

Assim, busca-se entender como se deram as discussões e tomadas de decisões no processo de adequação da PPC de Pato Branco, se houve apenas reprodução dos conteúdos curriculares dos documentos norteadores estaduais ou se a realidade local foi assegurada e contemplada.

O terceiro capítulo discorrerá sobre a organização da PPC dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Pato Branco, a respeito do alinhamento entre a PPC e os princípios da BNCC e do Currículo do Paraná, documentos orientadores para elaboração das PPC. O debate irá contemplar o currículo e conhecimentos de História para essa etapa escolar do Ensino Fundamental e o importante papel no processo educativo dos estudantes para o direcionamento do ensino da História.

Discutirá como o componente curricular História na PPC está apresentado na PPC de Pato Branco. Por fim, tratará sobre a inclusão de conteúdos locais no componente curricular História e como estão dispostos na PPC de Pato Branco.

1 – POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAL, ESTADUAL PARANAENSE E DECISÕES EDUCACIONAIS PARA OS CURRÍCULOS MUNICIPAIS

Este capítulo discorrerá como as reformas educacionais da última década do século XX e das iniciais do século XXI no Brasil estão situadas no contexto social, político e econômico do capitalismo. Reformas estabelecem uma forma de gestão das políticas públicas do Estado em relação à educação, visando o controle sobre o processo educacional, a partir da centralização das decisões de políticas educacionais, como as avaliações em larga escala e a elaboração de currículos nacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), política de currículo nacional, homologada em 2018 para todas as etapas da Educação Básica, sendo obrigatória em todo território nacional, é exemplo importante dessas reformas educacionais. Por ter caráter nacional e obrigatório, a BNCC é o documento curricular norteador utilizado nos Estados e Municípios para a elaboração ou readequação dos seus próprios documentos curriculares regionais, podendo levar em consideração as especificidades locais.

O capítulo também abordará de que forma o Referencial Curricular do Estado do Paraná (RCP) foi elaborado, bem como o Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP), à luz da BNCC, com suas organizações próprias de prescrever conteúdos curriculares e direitos e objetivos de aprendizagem para a Educação Básica estadual.

Ambos os documentos serão compreendidos como fornecedores de parâmetros às escolas para revisão de seus currículos e aos professores

para a elaboração de seus planejamentos, a partir de traços do documento norteador nacional BNCC, pois utilizam nomenclaturas diferentes, porém com um sentido singular para o desenvolvimento de habilidades e competências na formação escolar dos estudantes.

1.1 – POLÍTICA E REFORMA EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

O que constatamos no cenário histórico da educação brasileira nas três últimas décadas são reformas educacionais marcadas por políticas compreendidas a partir de um “contexto de influência”, conceito formulado pelo sociólogo inglês Stephen Ball, trabalhado também por Jefferson Mainardes no Brasil.

Nesse “contexto de influência”, em que as políticas são pensadas e definidas de acordo com os interesses que formam o perfil das organizações multilaterais internacionais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros, que desenham e legitimam as políticas educacionais para os países em desenvolvimento, recontextualizadas a partir das agendas próprias de reformas desses países.

Mainardes (2006, p. 96-97), sobre o contexto de influência, relação com a manutenção do capitalismo, diz que “[...] É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. Ocorre em diversos lugares e meios, como redes sociais, partidos políticos, governos, grupos representativos, entre outros, que corroboram para a

legitimação e formação dos discursos que serviram de base para a formulação de políticas.

Nessa mesma linha de pensamento, Casassus (2001) menciona que as reformas educacionais nacionais sofrem influência também a nível regional, por meio de sistemas de ideias, e a área mais dominante é a da economia.

A influência, pela qual nosso país perpassava no momento das reformas educacionais, como a BNCC e os documentos alinhados a ela nos estados e municípios, é induzida e legitimada pelos ideais dos grupos de atores, como: entidades que atuam por filantropia, ONGs, institutos e fundações, criadas por empresas privadas, que influenciaram nas decisões desses importantes documentos educacionais, como apontam Amestoy, Folmer e Machado (2021, p. 144):

Esses atores são majoritariamente representantes da iniciativa privada, que visam inserir a lógica empresarial na escola e apresentam um potente discurso de “autonomia”, travestido de “oportunidades” e logo, da responsabilidade individual.

Tais autores também trazem a discussão a respeito do contexto da produção do texto, que está intimamente ligado aos grupos influenciadores do contexto de influência “[...] na medida em que estabelecem uma relação simbiótica proporcionada pela abordagem do Ciclo de Políticas”, que se caracteriza pelo conjunto de contextos, como: Contexto de Influência, Contexto da Produção do texto e Contexto da Prática (MATTOS, AMESTOY e TOLENTINO-NETO, 2021, p. 144).

O cenário de reformas se desenvolve com o avanço político e econômico do neoliberalismo, que visa libertar o desenvolvimento econômico e social das amarras do Estado de bem-estar social, que emerge das economias centrais e vai ser consolidado a partir dos anos 1979 com os governos de Margaret Thatcher e Ronald Reagan (ANDERSON, 1995). Essa consolidação vai ocorrendo devido ao contexto de influência político e ideológico no qual o neoliberalismo foi e é pensado, o contexto dos homens de negócio.

Um importante marco das políticas de influências neoliberais é o Consenso de Washington, em 1989, pelo qual se promoveu o maior consenso formador de opiniões, levando a Europa a se abrir ao neoliberalismo e mostrando os países latino-americanos como derrotados, resignados e acomodados em relação às questões políticas, sociais e econômicas, o que justificaria a política do “Estado mínimo”, ou seja, sem interferências reguladoras e com privatizações das empresas estatais. O grande objetivo era a abertura ao capital internacional, por meio das privatizações, empréstimos, entre outros (BATISTA, 1994).

Nessa conjuntura do contexto de influência, as políticas neoliberais de reformas do Estado ganham o território latino-americano, apoiadas pelas classes hegemônicas. Uma das principais referências para as reformas da educação na América Latinas se estabelece com a primeira Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990.

A partir de uma visão neoliberal de gerenciamento, a Conferência Mundial de Educação para Todos orientou-se por princípios dessa visão, que serviram de base para as reformas educacionais, descentralizando algumas obrigações da União para os estados, municípios, privatizações

ou incentivo de parceria público-privada para setores de serviços públicos, estabelecimento das avaliações nacionais com incentivo a comparações, premiações e classificação dos resultados por estados, municípios e escolas. O objetivo da conferência era de

[...] gerar um contexto político favorável para a educação e orientar as políticas educacionais para fortalecer a educação básica, proporcionar maior atenção aos processos de aprendizagem e buscar satisfazer as necessidades fundamentais de aprendizado (CASASSUS, 2001, p. 11).

As ações (uso da força ou estratégicas) empreendidas pelo Estado, aliadas às proposições políticas neoliberais, em relação à problemática educacional, está vinculada aos debates, pressões e tensões entre as classes. Evaldo Vieira compreende que o Estado de classes controla, por meio dessas ações, as tensões entre as classes, intervindo e se constituindo como grupo político ideológico indispensável para a manutenção da ordem social e o avanço do capitalismo (VIEIRA, 2007).

Essas correlações de forças se aplicam na educação a respeito da qualidade no ensino, visando ações estratégicas do Estado capitalista para a melhoria desses índices. No Brasil isso repercutiu com os Planos Decenais, em que se estabeleceu em 1993 um Compromisso Nacional de Educação para Todos para a formulação e debates de maneira horizontal, com Estado e sociedade civil, e vertical, chegando à escola em sua versão final como Plano Decenal de Educação para Todos (1994).

Outra abertura para a formação de acordos foram os Fóruns Públicos com participação de vários setores sociais, tais como o Fórum Permanente do Magistério no Brasil (1994), e no âmbito legislativo Leis

de Educação foram criadas como a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), em 1996 (CASASSUS, 2001).

Nesse período da década de 1990 do século XX, a gestão da educação passa a ser um importante instrumento para avançar no desenvolvimento econômico que emerge, com o neoliberalismo e as privatizações. Outros marcos foram constituídos, como as Reuniões do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (Promedlac IV), no ano de 1991, em Santiago, no Chile, que visava ações de melhorias nos níveis de qualidade de aprendizagens, visto que, as antigas estratégias haviam esgotado as possibilidades de uma educação que pudesse conciliar quantidade e qualidade, o que determinou a necessidade de um novo modelo de gestão, que pudesse desenvolver novos meios de regulamentar as atividades educacionais.

A partir disso, a educação passaria a ser utilizada para o crescimento e desenvolvimento econômico dos países. Em 1992, também em Santiago, ocorreu a 24ª Reunião da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), da qual as discussões se deram em relação à educação e ao conhecimento como estratégias de desenvolvimento.

Casassus (2001, p. 12) cita que, no ano seguinte, em 1993, ocorreu outra reunião do Promedlac IV em Santiago com objetivo de “[...] criar, identificar e esboçar ações que permitissem melhorar os níveis de qualidade das aprendizagens”. No mesmo ano ocorreu o Seminário Internacional, realizado outra vez em Santiago, organizado pela UNESCO, que tratou sobre a descentralização do currículo e, também, “[...] discutiu-se a experiência internacional sobre as diferentes

modalidades descentralização curricular e as possibilidades de representar o comum e o diverso no currículo” (CASASSUS, 2001, p. 12).

Para iniciar a implementação das reformas educacionais propostas na América Latina, de caráter político e técnico, com orientações de âmbito regional, alguns pontos importantes são destaques, dentre eles a necessidade de investimentos na educação, a gestão voltada para a abertura do sistema e a melhoria da qualidade de ensino, por meio da implementação das avaliações nacionais, a reforma curricular, no nível micro escolar, com um certo tipo de processo de autonomia, bem como, a adaptação do currículo às particularidades das escolas.

Assim, essa nova organização de gestão do sistema educativo traz decisões fundamentais que refletem no funcionamento da organização que se constrói em uma dada estrutura política, que regulamenta as ações do sistema educativo, com base na

[...] política educacional, da avaliação, da determinação de normas, de currículo, do financiamento, de supervisão, da administração das escolas, do contrato com os docentes e do planejamento educacional (CASASSUS, 2001, p. 19).

As conferências e reuniões ocorridas nessa década de 1990, na América Latina, comprovam a teoria de influência das políticas neoliberais na orientação das políticas educacionais atreladas à reorganização de créditos internacionais, objetivo primeiro das reformas educacionais no continente, visto que

[...] a educação emergia como a única política pública capaz de responder às necessidades de desenvolvimento expressa no crescimento econômico e na integração social (CASASSUS, 2001, p. 12).

Ademais, na década de 1990 do século passado, surge a inquietação quanto à eficácia e eficiência das escolas e, dessa maneira, o foco das atenções se voltaram para os resultados obtidos por meio do rendimento dos estudantes, visto que um dos objetivos é a melhoria da qualidade do ensino, medida pelas avaliações de nível nacional como forma de compensar ou reparar os déficits no desempenho escolar. Uma diretriz no plano do discurso do Banco Mundial que, a partir de 1960, apontava a educação como uma forma ou mecanismo de controle da pobreza e controle demográfico.

Mello (2014) expõe que as principais medidas do Banco Mundial e das políticas neoliberais impactaram nas políticas sociais. No caso da educação

[...] foi encarada como medida compensatória das políticas de ajuste estrutural, e BM se tornou o maior financiador mundial externo em educação, além de importante divulgador de valores ligados a gestão, avaliação, eficiência e à maior participação do setor privado na educação. Seu modelo ideal, o mercado (World Bank, 1995). (MELLO, 2014, p. 154).

Chizzotti e Ponce (2012) mencionam que, nesse período, o Projeto de Educação para Todos, ação internacional, teve a participação do Brasil, com definições das necessidades básicas de aprendizagem, e o país acabou se sujeitando às exigências do Banco Mundial, sendo uma

delas o apoio financeiro ao Ensino Fundamental.

No Brasil, a onda de reformas neoliberais se estabelece no início dos anos 1990 com o governo de Fernando Collor de Melo, mas se consolida no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Seguindo os modelos reformistas, o principal documento elaborado no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), tornou-se o representante do discurso de que a crise brasileira no momento era também uma crise do Estado e, portanto, era necessária uma reforma para estabilizar e assegurar o crescimento da economia.

Dessa maneira, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado define os “[...] objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira” (BRASIL, 1995, p. 09).

Posteriormente ao Plano de Reforma do Aparelho do Estado, o governo FHC propõe a reforma educacional em 1996, em decorrência da Constituição Federal, uma Constituição Cidadã, fruto do processo de redemocratização, pós-ditadura militar, pelo qual o Brasil estava passando.

Em conformidade com Mello (2014, p. 154-155), o país passava por “[...] intensas mudanças políticas e de abertura econômica, com a chegada de novos grupos ao poder – entre eles, alguns com perfil bastante afinado com as ideias do Banco Mundial (BM)”. O processo de abertura ao sistema democrático possibilitou condições para que diferentes grupos se organizassem, visando garantir as suas causas na nova legislação.

Nessa conjuntura, surgem grupos empresariais, de instituições privadas do setor educacional, principalmente no ensino superior, que não

demonstravam interesses acadêmicos e estavam cada vez mais representados em diferentes esferas do poder. No entanto,

[...] houve também a ascensão e o posicionamento de intelectuais que estavam fora do debate, além do surgimento de associações, sindicatos e comissões discutindo a política educacional e a universidade (MELLO, 2014, p. 157).

Intensos debates referentes à educação ocorreram nesse período, devido à nova Constituição de 1988 e à formulação da LDB, além da crescente defesa em prol da educação pública que acabou por garantir

[...] direitos importantes na Constituição de 1988 (como a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família; a sua vinculação com um percentual fixo da receita da União, estados, distrito federal e municípios; a gratuidade nos estabelecimentos públicos oficiais; a autonomia nas universidades; e a garantia da qualidade pelo poder público) (MELLO, 2014, p. 157).

Porém, a Constituição acabou deixando muitas brechas, possibilitando a atuação do setor privado. A reforma educacional no Brasil pós-ditadura vai iniciar com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹, Lei n.º 9.394/1996 (LDB/96), PCN e PNE, dando início à criação de elementos legais que foram demandados por esta nova Constituição e se produziram na correlação de forças, de arranjos e debates entre os movimentos pelo avanço das tendências neoliberais na

¹A LDB/96 é responsável por gerir a matéria educacional para a União, Distrito Federal, Estados e Municípios, e cabe a cada um deles a organização do seu sistema de ensino. Fica a cargo da União a responsabilidade pela coordenação da política nacional de educação, fazendo a ligação dos diferentes níveis e sistemas e realizando a função normativa, redistributiva e supletiva.

educação, aliados à burguesia brasileira que vai atender aos interesses do capital.

Como um marco importante da reforma educacional, a LDB/1996, aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), tinha como alicerce mudanças no sistema de ensino brasileiro, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No momento da sua elaboração, o cenário brasileiro estava marcado pela influência da política neoliberal, que trazia o discurso de menos Estado e mais mercado, como meio de sair da crise de desenvolvimento econômico e social, uma crise capitalista que surgiu na década de 1970 e perdurou até as décadas de 1990. O discurso do governo FHC estava ajustado ao do BM, pela qual “a meta seria um Estado eficiente, presente como um Estado regulador, um Estado gestor, e não um Estado provedor” (MELLO, 2014, p. 166).

Na educação, o então Ministro do governo FHC, Paulo Renato Souza, propôs mudanças na política educacional a partir de uma agenda governamental que ele chamou de “revolução gerenciada”, em outras palavras, o gerenciamento da educação.

Desse modo, a política neoliberal influenciou na elaboração da LDB, “[...] por meio das orientações dos governantes, na concepção dos pressupostos desta importante lei educacional” (FREITAS e FIGUEIRA, 2020, p. 07). O projeto da LDB, aprovado sem vetos em 1996, foi elaborado pelo então senador Darcy Ribeiro e teve o Ministério da Educação como coautor, o que caracteriza ainda mais a influência neoliberal, visto que, nesse projeto não houve participação da sociedade civil, apenas de representantes do governo (FREITAS e FIGUEIRA, 2020).

Ainda no governo de FHC, outra política pública educacional é formulada, o Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 2001 por meio da Lei n.º 10.172/01, com duração de dez anos. Esse PNE foi concebido na forma de Projeto de Lei (PL), diferentemente da sua primeira versão em 1962, em que era apenas uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, composto por um conjunto de metas quantitativas e qualitativas que deveriam ser atingidas no prazo de oito anos.

Em 1967 são retomadas as discussões a respeito de tornar o PNE em um PL, mas não foi possível a efetivação dessa iniciativa. A discussão volta a acontecer apenas em 1988, com a nova Constituição Federal, e a ideia era de que o PL fosse elaborado a longo prazo e sua obrigatoriedade prevista no artigo 214:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

É somente com a aprovação da LDB, em 1996, que o Plano fica determinado nos artigos 9º e 87º desta Lei (BRASIL, 1996). No ano de

1998, o Deputado Ivan Valente, do Partido dos Trabalhadores (PT), expôs no Plenário da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei n.º 4.155/98, que "aprova o Plano Nacional de Educação". Esse plano foi construído atendendo às discussões ocorridas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, os trabalhos do I e do II Congresso Nacional de Educação – CONED e compilou as contribuições resultantes de diferentes segmentos da sociedade civil.

O documento atenta para as questões sociais, culturais, políticas e educacionais. Sua construção foi pautada nas lutas e nas propostas dos sujeitos que almejam uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, não foi esse o PNE aprovado, mas, sim, o PL n.º 4.173/98, de autoria do Poder Executivo, apensado ao PL n.º 4.155/98 (BRASIL, 2001). Novamente, a política neoliberal prevalece no âmbito da política educacional, visto que o PL n.º 4.173 foi construído levando em conta,

[...] eixos norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional n.º 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Além deste, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da UNESCO constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento. Várias entidades foram consultadas pelo MEC, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União Nacional dos

Segundo Libâneo (2012), as políticas educativas, como as do Banco Mundial, voltadas aos países em desenvolvimento, têm como principal objetivo a implementação de medidas que visam à universalização do acesso à educação e o aumento da qualidade do ensino. Dentre as principais recomendações do Banco Mundial, destaca-se a necessidade da criação de um currículo nacional comum para evitar desigualdades entre as diferentes regiões e para aumentar a competitividade dos países no mercado global.

De acordo com Gimeno Sacristán (2000, p. 111) “a ideia do currículo comum na educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação nacional”. Esse projeto visa definir as aprendizagens para todos os estudantes. Desse modo, como alerta o autor, se estabelece a homogeneidade do currículo.

Além disso, o Banco Mundial também preconiza a adoção de políticas de avaliação que possam medir a qualidade do ensino, bem como, a melhoria da formação dos professores e o desenvolvimento de tecnologia educacional para ajudar no processo de ensino-aprendizagem.

Embora algumas das recomendações do Banco Mundial possam ser consideradas pertinentes para melhorar a educação nos países em desenvolvimento, algumas críticas surgem em relação a sua abordagem "neoliberal", que enfatiza a privatização e a mercantilização do ensino em detrimento de políticas públicas que poderiam promover uma educação de qualidade para todos.

Para Frigotto *et al.* (2018), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) são instituições financeiras internacionais que vêm exercendo uma forte influência nas políticas públicas de educação em todo o mundo. Essas instituições são orientadas por uma visão neoliberal de mundo, que preconiza a redução do papel do Estado na promoção do desenvolvimento econômico e social, e que tem por objetivo estimular o mercado e a iniciativa privada.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), mesmo tentando “fugir” da influência neoliberal dos governos anteriores, sua política educacional, por muitas vezes, se assemelhou a dos governos que se sucederam após o processo de redemocratização do Brasil. Uma das mudanças foi a implementação da Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que trata da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010 (BRASIL, 2006).

No ano de 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi alterado, com validade até o ano de 2020, para o então Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), atendendo toda a rede pública de ensino básico, com o objetivo de promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação de acordo com o número de estudantes apontado pelo censo escolar. Outro fator importante dessa alteração foi a criação do piso salarial profissional nacional para o magistério da Educação Básica pública (DAVIES, 2016).

Dando sequência às políticas educacionais nesse período, teremos as políticas de avaliação em larga escala, que,

[...] embora com nomes diferentes – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Cursos (o “Provão”), Exame Nacional de Desempenho Educacional (ENADE), Prova Brasil - submeteu as escolas estaduais, distritais e municipais da educação básica e as instituições do ensino superior à lógica de avaliação do poder federal (DAVIES, 2016, p. 45).

No ano de 2009, ocorreram Conferências Municipais, Estaduais e a Conferência Distrital, as quais culminaram com a Conferência Nacional de Educação (CONAE) no ano de 2010, em Brasília, cujo tema foi “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação – Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”. O objetivo era a participação de todos no desenvolvimento da Educação Nacional, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação (BRASIL, 2010a).

Outros importantes planos educacionais foram criados durante os governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), quando da ampliação do acesso à escola pública, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, e principiou uma série de políticas educacionais e programas sociais, como: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Bolsa Família, a expansão de bolsas do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Ciência sem Fronteira, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Apoio a Planos de reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o

Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), entre outros (SANTOS e ORSO, 2020).

Dando seguimento às reformas educacionais, no ano de 2014, no governo da ex-presidente Dilma Rousseff, houve outras alterações em programas federais, como FIES e PROUNI, sancionados pela Lei n.º 12.956 (BRASIL, 2014a), que concede empréstimo para o estudante custear as mensalidades em cursos de Ensino Superior.

Ainda no ano de 2014, é aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Esse Plano Nacional de Educação traçou 20 metas e foi aprovado em 2014, por meio da Lei n.º 3.005/2014, com vigência de 10 anos. Sua elaboração iniciou ainda em 2011, durante a gestão da ex-presidente Dilma.

As principais metas tiveram por objetivo expandir o acesso de vagas na educação infantil; combater os níveis de evasão escolar no ensino fundamental e médio; aumentar em 25% o ensino integral para estudantes da Educação Básica; expandir o acesso à educação superior e pós-graduação, entre outros (BRASIL, 2014).

Neste percurso de discussão, discorreremos até o momento a respeito das influências das políticas neoliberais e suas orientações para a construção e implementação das políticas educacionais no Brasil. Freitas (2018, p. 125) alerta sobre a contínua perspectiva hegemônica, na atualidade, e que essa influência

[...] não tem condições de orientar políticas públicas, mesmo depois de décadas de exercitação em vários países concebendo a qualidade como um

processo de inserção das escolas em um livre mercado educacional.

O autor também evidencia que a política neoliberal utiliza da educação para impor suas concepções de mundo e suas ideologias, por meio do controle dos “[...] conteúdos, métodos e finalidades da educação”. Uma tendência também apontada por Laval (2019), diz que existe ainda lugar para o discurso e ação da privatização, fragilização do trabalho docente e da interpelação da lógica empresarial da educação.

É perceptível que as políticas neoliberais centradas na educação apresentam suas orientações de forma verticalizada, reforçam as ideologias mercantilistas, controlam a gestão escolar e as avaliações externas padronizadas, o que deve ser ensinado, com base no desenvolvimento de competências e habilidades, embasadas nos princípios da competitividade, que levam à exclusão social.

Todas essas reformas educacionais, ocorridas após a abertura democrática entre as décadas de 1980 a 1990, pós-ditadura militar, vão culminar com uma grande mudança no sistema educacional brasileiro em 2018: a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da qual trataremos na sequência.

1.2 - A POLÍTICA CURRICULAR NACIONAL BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma política curricular, cujo objetivo é o de unificação ou padronização do currículo nacional brasileiro, por meio das definições de conteúdos curriculares e de objetivos de aprendizagem. O documento, elaborado de acordo com

seus pressupostos, expressa o intuito de diminuir as desigualdades de aprendizado em todo território nacional. Este tem caráter normativo e obrigatório e deve ser visto como um conjunto orgânico para que o ensino seja pensado de forma sequencial e articulada.

O currículo formal proposto pelos documentos norteadores BNCC e do RCP-CREP estão ancorados na perspectiva instrumental e visam o desenvolvimento de habilidades e competências para além da escola, atendendo, assim, aos princípios econômicos e de formação da força de trabalho do capitalismo.

Para Lopes e Macedo (2011), o currículo é a luta pela produção de significados na escola, e sua seleção gira em torno de um processo social, pelo qual a escola se legitima como lugar de poder, mas não se encerra nela. As autoras, ao discutirem sobre o conhecimento escolar, apontam que as disciplinas escolares são construções sociais que possuem finalidades educativas, por vezes constituídas pelas relações de poder que criam saberes, visto que “as vontades coletivas dessas comunidades são formadas a partir de uma articulação hegemônica, na qual as tradições constituem os sujeitos dessa luta” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 121).

Conforme Gimeno Sacristán (2000, p. 75), “é preciso se prevenir contra certo discurso ingênuo antiintelectualista ou simplesmente acultural” que está carregado de propostas progressistas e influenciado por psicologismos vazios e aculturais. Para o autor, a escola deve “centrar cada vez mais nas aprendizagens essenciais e básicas, com métodos atrativos, [...] mas sem renunciar a ser um instrumento cultural” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 75).

É possível constatar que as políticas curriculares têm uma justificativa normativa para suas definições e aprovações. Essa justificativa fica evidente na própria Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 210, que determina que seja responsabilidade do Estado fixar “[...] conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Com alteração da redação da Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996 (LDB/96), pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, temos a definição, por exemplo, de uma política curricular obrigatória em todo o território nacional, e por isso a BNCC deve orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as Propostas Pedagógicas Curriculares de todas as escolas públicas e privadas da Educação Básica do Brasil.

Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento e concluída no ano de 2018 para as etapas da Educação Básica, após algumas consultas com a sociedade e os educadores do Brasil, a BNCC está estreitamente “relacionada ao significativo avanço do neoliberalismo nas tomadas de decisões políticas em Países da América Latina nos últimos anos” (MATTOS, AMESTOY e TOLENTINO-NETO, 2021, p. 143).

A construção desse importante documento curricular, desde seu início, em 2015, até sua homologação, em 2018, se desenvolveu em um ambiente de tensões e polêmicas, muitos debates, divergências e resistências marcaram esse período. Matos, Amestoy e Tolentino-Neto (2021, p. 143) apontam que,

Apesar do documento da Base ter sido o documento que mais recebeu sugestões e contribuições na história do currículo no Brasil (fato que, por si só, já é polêmico), não quer dizer que estas tenham sido contempladas na versão final do documento.

Um dos princípios da BNCC é garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, por meio de competências definidas como principais. Assim, a BNCC é uma política curricular pautada na educação por habilidades e competências, pela qual os conteúdos são adaptados a comportamentos esperados e desejados pelo mundo do trabalho, com evidente caráter utilitarista.

Um processo semelhante teve início há quase 30 anos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que nos permite compreender que a BNCC é a conclusão de um projeto de unificação ou padronização curricular iniciado no final da década de 1990 no país. O que diferencia esses dois documentos norteadores é a obrigatoriedade.

Os PCN, também visando o conhecimento necessário a ser ensinado nas escolas, não tinha o caráter obrigatório. Já a BNCC possui o caráter obrigatório quanto ao que deve ser ensinado, ou seja, indica conteúdos mínimos obrigatórios. Desse modo, todas as escolas poderão vir a ter um padrão mínimo de aprendizagem de conteúdos, o que caracteriza a padronização do ensino, com o objetivo de desenvolver habilidades e competências nos estudantes, justificada para atingir a melhoria na qualidade de ensino em todo o território brasileiro.

A trajetória de elaboração da primeira versão da BNCC teve início com a Portaria do MEC n.º 592, de 17 de junho de 2015 (BRASIL,

2015), que instituiu a comissão de especialistas que desenvolveria os trabalhos

Art. 1º Fica instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação.

§ 2º Participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime (BRASIL, 2015, p. 16).

Assessores das diferentes áreas do conhecimento e de componentes curriculares, com titulação mínima de doutorado, além da participação em elaboração de proposta curricular, foram selecionados para fazer um levantamento sobre o que se tinha enquanto currículo nos Estados e Municípios e selecionar materiais que servissem de base na elaboração da 1ª versão da BNCC.

Após, a elaboração da proposta preliminar pelas equipes de especialistas foi iniciada “[...] pela organização em áreas, visando à construção de interfaces, mas pelo exíguo tempo de elaboração foi centrada em componentes curriculares” (VALLADARES *et al.*, 2016, p. 09).

Com a conclusão da primeira versão da BNCC, o documento foi disponibilizado para consulta pública na internet no período de outubro

de 2015 a março de 2016. Conforme Aguiar e Dourado (2018), o MEC divulgou, na época, dados que objetivaram demonstrar a ampla participação social no processo de construção do documento.

[...] houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições. Contou, também, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e subsidiaram o MEC na elaboração da “segunda versão” (AGUIAR e DOURADO, 2018, p. 11).

O balanço das contribuições de concordância com o texto e objetivos, encaminhados no Portal, ficou na proporção entre 85 e 95% referente a todos os componentes curriculares. A Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC orientou que as divergências fossem trabalhadas de modo a valorizar “[...] o trabalho dos atores que se dedicaram a ler, pensar, criticar e contribuir efetivamente com a BNCC: professores, escolas, instituições” (VALLADARES *et al.*, 2016, p. 10).

Os especialistas de cada área dos componentes curriculares trabalharam “[...] qualitativamente os dados, identificando alterações de redação sem alteração de conteúdo, modificações substantivas ou possíveis novos objetivos”, e apontaram cortes, remanejamentos e ajustes (VALLADARES *et al.*, 2016, p. 10). Todo esse processo guiou o trabalho de verificação do primeiro texto para a construção da segunda versão, na qual também ocorreram debates para promover a formulação de objetivos e cautela na progressão.

Segundo Valladares *et al.*, (2016, p. 10) “[...] foi dada uma instrução em comum para a construção técnica da escrita de cada objetivo de aprendizagem: verbo +- conhecimento mobilizado + contexto”. Outro ponto relevante foi não ter encaminhamento teórico-metodológico nas proposições dessa nova versão, concedendo, dessa forma, certa autonomia para redes e escolas optarem por correntes de pensamentos de sua preferência na PPC, e a fonte a ser citada seria a Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (VALLADARES *et al.*, 2016).

Outra mudança ocorrida na segunda versão foi referente às etapas escolares, dando ênfase para a transição, progressão e integração entre as etapas de ensino, chamados de “temas especiais” no documento da BNCC. Ademais, houve mudanças no Ensino Médio por blocos temáticos, sem seriação, modelo que era praticado pelos Institutos Federais, sem extinguir ou dispensar os componentes (VALLADARES, *et al.*, 2016).

Após a elaboração da segunda versão da BNCC, em maio de 2016, uma nova consulta referente ao documento foi disponibilizada aos professores para que eles discutissem em seminários organizados por áreas de estudo e componentes curriculares em cinco regiões: Manaus, Região Norte, dia 7 de julho; Recife, Região Nordeste, dia 28 de julho; Florianópolis, Região Sul, dia 11 de agosto; São Paulo, Região Sudeste, dia 25 de agosto, e, finalmente, Brasília, Região Centro-Oeste, dia 11 de setembro, todos em 2017.

Ao final, um relatório com as contribuições desses seminários ocorridos em todo o país foi encaminhado ao Comitê Gestor do MEC, o qual faria os ajustes finais para que o documento fosse enviado ao

Conselho Nacional de Educação (CNE). Porém, o momento era de instabilidade no governo, devido ao processo de *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, promovido pelo Congresso Nacional, e que, conseqüentemente, acarretaria no seu afastamento da Presidência da República e na troca das equipes ministeriais.

Diante disso,

[...] houve uma inversão no cronograma, acordado com o CNE, de que a entrega da segunda versão seria feita a esse órgão, que juntamente com CONSED e Undime encaminhariam as Conferências Estaduais. Naquele momento (abril/maio de 2016) o CNE, pela sua natureza, era considerado mais estável do que a equipe ministerial (VALLADARES *et al.*, 2016, p. 12).

A construção da BNCC se deu de forma verticalizada, mas houve a participação de diversos grupos e entidades, por meio de consultas públicas. O documento, desde sua primeira versão, já chegou até eles elaborado e coube a tarefa de fazer as leituras, estudos, debates, críticas e contribuições às versões preliminares da BNCC, que foram encaminhadas ao Portal. No entanto, sabemos que nem todas as contribuições foram acatadas pelas equipes de especialistas, como já discurremos anteriormente no texto. Essa questão se demonstra evidente na sua terceira versão, visto que esta foi elaborada de forma autônoma pelo Comitê Gestor.

As produções científicas no campo do currículo demonstram que podemos compreendê-lo como um instrumento de escolarização, com suas relações diretas entre a sociedade, a escola e a formação dos estudantes. É o que Gimeno Sacristán (2000, p. 17) nos esclarece, quando

diz que o currículo tem uma função social, pois “[...] reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”.

Alinhado à função social, o currículo deve levar em consideração os contextos em que estão inseridos e os cidadãos que neles intervêm. Desse modo, “[...] toda proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflituosos interesses” (PACHECO, 2005, p. 36).

Por abranger interesses tão amplos, fica difícil especificar todas as funções e formas do currículo num único discurso, pois, conforme Gimeno Sacristán (2000, p. 15), tais funções e formas são adotadas

[...] segundo tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que se sucederam e se misturaram nos fenômenos educativos.

Podemos considerar, assim, que as elaborações de importantes documentos educacionais, como os currículos, envolvem interesses sociais diversos. A definição e aprovação de um currículo mínimo, homogêneo para todas as escolas e para todos os estudantes, leva-nos também a refletir criticamente acerca das diferenças sociais e das desigualdades no processo de acesso à cultura pela escola, e que um currículo nacional pode ou não garantir. Um currículo mínimo, como política educacional, traz, em grande medida, contradições sobre a heterogeneidade social e cultural da população de nosso país.

Portanto, o currículo como regulador da educação, por meio das prescrições curriculares, incide diretamente na cultura escolar e no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, que podem não alcançar a cultura selecionada como conhecimento e devido as inúmeras diferenças econômicas e sociais (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Gimeno Sacristán (2000, p. 109) define a política curricular como:

[...] toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular.

Para o autor, o currículo é regulado por instâncias políticas e administrativas e suas intervenções recaem por meio das prescrições que restringem a autonomia do trabalho pedagógico em sala de aula. Fica claro que as políticas curriculares possuem o caráter regulador, tanto por mecanismos coercitivos quanto por burocráticos.

Ainda, Sacristán salienta que, por ser o currículo um mecanismo político-administrativo, ele é um projeto unificado de educação nacional, o que podemos compreender no caso da BNCC, que expressa uma cultura selecionada como uma cultura comum. O que caracteriza a cultura comum no currículo são “[...] os conteúdos, as aprendizagens básicas e as orientações pedagógicas para o sistema, a valorização de conteúdos para um determinado ciclo de estudos” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 111).

Por esta perspectiva, o currículo mínimo está ligado a uma escola comum, ou seja, um currículo obrigatório para todos os estudantes que a

frequentam, o que pode levar à compreensão de que o currículo independe de qualquer classe ou grupo social e a seleção dos conteúdos já não é neutra, pois expressa a hegemonia de um pensamento.

O excesso de conteúdos comuns presentes no documento da BNCC tem sido alvo de preocupação para muitos profissionais da educação. Isso porque essa abordagem engloba grande parte do conhecimento que se espera que os estudantes desenvolvam durante o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, essa visão geral do processo de ensino muitas vezes acaba por deixar pouco espaço para a parte diversificada da educação, que é crucial para o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos específicos de cada aluno. Ao adotar uma abordagem tão extensa, muitos aspectos importantes acabam sendo negligenciados, deixando os estudantes com uma formação menos diversificada.

O debate social, educacional e acadêmico sobre a definição de um currículo nacional foi muito presente no processo de produção e aprovação da BNCC. Mattos, Amestoy e Tolentino-Neto (2021) trazem o posicionamento das Associações Educacionais, desde 2015, quando é iniciada a construção da BNCC, até 2018, com sua aprovação, quanto ao contexto da produção de texto da BNCC.

Segundo os autores, muitos pareceres contrários e críticos à BNCC foram apresentados por diversas associações e entidades educacionais como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências (ABRAPEC),

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação de Professores de História (ANPUH), sendo uma voz que se levantou contra a primeira versão e que contribuiu para que as coisas permanecessem próximas do que sempre foram.

As associações emitiram posicionamento referente àquilo que não estava sendo contemplado no texto do documento e objetivava contribuir para a reformulação de modo que a redação fosse mais concisa, visto que observaram várias

[...] problemáticas em sua redação e nas consequências futuras, caso sua implementação ocorresse como uma política de currículo nacional. Entendendo-o como um documento de caráter uniformizador (MATTOS, AMESTOY e TOLENTINO-NETO, 2021, p. 148-149).

Macedo (2017), ao analisar o neoconservadorismo no movimento “Escola Sem Partido” e a argumentação a favor de uma base curricular nacional, postula que a demanda curricular de nosso país “[...] desloca ainda mais o jogo político no sentido de controle que exclui a diferença, ao mesmo tempo em que torna explícita esta exclusão” (MACEDO, 2017, p. 509-510). O processo de ensino deve visar a aprendizagem e o desenvolvimento humano de maneira que o aluno se torne reflexivo e crítico em relação à sociedade em que vive.

Gimeno Sacristán (2017, p. 18 *apud* GALIAN e SILVA, 2019, p. 510) considera que:

[...] deveria ser uma preocupação central das políticas educativas e do sistema de formação dos professores, para discernir que validade tem para nossos alunos em uma sociedade que

denominamos da informação e que tão fluída e volátil apresenta-se para nós.

A política curricular da BNCC nos leva a refletir ao mesmo tempo sobre o avanço dos interesses políticos e econômicos na educação pelo modo de concebê-la no Brasil. Ao pensarmos sobre uma produção curricular que exclui a diferença e a torna explícita no documento norteador da BNCC, é fundamental a análise acerca da validade social dos conhecimentos que as escolas ensinarão, para que não estejam carregadas da interpretação de mundo de forma superficial.

Santos e Orso (2020, p. 171) referem-se à BNCC como uma política curricular baseada no individualismo, conformismo e adaptação, em que os conteúdos escolares são adaptados a comportamentos esperados e desejados pelo mundo do trabalho, como:

Esses novos saberes pautam-se em aprendizagens que, embora denominadas significativas, são adaptáveis ao contexto econômico, que requisita indivíduos alienados e ajustados às demandas emergenciais do capitalismo em constante mudança. No âmbito do currículo escolar, caracterizam-se pela adoção de práticas de “sucesso” decorrentes de experiências individuais, subjetiva de cada indivíduo.

Para Filipe, Silva e Costa (2021, p. 783), as

[...] proposições da BNCC se distanciam de um projeto educativo que vise a uma formação crítica e emancipatória, ao formar para o trabalho segundo as demandas neoliberais.

Desse modo, compreendemos que essa política visa uma educação homogênea, por meio de um currículo nacional orientador

(BNCC), que tenha na sua organização conteúdos comuns mínimos e obrigatórios a serem trabalhados nos estados e municípios, com o objetivo de formar sujeitos aptos para o contexto econômico.

Há o estabelecimento efetivo do caráter da reforma empresarial na educação nos últimos governos, após o impeachment da presidenta Dilma, no ano de 2016, e a aprovação das versões da BNCC, em 2017 e 2018.

De acordo com Freitas (2018, p. 125), essa política curricular está “[...] colocada a serviço dos interesses de um setor da sociedade fortemente determinado *a controlar os conteúdos, métodos e finalidades da educação*, ou seja, o empresariado e suas fundações”.

Dessa maneira, a BNCC se vincula ao modelo econômico neoliberal, pois ela sustenta o desenvolvimento das capacidades socioemocionais, nas habilidades de se relacionar com outros sujeitos, superar desafios, dentre outros, caracterizando, assim, um currículo que não é neutro, mas carregado de intensões da hegemonia do capital.

A BNCC e a “hegemonia da reforma” estão vinculadas “[...] com o aumento do interesse do empresariado pelas questões educacionais” (GALLIAN; SILVA, 2019, p. 528). Uma compreensão que sugere que este documento norteador se alinha a uma tendência teórico-ideológica conservadora.

A política curricular da BNCC parece se opor a uma concepção educativa de ensino em que o professor é o ator principal, focando no aluno como o principal agente no processo de aquisição do seu próprio conhecimento. Para Galian e Silva (2019, p. 525), por meio das

metodologias ativas, a BNCC justifica o uso de competências e habilidades, as quais

[...] supostamente daria conta de enfrentar o problema da falta de interesse dos estudantes pela escola e seus saberes, já que se voltaria para a relação mais direta com as necessidades oriundas do seu dia a dia.

Na BNCC, a definição de competências se refere ao que

[...] designam aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los (BRASIL, 2017, p. 12).

O próprio texto explicita que as competências indicam o que os estudantes devem saber, e como eles poderão utilizar esses saberes para solucionar as problemáticas da vida cotidiana, como maneira de exercer sua cidadania no mundo e no trabalho. O que, de certa forma, evidencia uma seleção dos conhecimentos que não é neutra, e que também tem por objetivo o saber lidar com as situações de conflito, a boa convivência na sociedade e no trabalho, contemplando os quatro pilares da educação, sistematizados pelo conhecido Relatório Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

Na continuação da definição de competência contida na BNCC, é compreendida como

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 12).

Sobre a concepção de competência, Lopes e Macedo (2011, p. 54) apontam que:

É inegável que tal concepção de competência é parte da ideia de competências como ela hoje vem sendo utilizada pelas políticas curriculares em diferentes países e também no Brasil. Desde as reformas curriculares dos anos 1990, muitas políticas têm dado centralidade à avaliação do desempenho de alunos como forma de inferir a qualidade da educação. Recuperam, assim, o cerne da racionalidade tyleriana – a vinculação estreita entre qualidade do currículo e avaliação dos alunos. Para tanto, reeditam a necessidade de mecanismos que permitem avaliar os alunos e têm feito com base na definição prévia de competência a serem atingidas, ainda que definam competência de formas diversas.

Pelo infográfico, representado pela figura 1 abaixo, podemos observar quais são as 10 Competências Gerais da Educação Básica da BNCC:

Figura 1 - Síntese sobre as 10 Competências e habilidades na BNCC



Fonte: Movimento pela Base (S/d).

Perrenout (2000), no livro intitulado “10 Novas Competências para Ensinar”, vai tratar as competências como práticas inovadoras capazes de lutar contra o fracasso escolar e desenvolver a cidadania e a prática reflexiva, vindo ao encontro com o que a BNCC expressa na figura apresentada anteriormente.

O autor explica que o referencial de competência pode “[...] remeter a práticas antes seletivas e conservadoras ou a práticas democratizantes e renovadoras” (PERRENOT, 2000, p. 13), quanto à análise de seu funcionamento, ao mesmo tempo que não é neutra, pois, “[...] a própria identificação das competências supõe opções teóricas e ideológicas e, portanto, uma certa arbitrariedade na representação do

ofício e em suas facetas”. Ainda, diz que a noção de competência designa a “[...] capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. (PERRENOU, 2000, p. 15).

Gallian e Silva (2019, p. 527) compreendem esse modelo adotado pela BNCC como de empobrecimento do currículo, já que está ligado ao fato das competências serem consideradas o “centro do processo educacional” a partir de que “[...] essa noção se articula com demandas do campo econômico”.

Há também autores que compreendem que, devido à prescrição curricular pautada em “competências e habilidades”, existe uma indicação para uma “formação voltada diretamente ao mercado de trabalho e aos interesses do campo econômico” (MALANCHEN, TRINDADE e JOHNN, 2021, p. 05). Também Vieira e Feijó trazem para o debate essa visão sobre o empobrecimento do currículo, porque consideram

A proposta de uma base nacional comum curricular, além de sua limitada compreensão do sentido e significado do que seja currículo, ajuda no empobrecimento do conhecimento, que se torna, reduzido à mera competência, e não opera para a vida qualificada pela cultura, mas para produtivismo econômico, pois toda uma dimensão ética e estética é alijada do processo educacional (2018, p. 43).

Uma política curricular traz consigo atribuições educacionais e culturais para a escola. A escola deveria ser um espaço cultural que privilegia o ensino dos conhecimentos de forma intencional, metódica e sistemática, o que implica fundamentalmente no processo de formação dos sujeitos escolares, de maneira que estes tenham uma educação

humana e social ao mesmo tempo. Educação escolar pautada em uma formação cultural abrangente e no acesso do conhecimento científico e não em desenvolvimento de “habilidades e competências”.

Por isso, a atual política curricular contradiz a possibilidade de construção de uma identidade educativa e emancipatória da escola. No contexto atual, a implementação da BNCC pode levar a um esvaziamento da formação cultural abrangente e do ensino do conhecimento científico, o que, historicamente, tornou-se uma questão sobre a função social da educação escolar básica no sistema capitalista, como Saviani (1996, p. 159) demonstra ao explicar que a sociedade burguesa

[...] preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas da elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento foram restritas a determinadas habilitações profissionais.²

Ao abordar criticamente o modelo escolar capitalista, Snyders (1981) considera que neste a escola é um espaço de segregação e de desigualdades, tornando-se um mecanismo de reprodução da divisão de classes. Além disso, a escola é a fornecedora da mão-de-obra para o trabalho, e a instrumentalização é mínima.

² Rummert (2007) discute a concepção de educação de Antonio Gramsci, pela qual explica que a diferença, retratada por Saviani, entre as escolas para cada classe social, está relacionada a uma divisão entre a escola clássica de formação cultural abrangente para as elites dominantes e a escola técnica de caráter pragmático voltada para o mercado de trabalho para os trabalhadores.

Segundo Snyders (1981), a escola é ainda um local de luta e, por meio da margem de autonomia e especificidade que possui, bem como o compromisso pedagógico e político, é possível uma formação cultural dos sujeitos, com a participação da comunidade social e escolar para romper com o conformismo e conservadorismo implantado pelo sistema social hegemônico.

Mészáros (2008) também analisa o papel da escola no modelo capitalista, que é o de fornecer conhecimento necessário para os sujeitos terem condições de operar as máquinas, ou seja, o conhecimento mínimo para a inserção no mundo do trabalho. Assim, educação se insere em uma dimensão como mercadoria e passa a significar “[...] o processo de ‘interiorização’ das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los à sua aceitação passiva” (MÉSZÁROS, 2008, p. 17).

O autor explicita a importância da educação emancipatória, que tem como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age e que usa a palavra como arma para transformar o mundo, “[...] uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico” (MÉSZÁROS, 2008, p. 12).

Nesse sentido, devemos lutar por uma educação emancipatória e pela apropriação da cultura, de modo a não cair nos processos reducionistas de acesso ao conhecimento sistematizado e nem aos currículos mínimos, uma vez que estes não possuem neutralidade.

Macedo (2007, p. 93) aponta que os caminhos de superação, em relação a esses modelos de currículo, devem ir na contramão da “[...]”

reedição do ensino por objetivos instrucionais, reduzidos à reprodução de conhecimentos predigeridos e autoritariamente enquadrados”. Ainda para Macedo (2007, p. 93), devemos compreender a competência como

[...] mediadora da organização curricular com veio crítico das teorias curriculares, retirando-a da captura neotecnicista que, em momentos, contaminam essa noção mediadora das formações contemporâneas.

Não é possível compreender as políticas econômicas e sociais neoliberais como inclusivas e democráticas. Estas em nada contribuem para a efetivação dos direitos sociais da classe trabalhadora, pois estão pautadas na manutenção do modo de produção capitalista e para que a educação se adapte às transformações exigidas pelo mundo do trabalho contemporâneo.

Portanto, a necessidade de uma transformação na educação escolar atual, na forma com que ela vem sendo conduzida, faz com que surjam muitos questionamentos em relação ao quanto uma educação de perspectiva crítica pode colaborar com essa transformação.

Podemos entender que a transformação da educação passa pela transformação da sociedade. Porém, no contexto atual, vemos uma educação que visa estudantes autônomos, criativos e capazes de lidar com as “[...] constantes demandas de atualização do saber impostas pelo ritmo acelerado de produção e comercialização de mercadorias” (SFORNI e GALUCH, 2009, p. 80).

Os documentos norteadores da educação, como a BNCC, se tornam contraditórios na medida em que visam qualificar o processo de ensino. Sforni e Galuch (2009, p. 80), a respeito da qualificação

educacional, mencionam que a preocupação deve estar centrada “[...] acerca da formação e do desenvolvimento humanos” para além dos imediatismos propostos pela sociedade capitalista. Para as autoras, é necessário compreender que os sujeitos se humanizam, ou seja, “[...] nasce social e na relação com os outros, se individualiza” (SFORNI e GALUCH, 2009, p. 80).

No entanto, esse caminho para a aquisição do conhecimento, da aprendizagem, deve ser mediado, para que, assim, o desenvolvimento ocorra, o que torna necessário que o ensino seja organizado de forma adequada, para que não haja “[...] distância entre o conhecimento conquistado pela humanidade e o apropriado pelos sujeitos” e, desse modo, seja possível também a intervenção desses na sociedade na qual este inserido (SFORNI e GALUCH, 2009, p. 82).

Se o que objetivamos é uma educação que desenvolva o sujeito, essa educação deve atentar para a apropriação da cultura produzida histórica e coletivamente, a qual é fruto das suas relações sociais. Assim, compreendemos a importância do debate quanto à política curricular da BNCC, da formação escolar que ela define, da seleção do que se ensinar, visto que essa política vem norteando a elaboração das propostas curriculares estaduais e municipais de todo país.

Na sequência, discutiremos que, a partir da BNCC, as secretarias de educação dos estados tiveram a responsabilidade de adaptar ou elaborar seus currículos e contextualizar os conteúdos, de forma a contemplar as especificidades regionais e as necessidades das comunidades locais.

1.3 – A POLÍTICA CURRICULAR PARANAENSE RCP-CREP

Em 22 de dezembro de 2017, a Resolução CNE/CP n.º 2 que “Institui e orienta a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”. Além disso, orienta que na construção das propostas pedagógicas, as redes de escola e ensino, bem como as instituições escolares, atendam aos direitos e objetivos de aprendizagem estabelecidos na BNCC. Quanto à organização e às propostas de progressões, estas poderão ser adaptadas de acordo com as necessidades de cada instituição (BRASIL, 2017, p. 01).

O planejamento e a organização dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições e escolas públicas e privadas, das esferas federal, estadual, municipal e distrital, devem ser feitos de acordo com as orientações da BNCC. A autonomia dessas instituições estaria presente nas adequações necessárias e referentes à realidade local na qual estão inseridas. Todavia, a BNCC serve como embasamento na construção ou reelaboração dos currículos da Educação Básica (MERLI, 2019).

A partir de uma possível articulação das ações educacionais em todas as esferas políticas, a Resolução n.º 2 – CNE/CP orienta, ainda, que as propostas pedagógicas e os currículos sejam construídos na coletividade com os docentes, e que seus planos de trabalho estejam de acordo com estes documentos.

Merli (2019, p. 175) aponta a importância da tomada de decisões coletivas no momento da elaboração ou adequação das PPC, por meio de diálogos em conjunto com “[...] diferentes agentes da comunidade

escolar”. A mesma Resolução também traz em seu texto que os currículos e as propostas pedagógicas devem “[...] considerar as múltiplas dimensões dos estudantes, visando ao seu pleno desenvolvimento, na perspectiva de efetivação de uma educação integral” (BRASIL, 2017, p. 06).

Além dessas orientações, da BNCC como referência obrigatória para a construção dos currículos e propostas pedagógicas, a Resolução CNE/CP n.º 2, de 2017, trata da inclusão de uma parte diversificada, a qual deve ser

[...] definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2017, p. 06).

De acordo com a BNCC, os currículos dos estados devem conter o marco conceitual e premissas que ajudarão na organização do trabalho em sala de aula, levando em conta as especificidades regionais. No entanto, Pereira, Pinheiro e Feitosa (2019, p. 351) chamam a atenção das instituições no momento da elaboração de seus currículos, haja vista que a BNCC consideraria o currículo em sua diversidade,

[...] porém, ao afirmar que os conteúdos curriculares devem estar a serviço do desenvolvimento das competências, deixa o currículo atrelado a esse foco, incorrendo no risco de as escolas desconsiderarem a sua realidade.

Com a efetivação da atual política curricular BNCC, que orienta os estados e municípios na produção e implementação de suas políticas

curriculares complementares à nacional, são construídos no estado do Paraná o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (RCP) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), que definem as orientações para a elaboração das propostas curriculares municipais e das escolas. Dessa maneira, “[...] fez-se necessária a elaboração do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, o qual considera a realidade educacional do estado” (PARANÁ, 2018, p. 12).

A respeito da organização do sistema de ensino, o Paraná possui um sistema estadual de ensino que atualmente abrange 399 municípios com a Educação Básica, nas redes estadual, municipal e privada, totalizando 2.144 escolas estaduais, 4.982 escolas municipais, 2.399 escolas privadas e 406 escolas parceiras que ofertam a Educação Especial.

Desses 399 municípios, 17 municípios possuem sistemas municipais próprios de ensino: Araucária, Cascavel, Chopinzinho, Curitiba, Guarapuava, Ibitiporã, Jacarezinho, Londrina, Palmas, Palmeira, Paranaguá, Pinhais, Ponta Grossa, São José dos Pinhais, Sarandi, Telêmaco Borba e Toledo, com 1.099 escolas públicas e 1.203 escolas privadas (PARANÁ, 2018).

A construção histórica de currículos oficiais no Paraná inicia nos anos 1980 com o Currículo Básico do Estado do Paraná, que teve como suas principais referências o Ciclo Básico de Alfabetização e o Projeto de Reestruturação do Ensino de 2º Grau. Após a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, seis anos após, em 2003, ocorre a reelaboração o currículo do Estado.

A Secretaria de Estado da Educação organizou, durante os anos de 2004, 2005 e 2006, “[...] encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica” (PARANÁ, 2008, p. 06).

A participação nesses encontros resultou nas contribuições que auxiliaram na construção coletiva do documento. Em 2007 e 2008, os Núcleos Regionais de Educação receberam o evento itinerante do Departamento de Educação Básica (DEB) e os professores da Rede Estadual de Ensino receberam uma formação continuada, organizada por disciplinas, que resultou em debates sobre os fundamentos teóricos e metodológicos referentes à implementação nas escolas.

Nesse mesmo período, as Diretrizes Curriculares Estaduais passaram por consultas de especialistas de diversas áreas. Foram realizadas leituras e debates por

[...] diferentes universidades brasileiras, participaram, também, de debates presenciais com as equipes disciplinares do DEB, com vistas aos necessários ajustes finais dos textos (PARANÁ, 2008, p. 06).

O resultado foi o documento Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná, publicada no ano de 2008

No ano de 2010 foi elaborado o documento Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais, o qual foi estipulado para as escolas públicas estaduais. Em 2011 foi desenvolvido o Caderno de Expectativas de Aprendizagem:

[...] apresentando-se como documento de subsídios e acompanhamento da apropriação dos conteúdos trabalhados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (PARANÁ, 2018, p. 6).

Pela prática de elaboração de documentos curriculares, o Paraná consolidou na rede pública a implementação de currículos estaduais. Na atualidade seria necessário implementar a BNCC, e o movimento de sua implementação no estado ocorreu por meio da estrutura organizada pelo MEC, juntamente aos representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além de representantes da Educação Básica do Estado do Paraná e redatores “[...] com a função de escrever as versões preliminares da parte específica da Educação Infantil e dos componentes curriculares do Ensino Fundamental” (PARANÁ, 2018, p. 06).

Assim, a estruturação do RCP tem início com a

[...] constituição do Comitê Executivo Estadual e Assessoria Técnica, por meio da Portaria n.º 66/2018 - GS/SEED, alterada pela Portaria n.º 278/2018 - GS/SEED. O referido Comitê executivo, composto pelas instituições: Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR Conselho Estadual de Educação – CEE/PR, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime e União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação – Uncme, tem como atribuições encaminhar e tomar decisões sobre o regime de colaboração no nível das secretarias estadual e municipais de educação (PARANÁ, 2018, p. 06).

Primeiramente, o objetivo foi elaborar uma versão prévia e planejar a implementação desse documento. Tal fato ocorreu por meio de encontros presenciais, nos quais o documento era editado. Representantes dos Núcleos Regionais de Educação do Estado (NRE) participaram como emissores nos municípios, ajudando na leitura do documento, que também era feita por professores externos convidados a fazer essa leitura crítica.

Concluída a versão prévia, esta foi disponibilizada para consulta pública em junho de 2018. As contribuições e discussões, feitas pelas redes de escolas públicas estaduais e municipais, bem como das escolas privadas, foram sistematizadas e incorporadas ao documento e, em seguida, encaminhadas para parecer do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE). Assim, o RCP foi finalizado em 2019, seguindo princípios da BNCC.

A nomenclatura Referencial indica seu caráter de referência para a elaboração de currículos dos 399 municípios que constituem o sistema da rede de ensino do Paraná. O RCP contempla premissas gerais da BNCC, reproduzidas sistematicamente no seu documento, conforme está no Processo n.º 995/2018 do CEE, que indica que se convencionou “que se adotaria um Referencial Curricular fundamentado na BNCC, sem alterar os seus princípios gerais” (PARANÁ, 2018, p. 35).

O alinhamento entre a BNCC e RCP é observado, mesmo com a troca de nomenclatura de “competências”, proposta na BNCC, por “direitos e objetivos de aprendizagem” no RCP (PARANÁ, 2018, p. 53), visto que a segunda nomenclatura reforça um elemento essencial da BNCC.

O quadro a seguir, representado na figura 2, exemplifica como foram arranjadas as categorias da organização curricular no RCP, e que estabelecem definições prescritivas para cada componente curricular e ano escolar, de acordo com o que ensinar e os objetivos de aprendizagem.

Figura 2 - Organização da prescrição curricular do componente curricular História no CREP

HISTÓRIA – 3.º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<p>As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município.</p>	<p>O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.</p>	<p>(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas, etc.</p> <p>Reconhecer-se como sujeito histórico na construção da história de sua comunidade.</p> <p>Conhecer grupos populacionais que ocupavam a região onde o município se formou, identificando os povos indígenas como os primeiros donos da terra.</p> <p>(EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.</p> <p>Conhecer a história do município, identificando as transformações que ocorreram nos últimos tempos.</p> <p>(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.</p> <p>Conhecer e/ou elaborar narrativas orais, escritas e/ou visuais sobre aspectos do município (população, economia, emancipação política, manifestações sociais e culturais, urbanização, educação, lazer e saúde, entre outros).</p>

Fonte: RCP (PARANÁ, 2018).

Com o RCP aprovado, as escolas deveriam elaborar ou reelaborar suas Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) contemplando todas as modalidades da Educação

Básica e suas especificidades conforme os documentos orientadores BNCC e RCP. Dessa maneira,

[...] a escola estará vinculando seu cotidiano, seu currículo, sua prática escolar com aquilo que é próprio de cada modalidade, respeitando as bases culturais e o modo de vida dos sujeitos (PARANÁ, 2018, p. 08).

Pereira, Pinheiro e Feitosa (2019) alertam para o perigo de como os sistemas escolares irão assimilar as orientações propostas pelos documentos norteadores. Para eles é necessário que

[...] sejam apresentadas às escolas as possibilidades de sua autonomia na construção do currículo, mesmo sendo essa entendida como relativa, visto que não se trata de desviar da proposta trazida pela Base, nem dos seus preceitos legais, mas de tentar aproximar a escola da realidade dos seus estudantes; oferecer a ela a possibilidade de opinar na construção do seu próprio projeto curricular, de modo a atender às especificidades de seu alunado e às necessidades de sua comunidade escolar. (PEREIRA; PINHEIRO; FEITOSA, 2019, p. 351).

Ainda sobre as PPC e os PPP, a Deliberação n.º 03/2018 – CEE/PR, que instituiu o Sistema Estadual de Ensino do Paraná, no Art. 2º, recomenda que RCP “[...] deve ser o documento orientador do processo de elaboração ou adequação dos Currículos e Projetos Político-pedagógicos das instituições de ensino das redes públicas e privadas” (PARANÁ, 2018, p. 02). Em seu Art. 3º, o documento considera a

obrigatoriedade do uso do RCP para a elaboração das propostas pedagógicas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Após a conclusão do RCP, no ano de 2019, é iniciada a elaboração do CREP, que, como complementação do RCP, apresenta conteúdos essenciais para todas as áreas do currículo do Ensino Fundamental, bem como, a distribuição dos conteúdos nos trimestres durante os anos escolares.

Ainda em 2019, esse documento foi encaminhado para consulta pública e recebeu contribuições que resultaram em ajustes. Após esses ajustes, no ano de 2020, o documento teve algumas alterações e passou por nova consulta pública, na qual os professores puderam participar e contribuir no aprimoramento, tornando-se, para o ano de 2021, um

[...] documento curricular orientador da construção da Proposta Pedagógica Curricular (PPC). Separados por disciplinas, os conteúdos facilitam a organização do trabalho pedagógico, bem como as escolhas metodológicas dos professores (as) e os processos de avaliação que visam alcançar os níveis de proficiência dos estudantes, previstos para cada ano (PARANÁ, 2021, p. 01).

Já na BNCC, indicava-se o que ensinar. As estratégias e metodologias são sugeridas pelas redes de ensino, formando, desse modo, o currículo que norteará os PPP e o Plano de Trabalho Docente (PTD). A definição abaixo encontra-se no CREP de todas os componentes curriculares, exemplificada aqui pelo componente curricular de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental:

O Crep, dessa forma, apresenta-se como instrumento de trabalho que objetiva orientar a

construção das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC), dos Planos de Trabalho Docente (PTD) e dos Planos de Aula. O Currículo da Rede Estadual Paranaense, portanto, é um instrumento de fundamental importância para a prática docente, pois apresenta um conjunto de conteúdos, competências gerais, e também específicas, de cada componente, bem como reflexões sobre metodologias que potencializam as aprendizagens e o processo avaliativo formativo dos estudantes (PARANÁ, 2021, p. 03).

O quadro a seguir, representado na figura 3, exemplifica como foram arranjadas as categorias da organização curricular no CREP, e que estabelecem definições prescritivas mais específicas ou detalhadas para cada componente curricular e ano escolar, das quais se tornam o guia para o planejamento do trabalho do professor, de acordo com o que ensinar, os objetivos de aprendizagem a serem alcançados e a seguimento fração de tempo no ano letivo (trimestre).

Figura 3 - Organização da prescrição curricular do componente curricular História no CREP

HISTÓRIA - 3.º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CÓDIGO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)	TRIMESTRE
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.	PR.EF03HI01.s.3.01	Identificar os grupos populacionais que formam o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas, etc.	Formação histórica e populacional da cidade.	1*
		PR.EF03HI01.d.3.02	Reconhecer-se como sujeito histórico na construção da história de sua comunidade.		
		PR.EF03HI01.d.3.03	Conhecer grupos populacionais que ocupavam a região onde o município se formou, identificando os povos indígenas como os primeiros donos da terra.		
		PR.EF03HI01.d.3.04	Conhecer, comparar e respeitar as comunidades indígenas do passado e do presente, as formas de trabalho desenvolvidas, seus costumes e relações sociais.	Acontecimentos e marcadores temporais no estudo da cidade.	
		PR.EF03HI01.d.3.05	Identificar e utilizar marcadores temporais e noções de anterioridade e posterioridade, ordenação, sucessão e simultaneidade.		
		PR.EF03HI02.s.3.06	Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.		
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.	PR.EF03HI02.d.3.07	Conhecer a história do município, identificando as transformações que ocorreram nos últimos tempos.	Narrativas históricas sobre a cidade.	
		PR.EF03HI03.s.3.08	Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.		
		PR.EF03HI03.d.3.09	Conhecer e/ou elaborar narrativas orais, escritas e/ou visuais sobre aspectos do município (população, economia, emancipação política, manifestações sociais e culturais, urbanização, educação, lazer e saúde, entre outros).		

Fonte: CREP (PARANÁ, 2021).

Na Deliberação n.º 03/2018, do CEE/PR, fica estabelecido no Art. 2º, § 2º, que

[...] os currículos devem ser elaborados conforme a realidade local, social e individual da escola e de seus estudantes, respeitando o princípio segundo o qual os direitos e objetivos de aprendizagem são comuns (PARANÁ, 2018, p. 02).

Com isso, tal documento sustenta também a necessidade de investigar se ocorreu a incorporação de conteúdos locais, além daqueles estabelecidos pelos documentos norteadores, como também verificar se há conteúdos locais e como foram incluídos na PPC de Pato Branco, de modo a respeitar o que está proposto na Deliberação n.º 03/2018 do referido Conselho.

Referente à regionalidade, a BNCC tece considerações sobre as diferentes regiões e a respeito da elaboração de seus documentos curriculares, os quais devem considerar as necessidades locais, visto que, existem diversas realidades em nosso país. No texto da BNCC encontramos o excerto que trata das adequações do currículo à realidade local, o qual considera que a

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2017, p. 16).

Desse modo, é importante que as propostas curriculares considerem o social, as vivências e as experiências dos estudantes (PEREIRA, PINHEIRO e FEITOSA, 2019). Considerar a realidade da escola, do aluno, é fundamental para possibilitar uma interlocução entre o nacional e o local, tendo em vista que não existe homogeneidade de

sujeitos, existem demandas diferentes, necessidades diferentes de acordo com a realidade em que estão inseridos o aluno e a escola.

Ao fazer ou refazer seus documentos curriculares, os estados se organizaram em um esforço de centralização, e percebe-se que o objetivo seria o de atingir certos padrões comuns de qualidade do ensino. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental existe um foco na padronização das redes de ensino público, em detrimento às iniciativas locais, estados e municípios de se ocuparem em tratar da profundidade da parte diversificada do currículo.

Além disso, durante a pesquisa, foi identificado um claro movimento de uniformização, o que significa que existe o alinhamento com políticas centrais, ou seja, estado e município. Nesse caso, Paraná e Pato Branco se alinham à BNCC.

O que podemos constatar nessas definições curriculares é o alinhamento dos documentos curriculares estaduais do Paraná com a BNCC e suas orientações, quanto à apropriação dos conteúdos por meio dos objetivos de aprendizagem, expressos em todos eles.

Outrossim, o CREP seria, de acordo com os textos abordados, um mecanismo facilitador dos encaminhamentos metodológicos do professor e da avaliação contínua, capaz de garantir o sucesso das aprendizagens elencadas. Porém, como atenta Merli (2019, p. 180), se os documentos forem utilizados de forma não crítica, apenas incorporados nos documentos locais e planos de aula, sem a preocupação com aquilo que é necessário à realidade do aluno, possivelmente as escolas

[...] estarão fadadas a (re)produzirem um currículo mecânico que terá como consequências planos

mecânicos e poucos projetos para colocá-los em ação.

Isso nos leva a refletir sobre as tendências teórico-ideológicas dos documentos norteadores da atual política curricular, como destacamos no primeiro tópico deste capítulo.

No próximo capítulo continuaremos a refletir sobre como as orientações curriculares no âmbito nacional e estadual são traduzidas no processo de elaboração dos currículos municipais. Ademais, trataremos como essas orientações estão sendo adequadas ou incorporadas em consideração as particularidades específicas de cada local, pois, como abordado anteriormente, os documentos curriculares são instrumentos importantes e figuram, muitas vezes, como mecanismos centralizadores das decisões curriculares.

2 – ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAL E ESTADUAL AO CURRÍCULO DA REDE DE ENSINO DE PATO BRANCO/PR

Este capítulo discorrerá a respeito das orientações da BNCC e RCP-CREP quanto à elaboração ou adequação dos currículos municipais. Esses documentos orientam que os sistemas de ensino estaduais, municipais e as escolas organizem as suas propostas curriculares, levando em conta as particularidades regionais da sociedade, da cultura e da economia, com o objetivo de complementar e enriquecer o currículo.

As particularidades devem ser atendidas no currículo por meio da organização da Parte Diversificada, ficando a cargo dos sistemas de ensino e das escolas, como estipulado na LDB/1996, levar em conta as diferentes realidades com o objetivo de complementar e enriquecer o currículo, bem como, garantir o respeito à diversidade, que é marca cultural do país, por adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional.

O capítulo tratará sobre a elaboração ou adequação da proposta pedagógica curricular (PPC) dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Pato Branco. Nesse processo de adequação e elaboração dos currículos, estados e municípios precisaram revisar seus documentos curriculares em conformidade com a BNCC, considerando as realidades locais e culturais para a Educação Básica. Assim, buscamos entender como se deram as discussões e tomadas de decisões no processo de adequação da PPC de Pato Branco.

2.1 – A ELABORAÇÃO OU ADEQUAÇÃO DAS PROPOSTAS CURRICULARES MUNICIPAIS

É possível identificar que a atual política curricular nacional traz em seus documentos orientações acerca da autonomia de construção ou de reformulação das propostas curriculares dos estados, municípios e das escolas. A BNCC aponta que redes de ensino e escolas construam as suas propostas curriculares, como se constata neste excerto:

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2018, p. 20).

A Resolução n.º 2 – CNE/CP, em suas considerações iniciais, deixa claro que os sistemas, instituições ou redes de ensino devem se orientar pela BNCC em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCN), visando garantir a progressão das aprendizagens essenciais a todos os estudantes da Educação Básica, por meio da “[...] construção de currículos educacionais desafiadores por parte das instituições escolares e, quando for o caso, por redes de ensino, comprometidos todos com o zelo pela aprendizagem dos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 04).

No Capítulo 1º - Das Disposições Gerais da referida Resolução, que instituiu a BNCC, o Parágrafo Único do Art. 1º trata da autonomia na construção das Propostas Pedagógicas das redes e instituições previstas

nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, e para atender o previsto na BNCC, a respeito dos objetivos de aprendizagem que incorpora.

Dessa maneira, de acordo com tal enunciado:

[...] as instituições escolares, ou redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessárias (BRASIL, 2017, p. 04).

Sobre o planejamento e organização do currículo, o Capítulo II, em seu Art. 5º, deixa claro que as instituições escolares, ou redes de escolas, de todo sistema federal, estadual, distrital e municipal brasileiro, deverão ter como referência a BNCC.

No § 1º encontramos especificado que:

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares [...] (BRASIL, 2017).

O Capítulo III é voltado especificamente para a elaboração das Propostas Pedagógicas e do currículo. O documento orienta que deve haver participação dos docentes no processo, uma vez que, eles devem elaborar seus planos de trabalho de acordo com a Proposta Pedagógica Curricular (PPC), com vista a contemplar as multiplicidades dos estudantes, bem como o seu desenvolvimento para se alcançar uma educação integral (BRASIL, 2017).

Os documentos orientam que os sistemas de ensino estaduais, municipais e as escolas devem levar em conta as particularidades regionais da sociedade, da cultura e da economia, na organização de suas

propostas curriculares, com o objetivo de complementar e enriquecer o currículo. Com isso, apontam sobre a parte diversificada do currículo prevista na LDB, que em sua redação estipula que

[...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 20).

A organização da Parte Diversificada fica a cargo dos sistemas de ensino e das escolas e, como estipulado pela LDB/1996, deve levar em conta as diferentes realidades, visando complementar e enriquecer o currículo, bem como garantir o respeito à diversidade, que é marca cultural do país, por adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional.

De acordo com a BNCC

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000 (BRASIL, 2018, p. 11).

A Parte Diversificada do currículo é concebida na LDB como parte do currículo, que considera a cultura e a realidade dos sujeitos, e como tal deve estar presente nos currículos regionais e locais, como na PCC de Pato Branco aqui analisada.

Pereira e Sousa (2016) trazem contribuições para o debate a respeito dessa questão da Parte Diversificada do currículo, e compreendem que

[...] no Brasil a Parte Diversificada (PD) se constitui em uma política que apresenta um *espaço narrativo* para se produzir práticas curriculares com base na *cultura local* por meio de ações políticas cotidianas, mas em interlocução com políticas educacionais que são interpretadas e traduzidas no contexto da prática (PEREIRA e SOUSA, 2016, p. 452).

É importante salientar que a Parte Diversificada não sintetiza conhecimentos, pois, em âmbito nacional, isso ocorre por meio da Parte Nacional Comum, ficando para os sistemas de ensino e escolas as possibilidades de definir conteúdos na Parte Diversificada dos currículos.

A Parte Diversificada vai se constituindo, mediante o debate, em uma possibilidade de Sistemas de Ensino, escolas e professores pensarem os seus currículos sem que haja decisões curriculares definidas por organismos do Estado em âmbito macro. Diferentemente de outras políticas de currículo, as quais selecionam conhecimentos e saberes a serem desenvolvidos por meio de experiências nas escolas, a Parte Diversificada não sintetiza conhecimentos, mas é interligada a uma Base Nacional Comum, estando, portanto, à borda do fazer curricular dos sujeitos da escola (PEREIRA e SOUSA 2016, p. 452-453).

Cabe refletir que a separação do currículo com a vida do sujeito produziu, ao longo do tempo, o discurso de que o que é da vida particular, do cotidiano, da história de vida, não é conteúdo e, desse modo, os sujeitos não se veem parte do processo, o que claramente contribui para um ensino

e um aprendizado fora do contexto social, cultural, político e econômico da realidade em que vivem.

Sbardelotto (2009, p. 104-105) aponta que,

A parte diversificada é capaz de enriquecer e complementar a base nacional comum. Nesse sentido, entende-se que o conhecimento escolar exposto na base nacional comum, que se refere às áreas do conhecimento, não se explica por si mesmo, mas necessita de uma “tradução” desenvolvida pela parte diversificada, que vai trazer elementos da cultura local, para assim, promover a integração entre os conhecimentos e a realidade do aluno, possibilitando a aprendizagem dos mesmos.

Sbardelotto (2009) discorre que a integração do saber com a vivência local, regional e global devem ter utilização prática do conhecimento e que as DCN/98 destacam que o conhecimento ensinado nas escolas deve estar relacionado às necessidades imediatas dos estudantes.

A autora salienta que

Nesse sentido, refutam um currículo pautado em conhecimentos científicos, rotulado, no Parecer 04/98 da CEB de acadêmico. Esse currículo acadêmico, de acordo com esse Parecer, foi o responsável pelo distanciamento entre o conhecimento/educação escolar e vida cotidiana das pessoas. Esse problema deve ser superado por meio da contextualização do conhecimento (SBARDELOTTO, 2009, p. 107-108).

Portanto, é fundamental que a elaboração dos currículos locais se atente para os conteúdos mínimos obrigatórios sem esquecer da autonomia que possuem para a complementação da Parte Diversificada.

A BNCC não traz definições claras a respeito de alguns termos, como “aprendizagens essenciais”, o que acaba dificultando a elaboração dos currículos regionais e locais. Ainda, traz a orientação de que a Parte Diversificada seja integrada à comum, caracterizando um currículo único, o que dificulta a compreensão do que é local e o que é comum.

Dessa maneira, as redes de ensino e escolas devem “[...] negociar qual conjunto de aprendizagens deverá ser incluído nessa parte diversificada do currículo”, o que torna a clareza como fundamental “em torno dessa definição” (OLIVEIRA e ELITÉRIO, 2019, p. 177). Tudo isso pode expressar uma dificuldade de compreensão sobre o que deve ser incluído nas propostas municipais, bem como os critérios a serem utilizados nessa escolha.

Para Oliveira e Elitério (2019, p. 178), é possível que os autores da BNCC tenham “[...] optado por fugir ao debate em torno de termos empregados no desenho de currículos, tentando o consenso com o uso do termo aprendizagens, em lugar de conteúdos ou de habilidades”.

O currículo pode ser compreendido como parte integrante da cultura, abrangendo tanto conteúdos quanto práticas, e, quando considerado dessa forma, torna-se conteúdo escolarizado.

Na educação há importantes interações sociais pelas quais os processos educacionais são construídos. No interior da escola existem diferentes culturas, como a de pertencimento, a cultura de classes, a cultura da ação do ser humano, que resulta nas transformações físicas do ambiente etc.

Essa pluralidade de significados de cultura influencia o que é válido ou não como fonte para os conteúdos, intensificando disputa “[...]”

do que ensinar e de como representar as diferentes culturas no currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 185). Como a escola é um local de disputas e de diversidade cultural, surgem propostas de políticas públicas educacionais, como os currículos, que expressam essas contradições.

Diante da pluralidade da cultura brasileira, é necessário pensar em um currículo não homogeneizado, unilateral, pois estes não dão conta da diversidade existente nas escolas brasileiras.

Desse modo, o currículo ao ser construído ou adequado deve ser pensado de acordo com a dinâmica social no qual está inserido, pois como aponta Moreira e Candau (2007, p. 19),

Julgamos importante ressaltar que, qualquer que seja a concepção de currículo que adotamos, não parece haver dúvidas quanto à sua importância no processo educativo escolar. Como essa importância se evidencia? Pode-se afirmar que é por intermédio do currículo que as “coisas” acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração.

Gimeno Sacristán (2000) também destaca a importância da construção de um currículo que leve em conta as especificidades locais, incluindo suas características sociais, culturais e históricas como elementos fundamentais. Isso impede que o currículo seja desvinculado do contexto social e cultural no qual está inserido.

O autor compreende o currículo como sendo

[...] um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um

importante traço substancial. Estudos academicistas ou discussões teóricas que não incorporem o contexto real no qual se configura e desenvolve levam à incompreensão da própria realidade que se quer explicar. Lawton (1982) considera que é difícil, se não impossível, discutir o currículo de forma relevante sem colocar suas características num contexto social, cultural e histórico, sendo parte muito significativa desse contexto a política curricular que estabelece decisivamente as coordenadas de tal contexto (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 107).

A partir das orientações definidas em âmbito nacional, para que os sistemas ou redes de ensino construam suas propostas curriculares, o Estado do Paraná tornou o RCP, elaborado e de acordo com as normativas da BNCC, um instrumento obrigatório para a elaboração das propostas pedagógicas curriculares (PPC) das escolas da Educação Básica e suas modalidades de ensino.

Uma das justificativas se sustenta na garantia dos direitos e dos objetivos de aprendizagem para os estudantes das redes pública e privada, haja vista os diferentes contextos sociais, econômicos e culturais de cada região do Estado.

No que diz respeito à construção dos currículos das escolas municipais e particulares, o RCP orienta que:

Oficialmente, o documento será referência para revisão e reorganização dos currículos de todas as instituições de ensino de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do Paraná e, caberá a cada rede orientar a revisão de seus documentos relativos ao currículo (PARANÁ, 2018, p. 06).

O RCP menciona a importância de se considerar a conjuntura local dos estudantes para a articulação entre o conhecimento escolar e a

realidade em que ele se insere, e assim estabelece os princípios orientadores da Educação Básica:

- Educação como Direito inalienável de todos os cidadãos, sendo premissa para o exercício pleno dos direitos humanos;
- Prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola, compreendendo a sociedade atual e seus processos de relação, além da valorização da experiência extraescolar;
- Igualdade e Equidade, no intuito de assegurar os direitos de acesso, inclusão, permanência com qualidade no processo de ensino-aprendizagem, bem como superar as desigualdades existentes no âmbito escolar;
- Compromisso com a Formação Integral, entendendo esta como fundamental para o desenvolvimento humano;
- Valorização da Diversidade compreendendo o estudante em sua singularidade e pluralidade;
- Educação Inclusiva identificando as necessidades dos estudantes, organizando recursos de acessibilidade e realizando atividades pedagógicas específicas que promovam o acesso do estudante ao currículo;
- Transição entre as etapas e fases da Educação Básica, respeitando as fases do desenvolvimento dos estudantes;
- A ressignificação dos Tempos e Espaços da Escola, no intuito de reorganizar o trabalho educativo;
- E a Avaliação dentro de uma perspectiva formativa (PARANÁ, 2018, p. 10-11).

Percebemos que o documento menciona uma prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola e na valorização da diversidade. Desse modo, é fundamental, ao se pensar na construção e/ou adequação de PPC, superar os modelos excludentes e desiguais e

construir currículos e práticas mais igualitárias, objetivando a formação humana em sua totalidade.

Assim, enfatizamos a importância de discussões, debates e estudos entre os profissionais da educação, dirigentes municipais e estaduais, secretarias de educação e da comunidade local, para que um documento que atenda a esses princípios e direitos educacionais seja organizado, tendo em vista a autonomia de redes e escolas, previstas na legislação, para construção de seus currículos.

A Deliberação n.º 02/2018, emitida pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED/PR), destaca a importância da autonomia das instâncias locais e escolares na definição da estrutura da PPC, enfatizando que a organização curricular deve estar fundamentada nas orientações da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), bem como nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) e demais normas expedidas pelo Conselho Estadual de Educação. (PARANÁ, 2018).

A partir dos princípios orientadores do RCP, e visando sua implementação, a SEED/PR, juntamente com Diretoria de Educação (DEDUC) e Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar (DPGE), emitiu a Instrução Normativa Conjunta n.º 05/2019, que delibera sobre a complementação na elaboração dos documentos educacionais das escolas, instituições e redes de ensino.

De acordo com a Instrução Normativa, a PPC

[...] é parte integrante do Projeto Político Pedagógico da Instituição de Ensino, caracterizando-se como documento que fundamenta e sistematiza a organização dos conhecimentos no currículo, tendo a Matriz

Curricular como referência importante para sua efetivação (PARANÁ, 2019, p. 470).

Sua organização deve estar de acordo com as Deliberações n.º 02/2018 e n.º 03/2018 – CEE/PR, alinhada ao RCP, bem como

[...] ao quadro organizador dos direitos de aprendizagens, e estruturado conforme o diagnóstico da Instituição de Ensino, considerando o contexto e as características dos estudantes (PARANÁ, 2019, p. 470).

Por sua vez, a Instrução Normativa Conjunta n.º 05/2019 também salienta que o documento da PPC deverá

[...] contemplar, obrigatoriamente, os documentos orientadores do currículo no estado: a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o Referencial Curricular do Paraná, as normas emanadas do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação do Paraná e a legislação pertinente vigente, constante no anexo I da Deliberação n. 03/2018 – CEE/PR (PARANÁ, 2019, p. 470).

Para a etapa do Ensino Fundamental, a PPC deve organizar o currículo de acordo com os “Direitos/Competências Gerais, Direitos/Competências de cada componente curricular; organizador curricular (unidade temática, objeto do conhecimento, objetivos/habilidades e conteúdos” (PARANÁ, 2019, p. 471).

A Instrução Normativa n.º 05/2019 estabelece que a PCC deve seguir esses elementos, que encontramos especificados na BNCC, no seu processo de construção ou adequação. Podemos constatar, assim, que a mudança na elaboração ou adequação se dá com as orientações por

competências, em que um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes visa promover o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: física, intelectual, social, cultural e emocional.

Para que isso ocorra, é necessário mudar não apenas as práticas em sala de aula, mas também a gestão escolar, a formação de professores, as avaliações e documentos, como o Projeto Político Pedagógico, que se dá pelo alinhamento com a BNCC, por meio das competências gerais, que são o fio condutor e permeiam todos os componentes curriculares, especificados na BNCC, ademais daqueles que deverão ser inseridos nos currículos locais.

Desse modo, as instituições de ensino e as mantenedoras estabelecerão os conhecimentos com base nos componentes curriculares do RCP, compondo

[...] a diversificação curricular, conforme as características regionais e locais, de modo a integrá-las à parte comum expressa no Referencial Curricular do Estado do Paraná, constituindo um todo orgânico (PARANÁ, 2019, p. 471).

A Deliberação n.º 02/2018, Seção III, Art. 20, elaborada pelo CEE, trata da organização da PPC e das possibilidades de seu formato por:

- I. área do conhecimento;
- II. disciplina;
- II. blocos de disciplinas;
- IV. módulos;
- V. núcleos de competências e habilidades;
- VI. eixo integrador;
- VII. tema gerador;
- VIII. ciclos;
- IX. projetos;

X. atividades complementares (PARANÁ, 2018, p. 10).

O Art. 21 trata das considerações como: desenvolvimento pleno do aluno, pressupostos teóricos-metodológicos, objetivos, metas, bem como a integração e articulação dos conteúdos didáticos.

Sobre a composição da PPC, o Art. 22 indica o

- I. calendário escolar;
- II. Matriz curricular;
- III. ementa de conteúdos;
- IV. metodologia de ensino;
- V. carga horária de cada curso;
- VI. Planos de curso, quando necessário;
- VII Planos de estágio, quando necessário;
- VIII. Ambientes, espaços materiais a serem utilizados para implementação da proposta curricular;
- IX. sistema de avaliação dos estudantes.

Parágrafo único. A elaboração da proposta pedagógica curricular deve contemplar os conteúdos previstos na BNCC, na norma estadual, além de conteúdos complementares considerados relevantes pela comunidade escolar. (grifos do autor) (PARANÁ, 2018, p. 11).

Como vimos, os documentos norteadores para a elaboração ou adequação das PPC indicam que, além dos conteúdos obrigatórios, podem ser acrescentados conteúdos complementares considerados importantes pela comunidade escolar. Sugere-se que são esses documentos municipais e das escolas que podem evidenciar as individualidades, as experiências, a cultura, enfim, a diversidade local, de maneira que os sujeitos envolvidos sejam e se sintam atores no processo de escolarização (PEREIRA, PINHEIRO e FEITOSA, 2019).

A implementação da matriz curricular deve respeitar a carga horária anual, prevista na legislação vigente, contendo no mínimo 200 dias letivos e 800 horas anuais, e as adequações de conteúdos feitas de acordo com o PPP e da PPC de cada instituição de ensino. Além disso, a Instrução Normativa Conjunta n.º 05/2019 – DEDUC/DPGE/SEED orienta quanto aos componentes curriculares obrigatórios que devem estar presentes na matriz curricular:

[...] Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Ciências, Matemática, Ensino Religioso (oferta obrigatória nas escolas públicas e matrícula facultativa), e, Língua Inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (PARANÁ, 2019, p. 471).

Ainda, orientações acerca da matriz curricular se encontram na Instrução Normativa Conjunta n.º 06/2019 – DEDUC/DPGE/SEED, que dispõe que a Matriz deve se adequar ao RCP, além de integrar a PPC e o Projeto Político-Pedagógico. A Instrução traz, nos anexos, sugestões de Matrizes Curriculares para Redes Municipais e Privadas de Ensino, que “[...] deverão ser adequadas em seu conteúdo quanto ao Projeto Político-Pedagógico – PPP e Proposta Pedagógica Curricular – PPC das instituições de ensino” (PARANÁ, 2019, p. 03).

A respeito da necessidade de contemplar a diversificação de currículo, o item VI do documento assim considera:

[...] destaca-se que tendo em vista a aprovação da BNCC pela Resolução nº 02/2017 – CNE/CP, esses conhecimentos poderão ser previstos na Matriz Curricular de duas maneiras: nos componentes curriculares (disciplinas) já existentes, de forma a enriquecê-los com as características regionais e

locais integradas à parte comum, ou por meio de novos componentes curriculares (disciplinas), constituindo um todo orgânico, conforme Cap. III, Art. 7º da referida Resolução (PARANÁ, 2019, p. 03).

A Instrução Normativa Conjunta n.º 06/2019 – DEDUC/DPGE/SEED orienta para que possa haver duas formas para alocar os conteúdos próprios/locais, na Parte Comum ou em novos componentes curriculares. No item VI, observa-se menção às características regionais locais que integram a Parte Comum (Base Nacional Comum) da estrutura curricular, sem destaque para uma Parte Diversificada.

Nesse sentido, em ambas as Instruções (05 e 06) não são indicados se os componentes curriculares se agrupam conforme as partes da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada. No Cap. III, Art. 7º da Resolução n.º 02/2017 – CNE/CP, orienta-se que a Parte Diversificada seja feita de maneira integrada, não caracterizando dois currículos, além de seguir as instruções dos documentos norteadores.

Isso nos leva a refletir que os documentos orientadores são complexos nesses aspectos, e não trazem indicações claras, além de apresentar sugestões prontas, as quais acabam sendo incorporadas pelas escolas e sistemas de ensino. Talvez, com a finalidade de facilitar o trabalho de elaboração e/ou adequação, acabam acarretando currículos que ignoram as particularidades locais por incorporarem modelos prontos.

Lopes (2018) discorre sobre essa problemática da incorporação dos documentos norteadores sem discussão e produção de um documento curricular com os interessados localmente. Para a autora é possível que,

A despeito de todas essas orientações, muitas vezes entes federados (municípios e estados), com graus de organização e de financiamento mais ou menos estruturados, demandam do Ministério da Educação orientações curriculares mais detalhadas, com o argumento de que se sentem incapazes de elaborar suas próprias propostas curriculares. Dessa maneira, se desobrigam da responsabilidade de debater e produzir localmente essas propostas, em sua relação mais direta com as escolas, ou mesmo de liderar o debate a ser realizado nas redes escolares. Mesmo quando essa posição parece ser justificada – seja por ausência de financiamento, de formação especializada nas Secretarias, dentre outros –, essa desobrigação é negativa, pois o currículo não tem como ser desvinculado de demandas contextuais que emergem mais facilmente nas relações construídas no âmbito dos sistemas educativos intermediários que mais diretamente se dirigem às escolas (LOPES, 2018, p. 24).

Chervel (1990) salienta que não se deve ficar preso apenas aos textos oficiais para encontrar as finalidades do ensino. O autor comenta que as finalidades reais da escola passam pela resposta sobre a questão “[...] “por que a escola ensina o que ensinar?”, e não no “que é que a escola deveria ensinar para satisfazer os poderes públicos?” (CHERVEL, 1990, p. 190).

Portanto, os ensinamentos reais e locais não podem ser abstraídos das finalidades do ensino, e para isso é necessário fazer uso da documentação que traz os objetivos fixados e o da realidade pedagógica da escola (CHERVEL, 1990). Também, como um currículo nacional único a ser seguido, sem a percepção de que existe uma Parte Diversificada, muitas vezes não tendo relação com o real vivenciado pelos estudantes.

Essas contradições podem ser constatadas em nossa região, que está próxima da fronteira com países de língua espanhola. No entanto, as PPC têm como componente curricular da língua estrangeira moderna a língua inglesa. Observa-se que os elementos contraditórios próprios das políticas que definem os documentos se perdem nos debates sobre a Parte Diversificada, prevalecendo muito mais as indicações prontas dos documentos norteadores.

Na sequência, a figura 4 representa a sugestão de modelo da Matriz Curricular do Ensino Fundamental – Anos Iniciais para as instituições públicas municipais e privadas, disposta na Instrução Normativa Conjunta n.º 06/2019 –DEDUC/DPGE/SEED.

Figura 4 - Modelo Matriz Curricular do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

INSERIR LOGOTIPO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO (opcional)						
NRE: inserir código e nome			MUNICÍPIO: inserir código e nome			
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: inserir código e nome						
ENDEREÇO: inserir endereço completo, com bairro, município, CEP.						
FONE: inserir DDD e n de telefone						
ENTIDADE MANTENEDORA: conforme consta na vida legal						
CURSO (nº do código): Anos Iniciais do Ensino Fundamental						
TURNO:		C.H. TOTAL DO CURSO:		DIAS LETIVOS ANUAIS:		
ANO DE IMPLANTAÇÃO:			FORMA:			
ORGANIZAÇÃO ² :						
COMPONENTES CURRICULARES (DISCIPLINAS)		1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
ARTE ³						
CIÊNCIAS						
EDUCAÇÃO FÍSICA ³						
ENSINO RELIGIOSO ⁴						
GEOGRAFIA						
HISTÓRIA						
LÍNGUA INGLESA ⁵						
LÍNGUA PORTUGUESA						
MATEMÁTICA						
Total de horas relógio semanais⁶		20h	20h	20h	20h	20h

Fonte: Instrução Normativa Conjunta n.º 06/2019 – DEDUC/DPGE/SEED (PARANÁ, 2019).

Diante das discussões expostas, é possível considerar que a elaboração ou adequação dos currículos municipais e escolares está

relacionada à revisão e ao alinhamento aos documentos oficiais federais e estaduais como a BNCC e RCP-CREP.

Até o momento, em relação à inclusão de orientações sobre os conteúdos locais, a análise nos permite refletir a respeito de uma padronização curricular para os currículos dos municípios, tendo em vista que os conteúdos locais não são apresentados com clareza, pois as sugestões de matrizes curriculares estão prontas, como a apresentada no quadro 4, e que são utilizadas, muitas vezes, na íntegra pelas escolas e redes de ensino.

Talvez a simplificação destes elementos curriculares em tais documentos sirva para facilitar a efetivação de um processo ágil de construção ou adequação dos currículos, o que ainda colaboraria para a reprodução das prescrições curriculares sustentadas pelos documentos oficiais, elaborados por um contexto político hegemônico que vai na contramão de uma educação democrática, a partir do momento em que se “copia e cola” o que está prescrito nos documentos norteadores para os documentos locais.

Portanto, reforça-se a importância de estudos dos documentos orientadores, construídos nas redes de ensino municipais, para que se possa compreender de que maneira tais prescrições curriculares centralizadas em âmbitos nacional e regional serão ou não reproduzidas nos currículos municipais, e que refletirão um projeto de currículo em suas especificidades sociais e culturais locais.

2.2 – A ADEQUAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE PATO BRANCO

Nesse processo de adequação dos currículos, estados e municípios precisaram revisar seus documentos com o objetivo de incorporar elementos curriculares prescritivos definidos pela BNCC para as realidades regionais e locais. Nesse decurso:

[...] de reafirmação e autenticação de suas especificidades, o currículo é também uma linguagem por meio da qual os significados são produzidos e negociados, as diferenças marcadas e as identidades criadas (PAULA, 2020, p. 87).

Os currículos locais configuram mecanismos importantes da diferença e da identidade, fazendo parte do direito de aprendizagem, da formação humana integral, da autonomia etc. Portanto, sua adequação deve ser pensada de acordo com essas premissas, visando documentos que também se configurem a partir das realidades sociais e culturais locais.

Ao analisarmos o Plano Municipal de Educação (PME), do município de Pato Branco, estabelecido pelo Decreto Municipal n.º 7643, de 14 de novembro de 2014, com vigência de dez (10) anos, construído para atender à Lei Federal n.º 13.005/2014 – Lei do Plano Nacional de Educação (PNE), observamos que o documento expressa certa convergência com diretrizes educacionais sobre a Educação Básica, construídas no âmbito internacional e nacional desde a década de 1990.

No decorrer do texto do PME é possível observar as referências ao PNE, ao mencionar que tais documentos norteadores da educação

brasileira estabelecem a essência que compõe o PME de Pato Branco (PATO BRANCO, 2015, p. 19).

De acordo com o documento,

[...] todos os fatores que a compõem, sendo o primeiro deles a Condição Pedagógica adequada e ideal à Educação para Todos, conforme disposto no acordo internacional feito pelo Brasil na Conferência de Jomtien (1990) quando assumiu o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no País. Agora, universaliza-se a Educação Básica, dos 4 aos 17 anos. Lembramos que o nosso propósito de Educação para Todos, no contexto municipal, está intrinsecamente vinculado aos termos do Art. 5º da Constituição Cidadã, quanto à igualdade de todos perante a Lei, estendendo o teor desse instrumento legal para o direito de todos à educação (PATO BRANCO, 2015, p. 12).

O PME de Pato Branco salienta que, a qualidade de ensino, colocada como essencial, propicia, dessa forma, a tríade “**Qualidade** no Ensino como elemento que garante a **Igualdade** de Condições e propicia a **Oportunidade** para Todos” (PATO BRANCO, 2015, p. 12, grifos no original). Ademais, reforça-se que essa educação é a que o município deseja para sua população, visto que a partir dela

[...] vislumbramos o empoderamento de cada um para o comando de sua própria vida, crescimento social e intelectual como um todo, com garantia de exercício de cidadania plena (PATO BRANCO, 2015, p. 12).

Nesse sentido, também é referido no documento municipal que suas estratégias e metas levem em consideração as peculiaridades do município de Pato Branco, sua cultura, especificidades e anseios. A rede

municipal de ensino de Pato Branco legitimou, desde 2002, os PCN como proposta curricular, com indicação de que ocorria consideração às particularidades sociais e culturais locais, já que fazia adaptações no documento de maneira a atender as diferenças culturais locais (PATO BRANCO, 2015).

Pereira, Pinheiro e Feitosa (2019) comentam sobre as ações de implementações do currículo formal, em que as escolas são estimuladas a debater as realidades que são exigidas do seu currículo real, pois podem contribuir para aprendizagens relevantes.

Todavia, por vezes essas realidades locais são vistas como ilegítimas por não estarem configuradas nos documentos curriculares oficiais, os quais se constituem como currículo padrão a nível nacional e, devido à grande diversidade cultural existente território brasileiro, não devem ser a única base para a reformulação dos currículos locais, mas levar em consideração, também, as dimensões reais e, assim, conceber um documento curricular no qual a educação atenda aos interesses dos sujeitos que ali vivem. Talvez isso possa contrariar a tendência de que os conteúdos incorporados nas PPC dos municípios frequentemente sejam, em sua ampla definição, aqueles propostos pela BNCC e RCP-CREP.

Na Meta 2, que trata da etapa educacional do Ensino Fundamental, estão expressos elementos de âmbito curricular que já apresentavam relações com o processo de produção da BNCC no contexto nacional. Em sua primeira estratégia podemos observar tal questão:

Pactuar com a União e o Estado, no âmbito da instância objeto do parágrafo 5º do artigo 7º da Lei 13.005/2014, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que

configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (PATO BRANCO, 2015, p. 73).

Ainda na Meta 2, estratégia 20, sobre os currículos, dispõe:

Priorizar a oferta de um currículo diversificado, interdisciplinar e estimulante, de modo a recuperar e melhorar a aprendizagem e, conseqüentemente, as taxas de aprovação (PATO BRANCO, 2015, p. 74).

Desde a aprovação da BNCC, as redes de ensino estaduais e municipais iniciaram discussões a respeito da elaboração ou adequação das suas Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) por meio de eventos promovidos nas redes de ensino. Para a construção dos currículos locais, o documento nacional de caráter obrigatório afirma que

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2018, p. 16).

A elaboração ou adequação dos currículos locais enfrentou muitos desafios. Um deles foi o tempo estipulado para a implementação da BNCC em todo o território nacional, previsto, de preferência, para o ano de 2019, com conclusão para o ano de 2020. Esse desafio implica, principalmente, na participação de educadores e da comunidade escolar,

de maneira a conhecer na íntegra o documento nacional e como utilizá-lo na elaboração das propostas estaduais e municipais.

A BNCC traz uma afirmação do então ministro da Educação, Mendonça Filho, que diz

Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (BRASIL, 2017, p. 05).

Porém, durante o processo de elaboração dos currículos estaduais, do RCP e do CREP, Paula (2020, p. 91-92) afirma que os

[...] professores, estudantes, pais e a sociedade civil participaram dessa etapa do desenvolvimento curricular por consulta pública e/ou por audiência pública, sem direito a voto, apenas como voz no processo.

Após a publicação da Deliberação n.º 03/2018, pelo CEE/PR, em 22/11/2018, sobre o documento referencial curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, em conformidade com a BNCC, o município de Pato Branco, respeitando as normativas estaduais da Deliberação n.º 02/2018, do referido Conselho, da Instrução Normativa n.º 05/2019 – DEDUC/DPGE/SEED, da Instrução Normativa n.º 06/2019 – DEDUC/DPGE/SEED e do RCP, inicia, em 2019, o processo de reformulação da PPC da sua rede de ensino, por meio de uma Comissão Municipal estabelecida pela “Portaria n.º 200, envolvendo equipe técnica da SMEC, diretoras e coordenadoras das unidades educacionais de

Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais” (PATO BRANCO, 2020, p. 02).

Essa equipe técnica era composta pelos seguintes membros da SMEC: Analice Borges Gaio Orsi, Denise Tombini, Graziela Scopel Borges, Juliana Tumelero, Juliane Cadorin Nobre, Daiane Cristina Carneiro, Vagner Bednareck, Greicy Perottoni, Heloí Aparecida De Carli. Membro da UTFPR: Janecler Colombo. Demais membros colaboradores: Keytty Anny dos Santos, Naira Marisa Topázio, Cassiane Rodrigues da Silva Bernardi, Marieli Galvan Bochese Cenci, Davi Almeida Peixoto, Bianca Rech Bett, Giedra Moccelini, Suzana Vasconcelos Battistin, Tânia Maria dos Santos, Jusara dos Santos Ritzmann, Diane Cristina Pissinin, Silvana Tomazi Camozatto e Vera Valeti (PATO BRANCO, 2020).

Na adequação da PPC de Pato Branco, um grupo selecionado de profissionais participou dos debates e da construção do documento, ou seja, também não houve a participação dos demais sujeitos do processo educacional. A Comissão Municipal se reuniu em grupos de trabalho e realizou estudos e produções, que foram agrupadas e sistematizadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Pato Branco, como aponta o próprio documento municipal:

Foi composta uma Comissão Municipal de Elaboração da Proposta Pedagógica Curricular da Rede Municipal de Educação de Pato Branco, através da Portaria n.º 200, envolvendo equipe técnica da SMEC, diretoras e coordenadoras das unidades educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Estes grupos de trabalho realizaram encontros de estudos e produções, que foram reunidas e sintetizadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Pato Branco, sendo apresentada como

versão preliminar, a ser implantada, avaliada e discutida pela Rede, durante o ano de 2020 (PATO BRANCO, 2020, p. 02).

Outra questão importante é que a própria BNCC não traz, de forma clara, como se dá a articulação do nacional/local para o currículo, pois no seu texto introdutório a indicação é de que o documento é referência obrigatória para a adequação ou elaboração dos currículos regional e local. As orientações previstas para os municípios foram poucas, como relata Oliveira e Eletério e essas estavam asseguradas por meio de

[...] assistência técnica e financeira do órgão central, bem como o acompanhamento pelo MEC, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). (OLIVEIRA e ELETÉRIO, 2019, p. 181).

No Paraná, a Instrução Normativa Conjunta n.º 05/2019 – DEDUC/DPGE/SEED, no item 3.6, que trata da PPC do Ensino Fundamental, formulou orientação a respeito da articulação entre o nacional/local da seguinte maneira,

Caberá aos mantenedores das instituições de ensino estabelecer os conhecimentos, no âmbito dos componentes curriculares do referencial, que irão compor a diversificação curricular, conforme as características regionais e locais, de modo a integrá-las à parte comum expressa no Referencial Curricular do Estado do Paraná, constituindo um todo orgânico (PARANÁ, 2019, p. 471).

Oliveira e Eletério (2019) discorrem que no município em que desenvolveram uma pesquisa ocorreu

[...] tão somente uma palestra no início do ano letivo e a participação no ‘Dia Nacional de Discussão da BNCC’, realizado no dia 6 de março de 2018, para cuja organização foi disponibilizado material padronizado (OLIVEIRA e ELETÉRIO, 2019, p. 181).

Assim, fica evidente a falta de conhecimento por grande parte dos professores e comunidades acerca do documento nacional, o que dificulta conhecer sobre o que deve ou não ser incorporado nos documentos municipais, devido ao fato do pouco tempo de discussão e do material pronto e simplificado, não dando espaço para um processo amplo de questionamentos nos momentos de elaboração dos currículos locais.

Com relação à elaboração das PPC, fica claro que a BNCC é o documento tido como embasamento, ainda que ocorra a indicação da autonomia para as adequações referentes às realidades locais. É possível distinguir, conforme Merli (2019, p. 176, grifos da autora), as funções dos diferentes documentos curriculares, pois a

[...] BNCC aponta **o que ensinar, aonde se pretende chegar com o ensino**; enquanto o currículo das diferentes redes de ensino vai apontar **o como, por quais caminhos alcançar os objetivos almejados**.

A autora chama a atenção para que as entidades educacionais não tomem a Base como o próprio currículo, esquecendo das particularidades regionais. Para tanto, é necessário que sejam promovidos espaços de

discussão e tomadas de decisões pensando no alinhamento com a BNCC e não a tornando um documento prescritivo (MERLI, 2019).

O alinhamento dos documentos municipais em relação à BNCC é esperado, já que esta é uma política educacional de caráter normativo e obrigatório. Porém, mesmo sendo um documento norteador para a adequação de currículos regionais e municipais, segundo Merli (2019, p. 182), é possível dizer não, pois

[...] alinhar é diferente de prescrever. E se as redes e escolas têm autonomia na construção de seus projetos, é preciso que tenham a oportunidade de discutir seus documentos curriculares e buscar aquilo que mais se adequa a sua realidade.

No entanto, o processo democrático, os debates, o dizer não aos modelos prontos, no período na elaboração ou adequação de PPC, muitas vezes não são garantidos. A autonomia vem por meio de modelos de currículo que não engessem, pois “[...] a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito à educação e, ao mesmo tempo, à aprendizagem” não garantem a democratização da educação (AGUIAR e DOURADO, 2018, p. 19).

Quanto aos cuidados com as prescrições curriculares centralizadas, esses autores indicam que

Não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, como é o caso da BNCC, que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas.

Usuários desse modelo acreditam que cartilhas, guias como “receitas”, a serem reproduzidos nas escolas, serão “remédio” infalível para os “males” da educação. Surgem, então, propostas que desconsideram o grande potencial de nossas comunidades educacionais e escolares (AGUIAR e DOURADO, 2018, p. 14).

Os autores frisam a necessidade dos debates sobre a BNCC e das adequações a serem feitas pelas redes de ensino em seus currículos. Ainda, salientam sobre a importância da coletividade, da participação de todos os envolvidos no processo educacional nos momentos de estudos, conversas e decisões sobre os currículos locais, pois

É preciso pensar a educação em sua totalidade. Temos a convicção de que currículo, a partir de diretrizes nacionais, é definido nas instituições educativas e escolas, construído a muitas mãos, a partir das várias histórias de vida que fazem parte desse cotidiano. As concepções, saberes, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas daquele contexto. Os estudantes e os profissionais da educação devem ter assegurado seu protagonismo. É preciso refundar saberes, ampliando, verdadeiramente, o conhecimento da realidade, como delineado nos dispositivos legais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica (AGUIAR e DOURADO, 2018, p. 17).

Ademais, existem outros problemas a serem enfrentados, como as questões do controle de tempo, as avaliações e os códigos. Esse controle do tempo está relacionado com códigos alfanuméricos, que identificam os objetivos de aprendizagem e o que os estudantes devem aprender em cada ano escolar, o que se deve ensinar em cada ciclo,

semestre, bimestre, de acordo com a organização da escola, e o que se pode esperar desses estudantes.

As avaliações externas vêm cumprir determinações dos órgãos internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de uma educação voltada para o mundo empresarial com existência de mão de obra qualificada, de acordo com os padrões estabelecidos pelos organismos investidores (AGUIAR e DOURADO, 2018).

Dessa forma, destacamos a importância dos debates e a participação dos profissionais da educação na elaboração dos currículos, a fim de garantir normativas coerentes com o ideal de educação emancipatória e que não visem à homogeneização, pois somos um país repleto de diversidade, a qual precisa ser respeitada.

Ao analisar a PPC do município de Pato Branco, em seu texto de apresentação, observamos as questões referentes às incorporações das orientações normativas da BNCC, indicando que foram observadas as características territoriais do Estado do Paraná e do município de Pato Branco. Ou seja, conforme o documento, a partir das orientações normativas de implementação da BNCC, são incorporadas “[...] as determinações legais deste documento normativo e respeitando as características do território paranaense e patobranquense” (PATO BRANCO, 2019, p. 02).

A BNCC sugere a organização curricular a partir de áreas de conhecimento, disciplina, blocos de disciplinas, módulos, núcleos de competências e habilidades, eixo integrador, tema gerador, ciclos,

projetos, atividades complementares, objetivando o trabalho interdisciplinar de maneira a integrar os componentes curriculares.

De acordo com a PPC de Pato Branco,

A integração e articulação dos conteúdos didáticos se dará a partir das conexões possíveis entre os Componentes Curriculares, objetivos de aprendizagem e objetos do conhecimento, de maneira a associar saberes e conhecimentos comuns (PATO BRANCO, 2020, p. 175).

A Instrução Normativa Conjunta n.º 05/2019 – DEDUC/DPGE/SEED, ainda vigente, dispõe sobre a Matriz Curricular do Ensino Fundamental Anos Iniciais para as escolas parceiras da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Nessa Instrução, para a composição da Matriz Curricular consta de forma obrigatória:

Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Ciências, Matemática, Ensino Religioso (oferta obrigatória nas escolas públicas e matrícula facultativa), e Língua Inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (PARANÁ, 2019, p. 471).

Dessa maneira, foi estabelecida a Matriz Curricular das Escolas Públicas Municipais de Pato Branco e os princípios das práticas pedagógicas para cada componente curricular.

Na figura 5 a seguir observa-se a Matriz da Etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da PCC da rede municipal de ensino de Pato Branco.

Figura 5 - Matriz da Etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

 MUNICÍPIO DE PATO BRANCO Secretaria de Educação e Cultura					
NRE: Código 23 / Núcleo Regional de Pato Branco			MUNICÍPIO: Código 1870 / Pato Branco		
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: Código 1625 / Escola Municipal Alvorada-EIEF					
ENDEREÇO: RUA PRINCESA ISABEL – 1030 BAIRRO: ALVORADA CEP: 85508160 MUNICÍPIO: Pato Branco					
FONE: (46) 3220 6049					
ENTIDADE MANTENEDORA: Prefeitura Municipal de Pato Branco					
CURSO: 4035 – ENSINO FUNDAMENTAL					
TURNO: Manhã / Tarde		C.H. TOTAL DO CURSO: M / T 4h = 800		DIAS LETIVOS ANUAIS: 200	
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2004				FORMA:	
ORGANIZAÇÃO: anos ³					
Componentes Curriculares (Disciplinas)	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Arte	1	1	1	1	1
Ciências	2	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2	2
Ensino Religioso ⁴	1	1	1	1	1
Geografia	2	2	2	2	2
História	2	2	2	2	2
Língua Portuguesa	5	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5	5
Total de Horas relógio semanais⁵	20 horas	20 horas	20 horas	20 horas	20 horas

Fonte: Pato Branco (2020).

Como discutido no tópico 2.1, segundo os documentos de orientação da política curricular estadual do Paraná, as Matrizes Curriculares devem fazer parte do Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino. Observa-se que a Matriz Curricular do município

de Pato Branco seguiu o modelo sugerido nos anexos da Instrução Normativa Conjunta n.º 06/2019 – DEDUC/DPGE/SEED.

A carga horária atribuída para cada componente curricular foi mantida, evidenciando a manutenção hierarquizada de alguns campos do conhecimento em detrimento de outros. Isso talvez nos ajude a entender por que ainda existe orientação fundada na racionalidade técnica, com menor valor à formação da corporeidade, da arte, da cultura, dos saberes tradicionais, entre outras dimensões importantes da vida.

É possível que os prazos estipulados para a elaboração e adequação das Propostas Curriculares e comissões formadas apenas por pessoas selecionadas para realizarem estudos e produções, como foi o caso no município de Pato Branco, contribuíram para um alinhamento aos documentos de referência nacional e estadual.

Isso levou à reprodução de modelos prontos ao invés de uma proposta voltada à realidade local que atendesse aos interesses dos sujeitos que lá vivem, ao mesmo tempo que as orientações curriculares de caráter prescritivo fossem aceitas sem muitos esforços. Logo, é possível entender que a autonomia na construção do currículo talvez não tenha sido considerada.

Llavador (2013, p. 181) diz que a autonomia ocorre “[...] quanto mais descentralizadas forem as instâncias de decisão curricular”, mais isso acarreta a dificuldade do controle pelo Estado, assim a incorporação do controle se dá na definição do conhecimento.

Para que essa autonomia possa acontecer, em meio a um currículo que atende à lógica mercantil, Llavador (2013, p. 182) orienta que “[...] pode-se opor a lógica mercantil a outra acadêmica ou a lógica

da eficiência à lógica da eficácia, mais simples, a do desenvolvimento pessoal à da ocupação de um nicho social, etc.”.

Para o autor, uma outra possibilidade é a atuação do professor que, com sua prática, “[...] pode tentar se conjugar a um procedimento que conduza a um desenvolvimento pessoal alheio ao mercado” (LLAVADOR, 2013, p. 182). Portanto, a autonomia, em relação ao currículo, é uma maneira de lutar contra as instâncias centrais e a reprodução de modelos que priorizem a lógica do mercado.

Um currículo voltado às particularidades dos estudantes e às necessidades da comunidade local deixa de existir quando modelos prontos são incorporados, quando a autonomia local não é posta em prática, dando lugar a um currículo com forte tendência unificadora e padronizada, desde o contexto nacional ao regional. São questões que serão discutidas no próximo capítulo, quando analisaremos a PCC de Pato Branco em seus elementos prescritos específicos de conteúdos curriculares.

3 – COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA E CONTEÚDOS LOCAIS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR (PPC) DE PATO BRANCO

No primeiro item deste capítulo discorreremos sobre o alinhamento entre a PPC e os princípios da BNCC e do Currículo do Paraná, documentos que definem as competências gerais, os campos de experiências, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os objetos de conhecimento que devem ser trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares. Analisaremos a PPC de Pato Branco como documento que orienta o trabalho pedagógico nas escolas municipais e como esta foi organizada, considerando as diretrizes nacionais e estaduais para a Educação Básica, bem como as possibilidades de relações com as especificidades locais.

No segundo item, “Currículo e conhecimentos de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental”, iremos abordar as orientações da BNCC e dos currículos estaduais e municipais e outros documentos norteadores da educação, bem como as especificidades da realidade local e das demandas educacionais dos estudantes.

No terceiro item, “O componente curricular História na PPC de Pato Branco”, apresentaremos como o componente curricular História está apresentado na PPC de Pato Branco. Discutiremos como o currículo para os anos iniciais do Ensino Fundamental exerce papel importante no processo educativo dos estudantes, fornecendo direcionamentos para o ensino da História nessa etapa.

No quarto item, “Os conteúdos locais no componente curricular História na PPC de Pato Branco”, analisaremos se há inclusão de conteúdos locais e como estão dispostos nesse documento. Como indicado nos capítulos anteriores, a BNCC reconhece a importância dos conteúdos locais ao afirmar a necessidade da valorização das culturas, memórias e histórias locais como elementos fundamentais para a construção da identidade e participação cidadã dos estudantes.

Nesse sentido, analisaremos como a PPC representou tais orientações de inclusão e organização de conteúdos locais no componente curricular História para o currículo escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Pato Branco.

3.1 – A ORGANIZAÇÃO DA PPC DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE PATO BRANCO

A Proposta Pedagógica Curricular do município de Pato Branco inicia seu texto com a justificativa sobre sua organização em cinco anos e a importância da relação com a dimensão lúdica da Educação Infantil a ser recuperada no processo de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as estratégias a serem utilizadas nesse percurso. Assim, a PPC aborda a importância da articulação entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de modo a garantir o direito de infância e evitar a ruptura durante o processo de transição, visando o diálogo entre as partes na construção dos currículos e de sua prática.

O texto, logo na sequência, aborda a alfabetização, que deve ocorrer até o segundo ano desta etapa, segundo as orientações da Resolução n.º 2 – CNE/CP, de 22 de dezembro de 2017, sem deixar de

levar em conta as particularidades dos estudantes da Educação Especial tratadas no Referencial Curricular do Paraná (RCP).

O principal objetivo da organização da PPC de Pato Branco está indicado para proporcionar uma educação de qualidade e para garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes nos primeiros anos da escolaridade. Para isso, são estabelecidos conteúdos fundamentais a serem trabalhados em cada disciplina, contemplando as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes.

Além disso, também anuncia visar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, apontadas para incentivar a participação ativa dos estudantes, estimulando o senso crítico, a autonomia e a criatividade. A ideia é promover uma aprendizagem significativa, que esteja conectada com a realidade dos estudantes e com as demandas do mundo contemporâneo.

O Objetivo Geral está pautado nas orientações da LDB n.º 9.394/96. Segundo a PPC de Pato Branco, o estudante deve

[...] desenvolver a capacidade de aprender por meio do pleno domínio da leitura, da escrita, do cálculo, da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das tecnologias, das artes, dos valores em que se fundamenta a sociedade e resolver problemas, tornando-se, assim, autônomos e protagonistas de sua aprendizagem (PATO BRANCO, 2020, p. 173).

Na justificativa encontramos um excerto a respeito do alinhamento da PPC com as legislações educacionais vigentes em nível nacional, como a LDB e a BNCC, e em nível estadual, como o RCP. De acordo com a PPC, esses documentos possibilitam uma interlocução

capaz de promover uma educação melhor e de qualidade, bem como promover a equidade por meio de “[...] práticas pedagógicas apoiadas nos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” propostas no RCP (PATO BRANCO, 2020, p. 173).

Além dessas legislações, outras também ajudaram a pautar a reformulação da PPC, como:

- Deliberação n.º 02/2014 – CEE/PR;
- Instrução Normativa n.º 04/2017 – SUED/SEED;
- Parecer Normativo n.º 01/2019 – CP/CEE/PR;
- Deliberação n.º 02/2018 – CEE/PR;
- Deliberação n.º 03/2018 – CEE/PR;
- Instrução Normativa n.º 05/2019 – DEDUC/DPGE/SEED;
- Instrução Normativa n.º 06/2019 – DEDUC/DPGE/SEED;
- demais legislações pertinentes, relacionadas no Anexo I da Deliberação n.º 03/2018 – CEE/PR.

O documento também destaca, de forma sucinta, que seguiu a orientação dos nove princípios do RCP de 2018, sendo eles:

- Educação como direito inalienável de todos os cidadãos;
- Prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola;
- Igualdade e equidade;
- Compromisso com a formação integral;
- Valorização da diversidade;
- Educação inclusiva;

- Transição entre as etapas e fases da educação básica;
- A ressignificação dos tempos e espaços da escola;
- Avaliação como momento de aprendizagem.

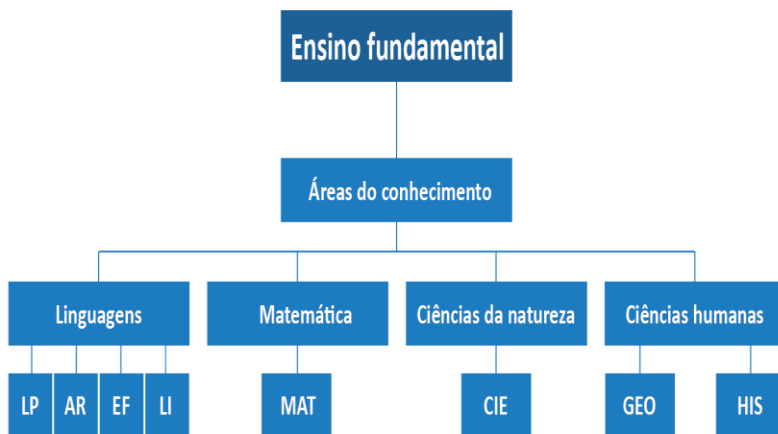
Em relação à BNCC, a PPC de Pato Branco menciona as dez Competências Gerais, compreendidas como Direitos de Aprendizagem, de acordo como Parecer n.º 15/2017 – CNE/CP, ressaltando que esses Direitos de Aprendizagem devem ser seguidos em todas as etapas da Educação Básica de forma progressiva.

O documento também menciona a importância de verificar as necessidades dos estudantes no que diz respeito à educação, bem como a relevância das intervenções no ambiente escolar para atender a essas necessidades. Para isso, segundo a PPC de Pato Branco (2020), adaptações curriculares são necessárias para atender às necessidades dos estudantes inclusos, que possuem direitos educacionais garantidos pela Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, além de outras legislações que tratam destas questões.

A PPC traz uma organização curricular por Áreas de Conhecimento, proposta pela BNCC, com intuito de promover a interdisciplinaridade e a integração dos Componentes Curriculares.

No organograma a seguir, representado pela figura 6, apresentamos a organização curricular geral contemplada pela PCC do Ensino Fundamental do município de Pato Branco:

Figura 6 - Organograma da organização curricular (áreas e componentes curriculares) seguida pela PCC do Ensino Fundamental



Fonte: FTD (2017 apud PATO BRANCO, 2020, p. 175).

Segundo o documento da PPC, a integração entre as diferentes disciplinas visa estabelecer conexões entre os conhecimentos adquiridos pelos estudantes. Com tal orientação, a proposta curricular refere-se à possibilidade de proporcionar uma visão mais ampla e interdisciplinar do currículo, favorecendo uma aprendizagem mais contextualizada e integrada.

De acordo com a PPC de Pato Branco, é necessário integrar e articular os conteúdos por meio de conexões possíveis com os componentes curriculares, objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimentos, possibilitando, assim, a associação de saberes e conhecimentos comuns.

Na prática curricular, o modelo de organização por áreas, segundo Gimeno Sacristán (2000), possibilita a estruturação do trabalho

de um único professor nas séries dos anos iniciais, distribuindo os conteúdos nos períodos de horários a sua escolha. Este formato viabiliza um caráter mais integrado do currículo nos anos iniciais.

Para Gimeno Sacristán (2000, p. 78), o currículo por áreas de conhecimento e de experiência, “[...] obriga de alguma forma a se ligar a conteúdos diversos na elaboração de materiais e livros-texto e na própria prática docente dos professores”. Além disso, esse modelo, segundo o autor, possibilita o trabalho interdisciplinar, conforme também orienta a BNCC, porém exige um aperfeiçoamento maior por parte do professor. Para o autor, a organização dos currículos e dos conteúdos deve estar de acordo com os estudantes daquela escola.

Na sequência, a PCC traz os quadros organizadores da prescrição curricular dos componentes curriculares, iniciando com Ciências, seguida por Ensino Religioso, Geografia, História, Educação Física, Matemática, Língua Portuguesa, Artes e, por fim, os Temas Transversais, que não estão nos quadros de organização das prescrições, mas em forma de texto, nas páginas 617-618 do documento, como “Temas Contemporâneos Transversais”.

A seguir, apresentamos um dos quadros como exemplo:

Figura 7 - Organização da prescrição curricular de História 3º Ano Ensino Fundamental – Anos Iniciais

HISTÓRIA - 3º ano – Ensino Fundamental – Anos Iniciais										
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	1º Bim	2º Bim	3º Bim	4º Bim	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS		
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município.	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município. A produção dos marcos da memória: formação cultural da população.	População e diversidade cultural local.				x	Conhecer os símbolos municipais relacionando-os à história do município.	Sequências Didáticas e Projetos Pedagógicos. Trabalhos em grupo: Pesquisa de curiosidades históricas; levantamento de dados na Prefeitura Municipal e apresentação do mapa da área urbana do Município; Construção de um painel com figuras e fotos de jornais antigos e recentes para entender o progresso e o desenvolvimento.		
						x	(EF03H107) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.			
A noção de espaço público e privado.	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental	A cidade: espaços públicos e privados.					(EF03H109) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções.	Pode-se prever um passeio da turma pelo centro urbano para o reconhecimento de prédios públicos, hospitais, escolas etc. O registro fotográfico dos locais pode ser utilizado para o trabalho em sala de aula. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar, com as habilidades (EF03MA19), da Matemática; (EF03CI07), da Ciência; (EF03GE06) e (EF03GE07), da Geografia, associadas à compreensão e utilização da linguagem cartográfica. Apresentação do mapa da área urbana do Município com ruas e logradouros; Maquetes e fotos do município; Pesquisa com a família da escolha do bairro da residência, para entender a escolha do bairro, fica próximo de quê? Como a família observa o comércio local, as áreas de recreação, a vizinhança, etc. Registro de informações e exposição para o grupo.		
							x		Comparar espaços de sociabilidade no bairro e/ou município no passado e no presente (ruas, templos religiosos, praças, parques, casas, entre outros).	
									x	Compreender a importância das áreas de conservação para a população em tempos diferentes.
									x	(EF03H110) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção e o respeito às normas de convívio nos mesmos.

Fonte: Pato Branco (2020).

Nos quadros dos componentes, podemos perceber que as prescrições quanto ao currículo mínimo existem. Como podemos observar no exemplo do quadro do componente curricular de História, a PPC de Pato Branco organiza os quadros a partir de Unidades Temáticas, Objetos do Conhecimento, Conteúdos Específicos, Bimestres, Objetivos de Aprendizagem e Proposições Didáticas. Nestas duas últimas colunas estão os códigos alfanuméricos, indicados originalmente pela BNCC como Habilidades, incorporados no RCP e CREP com a nomenclatura de Objetivos de Aprendizagem. Além deles, as Unidades Temáticas e Objetos do Conhecimento foram incorporados da BNCC nos documentos Estaduais e, conseqüentemente, na PPC de Pato Branco.

De acordo com o CREP (2020), os códigos alfanuméricos contribuem para a organização sequencial e auxiliam o professor no planejamento das aulas e no registro do Livro de Registro Online (RCO). Estes códigos também estão presentes nos livros didáticos do PNLD e auxiliam na associação dos conteúdos e organização dos objetivos de aprendizagem.

Outra orientação do CREP indica que a PPC deve conter: “1. Unidade Temática, 2. Objetos de Conhecimento, 3. Objetivos de Aprendizagem, 4. Conteúdos, 5. Distribuição Trimestral” (PARANÁ, 2020, p. 3). Assim, torna-se evidente a responsabilidade dos municípios em ajustar suas PPC mediante a incorporação das orientações estabelecidas pelos documentos norteadores nacionais e estaduais, caracterizando a padronização do currículo.

Verificamos que a BNCC possui as seguintes categorias de prescrições: Unidade Temática, Objetos do Conhecimento e Habilidades. O RCP é constituído de: Unidade Temática, Objetos do Conhecimento, além de ter alterado a nomenclatura de Habilidades para Objetivos de Aprendizagem. O CREP possui: Unidade Temática, Objetos do Conhecimento, Conteúdo e Objetivos de Aprendizagem. Por fim, a PPC de Pato Branco possui: Unidade Temática, Objetos do Conhecimento, Conteúdo, Objetivos de Aprendizagem e Proposições Didáticas. Os espaços em branco no quadro simbolizam a ausência daqueles elementos na prescrição.

Ao fazer um comparativo entre a PCC de Pato Branco e o documento CREP, que é o documento paranaense de referência curricular para a organização dessa PCC, é possível identificar diversas

semelhanças. Ambos os documentos têm como objetivo fornecer diretrizes e orientações para a organização do currículo escolar, visando garantir uma educação de qualidade, alinhada às necessidades dos estudantes.

Além disso, tanto nos documentos da PCC de Pato Branco quanto no CREP, o texto traz um discurso que preza pela valorização da diversidade cultural, pela formação integral dos estudantes e pela promoção da cidadania. Ambos os documentos destacam a importância do ensino de conteúdos básicos, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História, mas também enfatizam a necessidade de abordar temas transversais, como ética, meio ambiente, saúde e direitos humanos. Essas semelhanças evidenciam a convergência entre os documentos no que diz respeito às diretrizes e princípios fundamentais para a construção de um currículo significativo e adequado à realidade dos estudantes.

A proposta curricular também prevê a avaliação como um processo contínuo e formativo, que visa acompanhar e melhorar o desempenho dos estudantes. A avaliação deve ser realizada de forma diversificada, considerando diferentes estratégias e instrumentos, para que se possa conhecer melhor as potencialidades e dificuldades dos estudantes.

Constatamos que a organização da PPC de Pato Branco sugere refletir o compromisso da cidade em proporcionar uma educação de qualidade, que valorize o desenvolvimento integral dos estudantes e os prepare para os desafios da vida em sociedade. Logo, apresenta-se como um documento norteador, que busca garantir a equidade e a excelência educacional para todos os estudantes dessa etapa do ensino.

O processo avaliativo da PPC de Pato Branco orienta para uma avaliação

[...] contínua, processual e formativa observando a participação e o interesse do aluno durante o desenvolvimento das atividades individuais e coletivas onde o professor fará registros do progresso da criança (PATO BRANCO, 2020, p. 237).

A avaliação tem como objetivo monitorar e verificar o alcance dos objetivos educacionais propostos, bem como o desenvolvimento dos estudantes. Na PPC, a avaliação é concebida como um processo contínuo e formativo, que busca identificar as aprendizagens dos estudantes e orientar o planejamento e o redirecionamento das atividades pedagógicas.

De acordo com o texto da PPC, a avaliação escolar é compreendida para além dos métodos que utilizam apenas critérios de erros e acertos de perguntas pré-programadas.

Libâneo (2006, p. 195) explica que o processo avaliativo é profundo, pois a

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Além disso, a PPC de Pato Branco aponta para uma avaliação pautada em critérios claros e objetivos, buscando não apenas verificar o conhecimento dos estudantes, mas também considerar as habilidades e

competências desenvolvidas por meio da avaliação formativa, identificando as dificuldades e potencialidades dos estudantes.

Para Libâneo (2006, p. 196), a avaliação escolar pode ser definida como

[...] um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e da qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação as atividades didáticas seguintes.

É por meio desse processo que os educadores conseguem identificar as necessidades individuais de cada aluno e adotar estratégias pedagógicas adequadas para o seu aprendizado. Desse modo, compreende-se que a avaliação escolar é um mecanismo essencial para verificar e qualificar os resultados obtidos. Contudo, ela não deve se ao propósito de classificar e hierarquizar os estudantes, mas sim promover uma compreensão mais profunda do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação desempenha um papel fundamental na identificação do progresso dos estudantes, bem como na análise do ensino ministrado e do currículo adotado. É importante ressaltar que a avaliação não deve se limitar a testes e provas, mas, sim, englobar diferentes metodologias, como trabalhos em grupo, projetos integradores e atividades práticas.

É imprescindível que a avaliação seja realizada de forma justa, considerando as particularidades e individualidades dos estudantes, ao invés de apenas aplicar uma medida única de sucesso acadêmico. Logo, uma visão crítica da educação deve valorizar não apenas o resultado, mas

também o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A avaliação na PPC de Pato Branco aponta para uma educação de qualidade, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e garantindo uma prática educacional mais inclusiva e eficiente. Mesmo que a avaliação nacional de rendimento esteja alinhada a apenas alguns componentes curriculares da Base Nacional Comum, a Parte Diversificada é elemento fundamental do currículo, com conhecimentos específicos e de notáveis importâncias.

A importância do currículo e do conhecimento da história, global e local, reside na necessidade de proporcionar aos alunos uma compreensão abrangente, tanto de mundo quanto do local onde vivem. Permite formar uma consciência histórica, compreender a identidade cultural, questões atuais e contribui para a formação de sujeitos conhecedores e capazes de participar ativamente na sociedade.

3.2 - CURRÍCULO E CONHECIMENTOS DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O termo currículo deriva da palavra latina *currere* e significa carreira, percurso que deve ser realizado. Gimeno Sacristán (2007, p. 125) menciona que “a escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade”. Embora seja um conceito recente, sempre esteve presente na realidade curricular das escolas a partir da sua institucionalização.

Por ter diversos sentidos e significados, e por não ter uma definição específica na escola, o termo faz com que cresça a especulação em relação a sua aplicabilidade. Lopes e Macedo (2011) mencionam que muitas são as definições de currículo no meio escolar, desde guias elaborados pelas redes de ensino até aquilo que acontece em sala de aula, como grades curriculares de disciplinas e atividades, planos de ensino, experiências vividas pelos estudantes, entre outros.

Para as autoras Lopes e Macedo, existe um elemento comum para definir currículo, que é “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 19).

O currículo, segundo Gimeno Sacristán (2007, p. 125), por ter uma ordem e sequência, está ligado “[...] a ideia de regular e controlar a distribuição do conhecimento”. Portanto, para entender o significado de currículo é necessário olhar para o contexto no qual ele foi elaborado, pois desse contexto emergirá as concepções e perspectivas que foram tomadas como opções na sua formulação.

Lopes e Macedo (2011) lembram que a primeira menção a currículo foi encontrada em documentos da Universidade de Glasgow, datados de 1633, e é possível observar “uma associação entre currículo e princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 20).

Além de expressar os conteúdos do ensino – o que é e, por isso mesmo, o que não é objeto de ensino – estabelece a ordem de sua

distribuição. A definição de currículo é ampla, e parece que o conceito mais utilizado é o de organização da experiência escolar dos sujeitos.

Lopes e Macedo (2011, p. 37) afirmam que é necessário pensar o currículo “para além das distinções entre os níveis formal, oculto e vivido”. As autoras trazem alguns princípios da abordagem do pós-estruturalismo para apontar outras formas de definição do currículo, nas quais ocorre a desconstrução do conceito de currículo como lugar da linguagem na constituição social.

Para os pós-estruturalistas, ao invés de representar o mundo, a linguagem o constrói, ou seja, nessa perspectiva, o currículo não é coisa nenhuma, pois toda definição sobre currículo foi construída, foi dado um sentido, significado a ele, tornando-se “um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 40).

Portanto, o currículo é uma produção de sentidos que acontece em diversos momentos e espaços e, como apontam Lopes e Macedo (2011, p. 41), “o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos”. Assim, como um discurso que é produzido, ele se faz na confluência dos inúmeros discursos sociais e culturais (LOPES, MACEDO, 2011).

Percebemos que são muitas as peculiaridades em torno do currículo, abrangendo várias concepções, discussões e teorizações. Desse modo, seu entendimento é diverso para muitas pessoas, assim como para correntes de pensadores diversos, mas é possível perceber

[...] uma certa linha diretriz importante para destacar aqui: a evolução do tratamento dos problemas curriculares conduz ao dilatamento dos significados que compreende para moldar o que se pretende na educação (projeto), como organizá-lo dentro da escola (organização, desenvolvimento), mas também para refletir melhor os fenômenos curriculares tal como ocorrem realmente no ensino (prática) que se realiza nas condições concretas (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 127).

Podemos verificar que é difícil encontrarmos uma definição universal para currículo, pois existem várias perspectivas. Todavia, é importante lembrar que o currículo vai além da ideia mais difundida, de que é apenas conteúdo de ensino. O conceito de currículo é, por sua vez, bastante flexível, ambíguo e amplo, podendo fazer alusão aos conteúdos do projeto educativo e do ensino, implicando em diferentes interpretações e finalidades (GIMENO SACRISTÁN, 2007).

Por ser a escola um ambiente que atende a uma demanda diversificada de pessoas, com particularidades específicas de grupos sociais e culturas diversas, o currículo deve ser elaborado com base nessas diversidades, tanto em relação aos conteúdos e atividades didáticas quanto à prática docente. No entanto, a prevalência de um modelo que visa à homogeneidade é perceptível.

Nesse sentido, a formulação do currículo se dá com a finalidade de moldar a cultura escolar. Cabe a escola e aos professores, por meio de sua mediação, compreender o currículo real no âmbito da prática e, desse modo, não reproduzir um currículo à margem da realidade, que visa interesses de um determinado grupo social.

Compreende-se, assim, que a escola transmite a cultura por meio do ensino, e muito desse ensino está atrelado ao que se entende por cultura

fora do âmbito escolar, ou seja, a compreensão daqueles que influenciam na elaboração do currículo e na conjuntura do exercício da prática.

Logo, entendemos que a seleção cultural do currículo é elaborada de acordo com os interesses aos quais a escola pode servir, tendencialmente aos interesses presentes e hegemônicos nos processos de dominação entre as classes sociais (SNYDERS, 1981).

De acordo com Charlot (2013), a ideologia capitalista, para manter-se no controle, se apropria da cultura, fazendo uso dela, alterando as formas de relação com a cultura e do contato dos sujeitos com a cultura, mudando a interpretação a seu favor. É um meio de manutenção do status econômico e cultural entre as classes sociais.

Com relação à escolha dos conteúdos do currículo, Saviani (2016) deixa claro que esse processo deve ser entendido tanto como uma questão técnica quanto política. Do ponto de vista técnico, a definição dos conteúdos deve estar pautada na necessidade de fornecer aos estudantes os instrumentos necessários para o acesso ao conhecimento, ou seja, aqueles saberes considerados essenciais para a formação integral e crítica dos indivíduos. Já do ponto de vista político, a escolha dos conteúdos está relacionada com as diferentes visões de mundo e interesses presentes na sociedade.

O autor argumenta que a definição dos conteúdos não pode ser feita de forma neutra, pois carrega consigo uma carga ideológica que reflete a luta de diferentes grupos (empresas multinacionais, grupos políticos e partidos, oligarquias econômicas, instituições financeiras como os bancos, grupos de influência como os lobbies empresariais), por poder e hegemonia. Portanto, a escolha dos conteúdos deve ser consciente

e democrática, considerando as necessidades e demandas da sociedade como um todo.

Gimeno Sacristán (2007) considera que o currículo é uma interação de todos os contextos práticos, como: questões de poder, relações professor/aluno, gestor/professor, as relações que ocorrem no cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais, não se restringindo a uma questão de conteúdo. Essas interações dão significado às propostas, e suas concretizações e transformações se dão em todos os modelos curriculares.

Para ele, o currículo como processo é composto no âmbito de decisões políticas e administrativas (currículo prescrito e regulamentado), nas práticas de controle internas e externas (o currículo avaliado), nas práticas de desenvolvimento, nos modelos em materiais e guias (currículo planejado para professores e estudantes), nas práticas organizativas (currículo organizado no contexto escolar) e na reelaboração na prática, ou seja, na transformação do pensamento, no plano dos professores e nas atividades acadêmicas (currículo em ação) (GIMENO SACRISTÁN, 2007).

Há também concepções sobre o currículo que o consideram uma produção de sentidos, uma prática discursiva e uma prática de poder, pela qual a organização do currículo por disciplinas estabelece essa relação e difunde o conhecimento de forma predominante nas escolas, com o intuito de controle, o que dificulta a “compreensão global dos conhecimentos ou de gerar maior aproximação com saberes cotidianos dos alunos, dessa forma dificultando a aprendizagem de conhecimentos significativos” (LOPES e MACEDO, 2002, p. 75).

Ao se pensar na organização do currículo por disciplinas isoladas, em áreas específicas do conhecimento, ensinadas de forma separada, muitas vezes sem relação entre si, podemos compreender que isso reflete uma divisão social do trabalho na produção do conhecimento.

Esse modelo colabora no direcionamento para certas carreiras de acordo com as disciplinas estudadas, o que reforça as desigualdades sociais e econômicas. Além disso, pode limitar a capacidade dos alunos de compreenderem a interconexão entre diferentes campos do conhecimento e resultar na falta de compreensão das diversas dimensões dos problemas sociais, levando a soluções fragmentadas e parciais.

Uma maneira de superar o currículo fragmentado, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, é usar o conceito de *práxis* como “processo de criação do ser humano, isso fica muito próximo ao conceito de cultura no materialismo” (MALANCHEN, 2016, p. 43). De acordo com a autora, as disciplinas do currículo, mesmo tendo suas especificidades, não devem se fechar em si mesmas.

Para Malanchen (2016, p. 44), “há de existir um princípio que articule estes conhecimentos, o qual, como explicitamos, deve ser, o trabalho”, e, desse modo, é possível superar as concepções interdisciplinar, disciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar.

Em meio a tantas concepções curriculares, pensamos como é o currículo dos anos iniciais? Seria um documento legitimado, seria o que consta nos livros didáticos, nas legislações vigentes como portarias e decretos ou é aquilo que está no pensamento dos educadores do que ele deve ser, a partir de seus pontos de vista?

Para Silva *et al.* (2016, p. 08), com base no discurso que se elabora sobre currículo

[...] o professor dos anos iniciais, no que tange ao currículo-documento, tende a concebê-lo a partir do seu ponto de vista, pois ao olhar para os diferentes parâmetros, sugestões curriculares, portarias e decretos, foca-se e concebe e reforça aquilo em que já acreditava. Desse modo, entre o que se sabe e se acredita, e a prática em sala de aula, o currículo está permeado por uma tradição ‘que apaga os traços de sua constituição e alicerça-se na intuição, na perpetuação do saber-fazer e no desejo daqueles que o manejam: o currículo é aquilo que se quer que ele seja’ (SILVA *et al.*, 2016, p. 107).

O currículo elaborado a partir da pedagogia histórico-crítica é uma ferramenta essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua realidade social. Esta abordagem tem como objetivo principal a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a sociedade em que estão inseridos, sendo comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A pedagogia histórico-crítica entende que o currículo deve ser um instrumento de transformação social, e não apenas uma ferramenta de transmissão de conhecimentos. Nessa perspectiva, o currículo é construído de forma integrada e articulada, tendo em vista a formação integral dos sujeitos envolvidos.

Por esse viés, Malanchen (2016) acredita que a pedagogia histórico-crítica não compactua com currículos que fragmentam o conhecimento em disciplinas distintas e autônomas, mas, sim, que se preocupa com a necessidade de disseminar conhecimentos socialmente acumulados na história pelas diferentes disciplinas.

O currículo proposto a partir da pedagogia histórico-crítica busca não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a formação de habilidades e competências, a partir de uma abordagem crítica e reflexiva. A ideia é que os estudantes tenham uma formação ampla e diversificada, com espaços para o desenvolvimento de habilidades que vão além do conteúdo, como as cognitivas, emocionais e sociais, com um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade à sua volta.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, Malanchen (2016, p. 34-35) discorre que o objetivo dessa teoria é “a apreensão da totalidade do conhecimento, que se dará num movimento de análise das partes para articular a compreensão do todo”. Assim, compreende-se a importância da seleção dos conteúdos curriculares para que os estudantes possam “chegar à compreensão unitária, coerente e articulada da realidade” (MALANCHEN, 2016, p. 35).

De acordo com a autora, a organização curricular em disciplinas possibilita o movimento que vai do todo às partes, das partes ao todo e do abstrato ao concreto, caminhando sempre em busca das sínteses. (MALANCHEN, 2016).

A pedagogia histórico-crítica também considera o desenvolvimento humano e suas relações com a trajetória da sociedade ao longo do tempo e o resultado das produções sociais. Assim, o currículo é estruturado de forma a contemplar a diversidade cultural, étnica e social, valorizando as diferentes formas de expressão e manifestação cultural, promovendo a valorização da diversidade como um elemento fundamental para a formação dos estudantes como cidadãos críticos e conscientes.

Além disso, o currículo proposto pela pedagogia histórico-crítica é flexível e adaptável, buscando atender às necessidades e demandas de cada realidade, estabelecendo relações sociais com o objetivo de transformação da sociedade.

O currículo constituído para um projeto educativo e por uma prática que visa sua concretização proporciona uma formação ampla e diversificada, capaz de promover o pensamento crítico e a reflexão sobre a realidade local. Por isso, buscamos analisar a PPC de Pato Branco acerca do ensino de História e a sua contribuição na formação dos sujeitos.

A definição do que se ensina sobre a história e como se ensina é fundamental para a formação crítica e cidadã dos estudantes. Em relação à História, o currículo deve contemplar não só o conhecimento dos fatos e acontecimentos, mas também a análise desses acontecimentos sob diferentes perspectivas. É preciso que os estudantes aprendam a pensar historicamente e compreender a relação entre o passado e o presente.

Outro aspecto importante do currículo é o resgate da diversidade e da pluralidade de vozes e experiências, a partir da valorização de diferentes grupos sociais e culturais. Os estudantes precisam conhecer a história de diferentes povos e nações, bem como a contribuição de mulheres, negros, indígenas e outras minorias sociais na construção do mundo. Além disso, é fundamental que o ensino de História esteja conectado com o contexto social e político atual, para que os estudantes possam refletir sobre questões contemporâneas a partir de uma perspectiva histórica.

Portanto, o currículo de História deve ser elaborado de forma a garantir uma formação cidadã (processo de educação que visa preparar indivíduos para exercerem sua cidadania de forma plena e responsável, conscientes de seus direitos e deveres na sociedade) e crítica, que contemple a diversidade e as relações entre o passado e o presente. É por meio da compreensão da História que se pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O currículo de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental é extremamente importante, pois é nesta fase que as crianças começam a aprender sobre o mundo que as cerca, sobre cultura, tradições e origens. A respeito das questões locais, Le Goff (1997) discute a importância de estudar a história do cotidiano como uma forma de compreender a vida das pessoas comuns ao longo do tempo.

Segundo o autor, a história tradicional tende a se concentrar nas grandes figuras e eventos políticos, deixando de lado a experiência e os costumes das pessoas comuns. No entanto, ao analisar o cotidiano, é possível desvendar aspectos da vida social, econômica, cultural e emocional que não são revelados pelas grandes narrativas históricas.

Le Goff (1997) argumenta que o cotidiano é um espaço de resistência e de inovação, no qual as pessoas lidam com as limitações impostas pela sociedade, mas também encontram maneiras de se adaptar e transformar seu ambiente. Ele defende que entender a história do cotidiano nos permite compreender como as relações de poder são estabelecidas e contestadas em diferentes contextos históricos, denotando como as práticas, crenças e valores se transformam ao longo do tempo.

Logo, a história do cotidiano é vista por Le Goff (1997) como uma ferramenta essencial para uma compreensão mais completa e profunda da história como um todo, valorizando a experiência individual e coletiva das pessoas comuns e seus impactos no desenvolvimento das sociedades.

Embora muitas vezes se considere que as crianças não tenham maturidade suficiente para entender a complexidade da história, é importante que sejam apresentados alguns conceitos básicos (MEDEIROS e ESTRELA, 2022). É necessário aprender desde cedo sobre a importância da memória e preservação da história.

Os conhecimentos de história para os anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser apresentados por meio de ferramentas pedagógicas alternativas, de maneira lúdica e dinâmica, oferecendo aos alunos dos anos iniciais uma prática pedagógica que proporcione experiências de aprendizagem significativas, que relacionem o passado com suas vivências cotidianas e, possibilitando a assimilação de conceitos básicos. Dessa forma, é possível resgatar o papel ativo desses sujeitos, rompendo com a história tradicional e o ensino mecânico (ALVES e SANTOS, 2013).

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, havia a ênfase da importância de aprender sobre a realidade e sua diversidade nas múltiplas dimensões temporais. A proposta do PCN era a de que, no primeiro ciclo, no eixo temático “história e cotidiano”, os estudantes poderiam compreender as relações entre passado e presente, permitindo a reflexão crítica sobre o mundo ao seu redor.

Dessa forma, o currículo de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental indicava que era importante para os alunos: conhecer a própria história familiar, respeitando e entendendo as relações de parentesco e as diferenças culturais e geográficas; aprender sobre a história do bairro ou cidade, compreendendo as mudanças geográficas e sociais que ocorreram ao longo do tempo; descobrir a história dos povos originários e o processo de colonização do Brasil; conhecer sobre o processo de formação da identidade nacional e a construção da nossa história política.

Com esses tópicos, as crianças começariam a ter uma percepção mais ampla do mundo, compreendendo-o como um processo histórico e cultural em constante mudança e evolução.

Para Barros (2013, p. 04),

Os PCN (1997) têm também como pressuposto que o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo questões locais e regionais.

O ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental é essencial para formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de entender e questionar o seu passado, o associando a certo entendimento do presente, a fim de levar o aluno a refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com a problemática histórica própria ao seu grupo de convívio, a sua localidade, a sua região e à sociedade nacional e mundial.

Em relação ao entendimento do passado e do presente, Rocha (2002) afirma que é importante a construção de uma mediação facilitadora no ensino de História, para a apropriação do conhecimento.

Levando em conta que o ensino de História é um importante processo cultural para a formação de cidadãos críticos e conscientes da sociedade em que vivem, as bases legais que fundamentam esse processo estão presentes em diferentes documentos, como a Constituição Federal, a LDB/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB).

Desde a Constituição de 1988, a escola é reconhecida como um espaço para a formação dos indivíduos e para o desenvolvimento da sociedade. A LDB/1996, por sua vez, define as diretrizes para a educação no país e estabelece que a História é uma das disciplinas obrigatórias no Ensino Fundamental e Médio. Ainda, determina que o ensino de história deve proporcionar o desenvolvimento da capacidade de análise crítica dos fatos históricos e de reflexão sobre a realidade atual. Já as DCNEB (2013) definem as competências que todas as áreas do conhecimento devem desenvolver, incluindo a História. Entre essas competências, destaca-se a capacidade de reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças culturais e a de compreender a História como um processo em constante transformação.

Defendemos uma concepção de ensino de História significativa e de qualidade. Concordamos com os PCNs, que enfatizam a importância de uma abordagem crítica e reflexiva do conhecimento histórico, buscando promover o desenvolvimento de habilidades de análise, interpretação e argumentação por parte dos estudantes.

Corroboramos com os PCNs na defesa da inclusão de múltiplas perspectivas e fontes históricas no processo de ensino e aprendizagem, visando dar voz a diferentes atores sociais e promover uma compreensão ampla e contextualizada do passado. Ressaltamos a importância de relacionar os conteúdos históricos com questões contemporâneas, buscando estabelecer conexões entre o passado e o presente, visando formar estudantes mais críticos, participativos e conscientes em relação ao passado e ao mundo contemporâneo.

Com relação ao ensino de História, a BNCC orienta que o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender o mundo em que vivem e a cultura na qual estão inseridos, além de promover uma formação integral dos estudantes. Segundo o documento BNCC, o objetivo é buscar estimular a compreensão crítica do passado, a valorização da diversidade cultural e a construção de uma identidade cidadã.

Além disso, a BNCC orienta que o ensino de História promova a análise de fontes, a investigação histórica e a compreensão das relações entre passado e presente, de modo a desenvolver o pensamento crítico, a argumentação e a capacidade de compreensão da complexidade social.

Ainda, de acordo com a BNCC, existe a preocupação em fornecer subsídios para a organização de um currículo que promova a formação de cidadãos reflexivos, conscientes de sua herança histórica e capazes de atuar de forma crítica e participativa na sociedade.

A BNCC também propõe que o ensino de História seja pautado na compreensão da diversidade cultural, étnica e social do país, além de valorizar a história das populações indígenas, afro-brasileiras e dos povos

originários. Logo, o ensino de História deve ser voltado para a construção de uma consciência histórica que contribua para a formação de uma sociedade democrática, pluralista e inclusiva. Por isso, é importante que os estudantes tenham acesso a conteúdos que abordem temas como a história da democracia, do movimento operário, das lutas pela igualdade de gênero, raça e orientação sexual, entre outros.

A BNCC aponta como um de seus objetivos o fortalecimento do ensino de História no país, visando capacitar os estudantes a compreenderem e construírem uma perspectiva crítica sobre o mundo. Ademais, o documento discorre sobre a importância de que os professores tenham acesso aos materiais e recursos necessários para planejar e executar programas de ensino em relação à história, que atendam aos objetivos propostos pela BNCC. Somente assim os estudantes poderão ter acesso a uma formação que os conduza a uma atuação efetiva e com visão crítica e contextualizada do seu papel como cidadãos brasileiros.

No RCP para o ensino de História, a proposta é uma visão crítica e reflexiva sobre o passado e o presente, a partir do uso de diferentes fontes e perspectivas. A intenção é que os estudantes construam uma interpretação da história, e não apenas memorizem fatos e datas.

O currículo de História no Paraná (DCEBH, 2008) tem como eixos temáticos: história social e cultural, história política e econômica, e história das relações internacionais. É apontado que esses eixos buscam integrar as diferentes dimensões da história, possibilitando que os estudantes compreendam a complexidade dos fenômenos históricos.

A abordagem de temas como diversidade cultural, identidades, gênero, violência e direitos humanos ganha destaque, pois permitem aos

estudantes construir um olhar mais crítico e reflexivo sobre o mundo em que vivem. Além disso, o ensino de História no Paraná também enfatiza a importância da utilização de fontes diversas, como documentos, imagens, relatos orais, músicas e filmes.

Outro aspecto importante do RCP de História é a proposta de trabalhar de forma interdisciplinar, conectando a História com outras áreas do conhecimento, como Geografia, Sociologia, Antropologia e Política. Dessa forma, torna-se possível enriquecer a compreensão dos fenômenos históricos por diferentes perspectivas, além de promover uma visão mais completa sobre as realidades sociais, culturais e políticas.

Em síntese, o ensino de História no RCP é apresentado com a perspectiva de desenvolver habilidades, como leitura crítica, pesquisa, análise de diferentes perspectivas e construção de argumentos fundamentados. A intenção é formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de compreender a complexidade do mundo em que vivem e atuar de forma efetiva na transformação das realidades. Considera-se, ainda, que as bases legais que fundamentam o ensino de História no Brasil asseguram que a história seja ensinada de forma crítica, reflexiva e contextualizada, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Nesses documentos, o currículo de História para os anos iniciais visa promover o desenvolvimento de competências e habilidades, como a capacidade de analisar fontes históricas, identificar personagens e eventos relevantes, compreender as noções de tempo e espaço, bem como estabelecer relações entre o passado e o presente.

O conhecimento histórico é apresentado como importante meio de compreensão da identidade, da diversidade cultural e de construção da visão crítica sobre o mundo. Os conteúdos precisam buscar abordar diferentes temas e períodos históricos de forma integrada, contextualizada e adequada ao desenvolvimento cognitivo das crianças, incentivando a pesquisa, o diálogo e a participação ativa em sala de aula.

Dessa forma, o currículo de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental busca contribuir para a formação de cidadãos conscientes, capazes de compreender a importância da história e sua influência no presente, além de estimular o respeito à diversidade cultural e o senso de pertencimento à sociedade. Ou seja, é exposto como um rico instrumento educativo que busca despertar o interesse pela história desde cedo, desenvolvendo uma base sólida para o aprendizado contínuo ao longo da vida dos estudantes.

No tópico a seguir, discutiremos a respeito da importância do currículo de História nos anos iniciais, com foco na PPC de Pato Branco. Analisaremos se esse documento orienta o ensino de História para a formação de sujeitos críticos, reflexivos na compreensão do passado e do presente, bem como um sujeito histórico.

3.3 – O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NA PPC DE PATO BRANCO

O componente curricular História na PPC de Pato Branco traz em sua apresentação que o ensino dessa disciplina é obrigatório desde 1838, e que tinha objetivos catequéticos. Com a Proclamação da República e o Estado laico, há a separação do ensino de História do ensino religioso.

A partir de 1930, o ensino de História passa a ser de formação nacionalista e patriótica. De 1970 em diante, o ensino de História e Geografia era realizado pelo componente de Estudos Sociais, sendo que nas escolas primárias o ensino era de Educação Moral e Cívica. Uma década depois houve discussões a respeito desse modelo de ensino, visto que, cada uma das áreas tem suas especificidades. Com a LDB/1996

[...] exigiu dos sistemas a elaboração definição de conteúdos com base na cientificidade e nas questões do mundo contemporâneo também refletindo sobre a inclusão social, as diversidades, as problemáticas sociais e os contextos locais (PATO BRANCO, 2020, p. 239).

A partir de 2003, uma série de leis educacionais referentes ao ensino de História é aprovada, como a Lei n.º 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; em 2004 foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais; em 2008, a Lei n.º 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas do Brasil; e em 2001, o Estado do Paraná já havia aprovado a Lei n.º 13.381/2001, que define o estudo da História e Cultura Paranaense nos currículos do estado.

A PPC de História de Pato Branco também menciona na apresentação que o ensino dos anos iniciais deve ser pautado na pedagogia histórico-crítica,

[...] partindo das representações e vivências das próprias crianças e de seu entorno social, sendo que o processo de ensino e aprendizagem deve ser encaminhado pelo professor com vistas ao desenvolvimento da consciência histórica e social dos alunos. Através de diversas fontes históricas, é fundamental que a criança perceba as relações entre passado, presente e futuro e o seu papel neste processo. (PATO BRANCO, 2020, p. 239).

O documento enfatiza que o ensino de História é essencial, é um saber necessário para a constituição do sujeito como cidadão, tendo em vista que o estudo do passado vai ajudá-lo a compreender o tempo em que ele vive.

Barros (2013, p. 05) salienta que

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade ao incorporar a reflexão sobre o indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturais, valores e com gerações passadas e futuras.

Desse modo, o aluno deve compreender que o ser humano é um agente histórico no tempo e que a história do passado se correlaciona com a história do presente, da sua realidade na dimensão da vida social e histórica dos contextos de vida familiar, social e da comunidade.

Com vistas a uma consciência histórica, relacionada a valores e ações, a PPC de Pato Branco traz como foco de ensino-aprendizagem

- para o 1.º e o 2.º ano, o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”, destacando o conhecimento de si, das referências do mundo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade;
- para o 3.º e o 4.º ano evidenciam-se as particularidades locais por meio da noção de lugar em que se vive e das dinâmicas em torno da cidade e dos regionalismos (Estado), diferenciando aspectos da vida privada e da vida pública, urbana e rural;
- para o 5.º ano, o destaque está na diversidade de povos e culturas e suas formas de organização, realizando uma breve introdução ao início da humanidade. Elementos como a cidadania, direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades propõe uma educação voltada ao convívio e ao respeito entre os povos (PARANÁ, 2018, p.456, apud PATO BRANCO, 2020, p. 241).

Assim, entendemos que, a respeito do componente curricular História, a PPC de Pato Branco evidencia a importância do conhecimento dos povos, culturas, tempos, territórios e paisagens de modo a compreender as diversidades nacionais, regionais, locais e sua identidade, incluindo a importância e a responsabilidade de estar inserido na história da família, da comunidade, enfim, na sociedade.

Segundo Barros (2013, p. 15), “[...] a história local se caracteriza pela valorização dos particulares, das diversidades; ela é um ponto de partida para a formação de uma identidade regional”. Desse modo, entendemos que o ensino da história local desempenha um papel fundamental no currículo, pois ajuda a configurar a relação entre o espaço onde vivemos e o presente, no processo de construção da identidade.

Ao aprender sobre a história da comunidade em que estamos inseridos, adquirimos conhecimento sobre as origens, eventos

significativos, personagens importantes e os valores culturais que moldam nosso entorno. Isso nos permite compreender como as decisões passadas afetam o presente e refletir sobre nossa própria identidade como indivíduo e como membro de uma comunidade.

Além disso, o estudo da história local também proporciona uma conexão pessoal com o passado, ao tornar tangíveis os lugares, monumentos e memórias que estão presentes em nosso cotidiano. Logo, o ensino da história local e sua inclusão no currículo são essenciais para fortalecer o senso de pertencimento e promover a consciência histórica entre os estudantes.

Quando pensamos no processo de ensino, no trabalho pedagógico da disciplina de História, devemos lembrar que o currículo, devido a todo processo de desenvolvimento humano e das relações estabelecidas pelos diferentes sujeitos, não deve ser um conjunto de conteúdos fechados e engessados, mas um processo contínuo e dinâmico de construção coletiva de conhecimento.

Casagrande, Peletti e Batista (2016, p. 113) mencionam que as exigências do ensino

[...] implicam em ensinar utilizando estratégias que despertem no aluno, em primeiro lugar, o interesse pelo estudo, e, em segundo lugar, que desperte o interesse em entender a realidade de forma crítica, buscando com isso formar o aluno de forma plena.

Portanto, a escola, juntamente com o trabalho do professor, deve possibilitar ao aluno o envolvimento no processo de construção do conhecimento histórico, a partir da observação, análise de fontes e pesquisas, tendo em vista que diferentes fontes históricas permitem a

compreensão, a sistematização e a elaboração de ideias sobre a realidade, mostrando que existe uma vasta produção de saberes produzidos historicamente.

Ao estudar de maneira articulada o movimento histórico e a transformação da sociedade, os estudantes compreenderão que a história é uma construção coletiva e que os diversos pontos de vista estão intrinsicamente ligados ao contexto social, cultural e político de cada época.

Como mencionamos, a Pedagogia Histórico-Crítica está baseada em uma concepção crítica da história, que tem como objetivo a superação das desigualdades sociais e a construção de uma sociedade justa. Essa concepção tem relação direta com a teoria do desenvolvimento de Vygotsky, que considera que o desenvolvimento humano é um processo histórico e cultural, no qual a interação social desempenha um papel fundamental (SFORNI, 2003).

Segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, o processo educativo deve ser voltado para a formação de indivíduos críticos e capazes de compreender a realidade em que vivem. Nessa perspectiva, o papel do professor é fundamental para a condução do processo de ensino e aprendizagem, de forma a estimular a reflexão e a análise crítica dos estudantes.

Conforme Sforni (2003), Vygotsky constata que é por meio da interação com outras pessoas que o indivíduo é capaz de internalizar os conhecimentos e as práticas culturais que são próprias de sua sociedade. Logo, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria do Desenvolvimento, de Vygotsky, se complementam, uma vez que ambas defendem a

importância da interação social no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento humano.

Sforni explica que a criança passa por dois processos de desenvolvimento psíquico: a apropriação e a reprodução das capacidades sociais e o processo de assimilação dessas capacidades

[...] somente ocorre na vida conjunta com os adultos, com um meio que se organiza a partir de determinadas aquisições psíquicas, as quais são compartilhadas nas ações e comunicações entre seus membros. Esse é, enfim, o processo educativo em sentido amplo - “reprodução”, “apropriação” pelos menos experientes das capacidades dadas histórica e socialmente, cujo movimento promove o desenvolvimento (SFORNI, 2003, p. 06).

Assim, podemos concluir que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria do Desenvolvimento, de Vygotsky, apresentam uma visão convergente sobre a educação, pois valorizam a interação social no processo educativo, considerando-a como um fator fundamental para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento humano.

Esses conceitos, no ensino dos conteúdos do componente curricular de História, podem contribuir para o desenvolvimento de cidadãos críticos, mediados por sua realidade, prevalecendo a compreensão histórica das situações presentes e suas conexões com o passado.

Isso significa compreender a história como um processo em construção constante, com a análise das particularidades do desenvolvimento social de cada região, compreendendo que a história das cidades e dos estados é a história de todos os indivíduos que nela vivem.

O texto da PPC também salienta, com base nas orientações da BNCC e RCP, que o ensino desse componente deve estimular a formação ética dos indivíduos, a valorização dos direitos humanos, o respeito ao ambiente e à coletividade, o fortalecimento de valores sociais, a participação e o protagonismo relacionados ao bem comum e a atenção para com as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais.

A BNCC traz orientações metodológicas para o ensino de História, buscando promover uma abordagem crítica e reflexiva da disciplina. Segundo a Base, o ensino de História deve ser pautado em investigações e problematizações, resgatando a diversidade de memórias, culturas e perspectivas históricas. Além disso, a BNCC destaca a importância do desenvolvimento de habilidades de leitura, da análise de fontes históricas e da interpretação de diferentes narrativas históricas.

A partir dessas orientações, os professores são encorajados a utilizar metodologias ativas, como debates, projetos de pesquisa e trabalho com documentos históricos, a fim de que os estudantes possam desenvolver o senso crítico e compreender a complexidade do fazer histórico.

Orientações semelhantes estão presentes também no RCP para as escolas do Paraná, que ainda apresenta orientações metodológicas para o ensino de História. De acordo com o documento, é essencial promover uma abordagem contextualizada e integrada da disciplina, considerando a interdisciplinaridade e a relação entre passado, presente e futuro. Além disso, indica a participação ativa dos estudantes, incentivando a pesquisa, a investigação histórica e o diálogo como ferramentas fundamentais para a construção do conhecimento histórico.

O RCP também destaca a importância de utilizar diferentes fontes e linguagens, como textos, imagens, documentos e relatos orais, para explorar a diversidade de perspectivas e construir uma consciência histórica e crítica. Assim, busca-se conceber cidadãos capazes de compreender o mundo em que vivem, refletir sobre suas ações e contribuir para a transformação da sociedade.

A PPC de História segue as orientações da BNCC, que indica outras formas de ensino e aprendizagem com outros temas da História, visando tratar sobre os procedimentos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise por meio dos questionamentos e problematizações sobre os Objetos do Conhecimento.

Com relação às orientações do RCP, menciona que:

[...] o conhecimento histórico deve ser debatido com os alunos como forma de pensar e indagar sobre elementos do passado e do presente, construindo explicações, desvendando significados, interpretando e constituindo memória histórica (PATO BRANCO, 2020, p. 266).

Por fim, no que diz respeito à avaliação, a PPC de Pato Branco repete o que está em todos os componentes, salientando que essa faz parte do trabalho didático do professor, e que com ela é possível é averiguar o avanço do aluno em relação aos conhecimentos adquiridos de forma gradual e integral. Também traz em seu texto que as avaliações devem ser diagnósticas, formativas e somativas.

No entanto, o documento chama a atenção para o modelo formativo, uma vez que este modelo possibilita a observação do aluno ao longo do percurso de aprendizado. Dessa forma, o professor pode

encontrar novas formas de ensinar, com o objetivo de auxiliar na superação dos erros do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem. Os instrumentos avaliativos podem ser:

- interpretação e produção de textos de história;
 - interpretação/descrição de fotos, imagens, gráficos, tabelas e infográficos;
 - pesquisas bibliográficas e/ou digitais;
 - relatórios de aulas de campo, visitas técnicas, entrevistas e de experimentos;
 - apresentação e discussão de temas em seminários e apresentações;
 - trabalhos de produção de conhecimento (individuais, em duplas ou em grupo);
 - elaboração de cartazes e outros registros pedagógicos;
 - diários de bordo ou diário de visita;
 - construção de álbuns;
 - construção de maquetes e outros protótipos;
 - produção de vídeos, áudios; entre outros.
- (PATO BRANCO, 2020, p. 198).

A avaliação no contexto do currículo de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental desempenha um papel fundamental para verificar o progresso e a compreensão dos estudantes nessa disciplina. Além de avaliar o domínio dos conteúdos históricos, a avaliação deve considerar as habilidades de leitura, análise e interpretação, bem como a capacidade de relacionar os eventos do passado com o presente.

Nessa perspectiva, a avaliação não se restringe apenas a provas escritas, mas também considera atividades práticas, como pesquisas, produções textuais e dramatizações. A avaliação do conhecimento histórico deve promover uma reflexão crítica sobre as narrativas históricas e incentivar a valorização da diversidade cultural, com intuito

de reconhecer diferentes perspectivas e compreender os processos de mudança e continuidade ao longo do tempo.

A integração entre avaliação, currículo e conhecimentos históricos estimula os estudantes a desenvolverem uma consciência histórica sólida, com a promoção de habilidades de pensamento crítico e de reflexão sobre o passado.

3.4 – OS CONTEÚDOS LOCAIS NO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NA PPC DE PATO BRANCO

Os conteúdos locais no componente curricular de História são importantes para a valorização da diversidade cultural, da memória e da identidade dos estudantes, com relação entre o passado e o presente. A BNCC destaca a importância dos conteúdos locais como um dos pilares centrais para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O documento estabelece que esses conteúdos devem ser articulados com os demais temas e competências propostos, visando a compreensão ampla e interdisciplinar do aluno sobre seu contexto histórico, cultural e social. Essa articulação possibilita a construção de uma visão crítica e contextualizada, voltada para o protagonismo e para participação social.

Essa abordagem permite que os estudantes tenham uma compreensão mais profunda da história da sua comunidade, da cidade em que vivem e da região em que estão inseridos. Ao incorporar os conteúdos locais no currículo de História, os estudantes podem reconhecer a

relevância das suas vivências e experiências cotidianas, entendendo como elas se conectam com o passado. Isso contribui para a construção de uma identidade cultural mais sólida, fortalecendo o senso de pertencimento e valorizando a história local como parte integrante da história do país.

Além disso, ao abordar os conteúdos locais, é possível despertar o interesse dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e facilitando a prática dos conhecimentos adquiridos. Visitas a museus, entrevistas com moradores mais antigos, pesquisas sobre a origem dos nomes de ruas e monumentos locais podem servir de recursos na exploração da história da comunidade.

Dessa forma, a inclusão dos conteúdos locais no currículo de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental permite que os estudantes compreendam a história pessoal e coletiva, desenvolvendo uma consciência crítica sobre a importância da preservação do patrimônio cultural e histórico de sua região. Enxergar-se como parte de uma trama histórica mais ampla é essencial para a formação de cidadãos mais conscientes do seu papel na sociedade, capazes de contribuir ativamente para a construção de um futuro mais justo e sustentável.

A inclusão de conteúdos locais na proposta curricular de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental permite que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer a história da sua cidade, região e país a partir de uma perspectiva mais próxima da sua realidade cotidiana. É a partir do estudo do contexto local que os estudantes conseguem compreender como suas cidades foram formadas, com particularidades acerca da cultura e das tradições, e de que forma esses aspectos

influenciaram, e podem influenciar, na formação da identidade individual e coletiva de cada um.

Ainda, os conteúdos locais contribuem para despertar o interesse dos estudantes pelo referido componente curricular, mostrando que a história não é algo distante e que está conectada com a realidade do seu tempo e espaço. Dessa forma, a abordagem destes conteúdos é fundamental para que os estudantes possam compreender a si mesmos e o mundo que os cerca, permitindo a construção de uma sociedade mais consciente e crítica.

Ademais, a formação histórica e populacional do município permite a compreensão das relações sociais, políticas e culturais que se estabeleceram ao longo do tempo, possibilitando a análise dos fatores que influenciaram na formação da cidade e na sua atual configuração. Portanto, é relevante que o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Pato Branco dedique atenção especial a essa unidade temática. Isso permitirá que os estudantes se tornem cidadãos mais conscientes e críticos, capazes de compreender e valorizar a sua própria história e identidade cultural.

O ensino de História nessa etapa da escolarização é um importante campo de produção de memória. Entendemos que neste campo há uma disputa de narrativas em que diversos grupos são silenciados e invisibilizados.

Nos últimos anos, vivenciamos neste país um constante embate entre forças conservadoras e progressistas na defesa dos direitos. Um dos direitos constantemente denunciados é o direito à memória. Os

movimentos indígenas e afro-brasileiros são expoentes nessa luta, mas há outros também, como os das mulheres, dos ciganos e dos Sem-terra.

É precisamente no âmbito do direito à memória e à história que o currículo de História, desde os anos iniciais, é um instrumento fundamental para a democracia. Logo, é importante mencionar que a Lei n.º 10.639/2003 e Lei n.º 11.645/2008 são significativas para o campo do ensino de História, e que necessitam estar contempladas no currículo, pois as decorrências desse ensino estão implicadas na formação de uma sociedade democrática, justa e igualitária. A cidadania somente se efetiva se todos estiverem incluídos.

Desse modo, entendemos que os conteúdos locais contribuem para o desenvolvimento e para a história das cidades, além de auxiliar no processo de aquisição do conhecimento dos sujeitos que ali vivem. O clima, o solo, a geografia e a cultura são aspectos que influenciam no modo de vida das pessoas e na economia local. Regiões litorâneas, por exemplo, costumam ter uma atividade econômica baseada na pesca e no turismo, enquanto regiões rurais dependem da agricultura e da pecuária. Além disso, a história de cada localidade é a história de todos os indivíduos que nela vivem, pois cada um contribui para a construção e para o crescimento desses lugares. Ao conhecer a história do local onde vivemos, podemos valorizar ainda mais a nossa identidade e a nossa história, enriquecendo a nossa cultura e a nossa comunidade.

Como já observado, o componente curricular de História do 3º ano do Ensino Fundamental foi escolhido para uma comparação entre os documentos estadual e municipal, e para constatar a possível inclusão de conteúdos locais na PCC de Pato Branco.

Os quadros 1, 2 e 3 buscam expressar uma forma de sistematização para o debate sobre a inserção ou não dos conteúdos locais na PPC de Pato Branco e em qual categoria de prescrição curricular estes podem estar representados.

O quadro 1 apresenta informações referentes aos indicadores organizadores de “conteúdos curriculares” em três categorias de prescrição curricular: “Unidade Temática”, “Objeto de Conhecimento” e “Conteúdo(s)”. A finalidade dessa sistematização é direcionar o foco da representação e da análise para o debate comparativo sobre as possíveis inclusões dos conteúdos locais que ocorreram na PPC de Pato Branco. Por isso, não foram consideradas as categorias “Código”, “Objetivos de Aprendizagem” e “Trimestre” do documento do RCP e do CREP. Observa-se que no RCP não há a categoria “Trimestre”.

Quadro 1 - Comparativa entre os “conteúdos curriculares” do RCP, CREP e da PPC do 3º ano de História – PRESENTES (V) ou AUSENTES (X)

UNIDADE TEMÁTICA	RC	CREP	PPC	OBJETO DE CONHECIMENTO	RC	CREP	PPC	CONTEÚDO(S)	CREP	PPC
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	V	V	V	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios :	V	V	V	Formação histórica e populacional da cidade.	V	V
								Acontecimentos e mercados temporais	V	V

				desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.				s no estudo da cidade.		
								Narrativas históricas sobre a cidade.	V	V
				Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive.	V	V	V	Memória e patrimônio histórico e cultural da cidade.	V	V
				As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município. A produção dos marcos da memória: formação cultural da população	V	V*	V	População e diversidade cultural local.	V	V
				A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças.	V	V	V	Modo de vida no campo e na cidade em diferentes temporalidades.	V	V
								Memórias	V	V

							narrativas de pessoas do campo e da cidade.			
A noção de espaço público e privado	V	V	V	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental	V	V	V	A cidade: espaços públicos e privados.	V	V
				A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.	V	X	X	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.	V	X

Fonte: produção própria.

Pelo quadro 1, podemos constatar que a Unidade Temática “O lugar em que vive”, que estava presente na BNCC, foi excluída do RCP e do CREP. Talvez por razão dos elaboradores do RCP-CREP considerarem que essa já fazia parte, ou por ser mais coerentes, dos conteúdos de Geografia.

O Objeto de Conhecimento “A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer” foi transferido dessa categoria de prescrição curricular do RCP para a categoria Conteúdo(s) do CREP. O conteúdo “A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer”, que estava presente no RCP como Objeto de Conhecimento e como Conteúdo(s) do CREP, foi excluído da PPC de Pato Branco.

Talvez, por erro de redação no documento do CREP (V*), reproduziu-se o que estava indicado no RCP como Unidade Temática “As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município” na terceira linha da categoria do “Objeto de Conhecimento” do CREP.

Ao analisar a PPC de Pato Branco foi possível constatar uma característica importante desse documento: a reprodução dos mesmos conteúdos no CREP, que são decorrentes do RCP e da BNCC. Assim, a PCC está em conformidade com os documentos norteadores.

Na sequência, no quadro 2, para fins de redução da representação das informações, considerou-se apenas as categorias de prescrição curricular “Conteúdo(s)” e “Proposições Didáticas”. A primeira foi mantida para estabelecer relações diretas com as “Proposições Didáticas”, que foram incluídas na PPC de Pato Branco. Essa redução se justifica tendo em vista a grande quantidade de informações e devido à grandeza que o quadro poderia alcançar.

Quadro 2 - Inclusão da categoria de prescrição curricular “Proposições Didáticas” do 3º ano de História na PPC Pato Branco

CONTEÚDO(S)	PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS
Formação histórica e populacional da cidade.	Levar os alunos a observarem os grupos populacionais que constituem a sociedade formada em sua região: há imigrantes na minha cidade? De que país ou região do Brasil? Há afrodescendentes e indígenas? Essas pessoas vieram antes ou depois de meus pais e avós? O nome da cidade pode ser um bom ponto de partida para levantar a história local. O aluno pode pensar em por que a cidade tem esse nome: Ele homenageia alguém? É um nome de origem indígena, africana, portuguesa ou outro? A cidade tinha outro nome antes desse? Por que mudou? Pesquisa das diversas etnias que formam a população local, estadual e nacional;
Acontecimentos e marcadores temporais no estudo da cidade.	

	Visita à locais históricos e públicos (Praça da Cidade de Pato Branco); Fotografias dos locais mais conhecidos do Município. Realizar exposições, entrevistas com pioneiros e pessoas idosas da cidade.
Narrativas históricas sobre a cidade.	Apresentações artísticas que representem a história levantada; Painéis ilustrativos dos principais grupos locais, estaduais e nacionais. Pesquisa sobre a Revolta dos Posseiros. Documentários. Elaboração de Cartazes, seminários e exposições. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com as oportunidades de trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF03LP24), (EF03LP25), (EF03LP26) e (EF35LP20), da Língua Portuguesa; (EF03MA26), (EF03MA27) e (EF03MA28), da Matemática; (EF03CI06) e (EF03CI09), da Ciências; e (EF03GE01), da Geografia, associadas à coleta, leitura, comparação e interpretação de dados, com apoio de recursos multissemióticos (listas, tabelas, ilustrações, gráficos). E, também, com as habilidades (EF03LP26), (EF35LP17), da Língua Portuguesa; (EF03MA18), da Matemática; e (EF03HI02), da própria História, associadas à realização de pesquisas.
Modo de vida no campo e na cidade em diferentes temporalidades	Comparar modos de vida do presente e passado é uma habilidade para a noção de tempo histórico. Considerar mapas antigos da cidade, incluindo periferia e área rural. Fotografias antigas são outra fonte para comparar passado e presente. Coletar depoimentos de pessoas mais velhas, pode-se constatar que os modos de vida na cidade e no campo também mudaram ao longo do tempo, e que costumes urbanos do passado podem se assemelhar a costumes da área rural do presente. Oportunidade para o trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF35LP11), da Língua Portuguesa; (EF03GE01), da Geografia; e (EF03HI07), da própria História, especificamente no que se refere à identificação de características regionais, urbanas e rurais da fala, respeitando as diversas variedades linguísticas. Maquetes do meio urbano e rural; Visitas à área rural; Painel de figuras e fotos para registro. Encenações. Contações de histórias. Exposição de objetos.
Memórias e narrativas de pessoas do campo e da cidade.	Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF15AR25), da Arte; e

<p>Memória e patrimônio histórico e cultural da cidade.</p>	<p>(EF03GE02), associadas ao reconhecimento do patrimônio histórico e cultural. Fotografias dos monumentos públicos; Visitas em Museus (relatos verbais e escritos), locais e edificações de referência cultural para a população (mercados, feiras, santuários, lojas comerciais antigas, oficinas, bibliotecas públicas, salas de cinema etc.), bem como vivenciarem o patrimônio imaterial da cidade (cantigas, festejos, produção artesanal típica etc.).</p>
<p>População e diversidade cultural local.</p>	<p>Sequências Didáticas e Projetos Pedagógicos. Trabalhos em grupo; Pesquisa de curiosidades históricas; levantamento de dados na Prefeitura Municipal e apresentação do mapa da área urbana do Município; Construção de um painel com figuras e fotos de jornais antigos e recentes para entender o progresso e o desenvolvimento.</p>
<p>A cidade: espaços públicos e privados.</p>	<p>Pode-se prever um passeio da turma pelo centro urbano para o reconhecimento de prédios públicos, hospitais, escolas etc. O registro fotográfico dos locais pode ser utilizado para o trabalho em sala de aula. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar, com as habilidades (EF03MA19), da Matemática; (EF03CI07), da Ciência; (EF03GE06) e (EF03GE07), da Geografia, associadas à compreensão e utilização da linguagem cartográfica. Apresentação do mapa da área urbana do Município com ruas e logradouros; Maquetes e fotos do município; Pesquisa com a família da escolha do bairro da residência, para entender a escolha do bairro, fica próximo de quê? Como a família observa o comércio local, as áreas de recreação, a vizinhança etc. Registro de informações e exposição para o grupo</p>

Fonte: produção própria.

O componente curricular História na PPC aborda, nas “Proposições Didáticas”, elementos históricos locais, que visam contribuir para o ensino e aprendizagem dos estudantes. As proposições didáticas serão elaboradas pelos professores e envolverão, por exemplo,

atividades e projetos de pesquisa que valorizam a história e a cultura do município.

Por meio do estudo dessa unidade temática, é possível deduzir que os estudantes têm a oportunidade de conhecer de que forma a cidade se formou, desde a sua origem até os dias atuais, identificando a presença de diferentes grupos étnicos e culturais que contribuíram para a heterogeneidade da população pato-branquense. Ainda, há sinais de que os estudantes terão a oportunidade de aprender sobre questões relevantes do seu contexto, reconhecer a história e as diferentes culturas presentes em seu entorno, além de desenvolver o senso crítico e a cidadania.

De acordo com Libâneo (2012), a escola que articula as diferenças de valores e formas de conhecimento local e cotidiano à formação cultural e científica é aquela que reconhece a diversidade cultural presente na sociedade e que busca valorizá-la ao invés de subjugá-la. Essa escola percebe que o conhecimento científico não deve ser visto como superior ao conhecimento popular e que ambos têm um papel importante a cumprir na formação dos estudantes. Desse modo, a escola deve articular as diferentes formas de conhecimento existentes em seu contexto, trabalhando para que estudantes e professores dialoguem e ampliem suas perspectivas de mundo.

Ainda para Libâneo, a escola que valoriza a diversidade cultural tem um papel fundamental na promoção da igualdade social, uma vez que contribui para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla e crítica das diferentes realidades existentes em nossa sociedade. Essa escola deve trabalhar para a formação de indivíduos autônomos, capazes de agir de forma consciente e crítica em relação ao mundo que os cerca.

Para tanto, a instituição deve buscar formas de dialogar com o conhecimento cotidiano, articulando-o com o conhecimento científico e contribuindo para a formação de cidadãos que possam atuar efetivamente na transformação da realidade

As “Proposições Didáticas” constituem indicações complementares em relação ao que estava descrito nos “Objetivos de Aprendizagem” no documento da PPC, sendo estes os mesmos que compunham os quadros de prescrição do RCP e do CREP.

Pelo quadro 2 foi possível observar orientações complementares do documento municipal em relação aos estaduais, mas também levando em consideração orientações de prescrições desses documentos norteadores (RCP e CREP). Desse modo, é essencial avaliar se essas “Proposições Didáticas” podem objetivar uma adequação ao contexto e à realidade dos estudantes, considerando sua diversidade e necessidades individuais.

No entanto, a ausência de definição de conteúdos locais, de forma mais objetiva, e a predominância de “Proposições Didáticas” na PPC de Pato Branco podem representar uma orientação confusa para o ensino de História. Isso porque, sem um conteúdo específico, que leve em consideração a realidade local, cultural e histórica dos estudantes, corre-se o risco de oferecer um ensino descontextualizado e distante da vida dos estudantes.

Ademais, as “Proposições Didáticas”, por mais úteis que sejam, precisam ser complementadas por um conteúdo consistente, que forneça bases sólidas para o ensino do conhecimento histórico. Portanto, teria sido importante que a PPC de Pato Branco tivesse incluído conteúdos locais

objetivos como um elemento fundamental de currículo escolar, a fim de proporcionar uma orientação para o ensino da área, relevante e significativa para os estudantes.

Na sequência, o quadro 3 representa uma análise dos descritores das “Proposições Didáticas” nesta categoria da prescrição curricular do 3º ano de História na PPC Pato Branco. Para fins de representação de possíveis “conteúdos locais” na prescrição curricular da PPC de Pato Branco, considerou-se as informações referentes aos organizadores de “conteúdos curriculares” em quatro categorias de prescrição curricular: “Unidade Temática”, “Objeto de Conhecimento”, “Conteúdo(s)” e “Prescrições Didáticas”.

A finalidade dessa forma de sistematização justifica-se pela necessidade de direcionar o foco da representação e da análise para o debate comparativo sobre as inclusões dos “conteúdos locais” que ocorreram ou não na PPC de Pato Branco. Por isso, não foram consideradas para essa análise as categorias “Código”, “Objetivos de Aprendizagem” e “Bimestre” do documento PCC.

O objetivo dessa análise é chegar a uma sistematização de possíveis conteúdos locais presentes nos descritores das “Proposições Didáticas” que, pela análise, consideraram o questionamento sobre o porquê não foram assim caracterizados e prescritos como conteúdo locais na PPC de Pato Branco, em vista de que complementariam os conteúdos já definidos no RCP e CREP. Ou seja, essa sistematização (quadro) teve por objetivo analisar os possíveis “conteúdos locais” presentes na categoria da prescrição curricular “Proposições Didáticas”, e que

podariam ser considerados como conteúdos e não necessariamente “Proposições Didáticas”.

Quadro 3 - Possíveis “conteúdos locais” nas “Proposições Didáticas” do 3º ano de História na PPC Pato Branco

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CONTEÚDO(S)	PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS “Conteúdos locais” (Exemplos)
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.	Formação histórica e populacional da cidade.	Os imigrantes e os migrantes Origem do nome da cidade Locais históricos Os pioneiros
		Acontecimentos e marcadores temporais no estudo da cidade.	
	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive.	Narrativas históricas sobre a cidade.	A Revolta dos Posseiros
	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município. A produção dos marcos da memória: formação cultural da população	Memória e patrimônio histórico e cultural da cidade.	População e diversidade cultural local.

			artesanal típica etc.).
	A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças.	Modo de vida no campo e na cidade em diferentes temporalidades.	Costumes urbanos e rurais
		Memórias e narrativas de pessoas do campo e da cidade.	Fontes históricas (fotografias e orais) sobre a cidade e o campo de Pato Branco.
A noção de espaço público e privado	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental	A cidade: espaços públicos e privados.	Hospitais, escolas, áreas de recreação etc. do município

Fonte: produção própria.

É importante considerar que um trabalho de inclusão de conteúdos na PPC de Pato Branco, para além dessa análise específica, e talvez incompleta, sobre o que está descrito nas “Proposições Didáticas”, necessita de estudos de outras fontes históricas, documentos e publicações científicas e pedagógicas de especialista em áreas do currículo escolar que evidenciem informações e conhecimentos para servirem de aportes para uma sistematização com melhor qualidade no âmbito curricular e pedagógico.

Por exemplo, fontes desses diversos âmbitos que pudessem colaborar na compreensão se a população do município foi formada pelos povos originários (indígenas), negros, por caboclos, migrantes do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, das etnias italiana, alemã, polonesa ou outras, que constituíam os grupos migrantes desses estados, como também os imigrantes/emigrantes de outros países.

Outrossim, não foi realizada uma análise detalhada acerca desses conteúdos, se estão ou de que forma estão prescritos para o 4º e 5º da PPC de História de Pato Branco, ainda que considerássemos que suas abordagens curriculares e pedagógicas pudessem se caracterizar por diferentes amplitudes temáticas para o ensino desse componente curricular.

Podemos observar nos quadros 1 e 2 da PPC de Pato Branco um delineamento de indicações de como se trabalhar em sala de aula. É possível constatar esse alinhamento ao passo que as prescrições são idênticas às dos documentos estaduais, não mudando a essência da prescrição curricular dos conteúdos.

Não há uma organização curricular definida para a abordagem de outros conteúdos inseridos no documento, chamados nessa pesquisa de “conteúdos locais”, que poderiam ter sido incluídos na PPC. Caso tivessem sido incluídos, constataríamos uma contribuição do documento da PPC, quanto aos elementos prescritivos de cunho curricular, os quais seriam importantes para orientar e colaborar com o trabalho pedagógicos dos professores.

Talvez a comissão organizadora do documento tenha entendido que não era para incluir conteúdos, mas, sim, proposições didáticas. Desse modo, a interpretação dos documentos norteadores teve apenas um caráter de contextualização pedagógica, sobre os conteúdos dos componentes curriculares já estabelecidos, conforme a já mencionada indicação trazida nas páginas 16 e 17 da BNCC. Ou seja, a referida comissão possivelmente seguiu a orientação do RCP, integrado à política curricular BNCC, que

menciona a necessidade de selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas.

Como vimos, a BNCC ressalta que as metodologias e estratégias devem ser selecionadas com base em critérios, como a diversidade cultural, social e acadêmica dos estudantes, bem como o contexto escolar e local. Isso implica considerar as características individuais dos estudantes, levando em conta seu estilo de aprendizagem, interesses e necessidades específicas, para criar um ambiente de ensino autônomo e inclusivo.

Outra possibilidade é a da influência dos processos de padronização dos currículos em território nacional, apresentando-se como um documento amplo e complexo que chegou até os municípios como referência para elaboração ou reformulação de suas propostas curriculares. Quiçá o município não teve condições de realizar debates e problematizar esses documentos devido ao prazo estabelecido pela agenda de implementação da BNCC nos estados e municípios.

O formato dos documentos curriculares, por exemplo, com suas categorias de prescrição curricular, traduz sua organização ou estruturação. Essas categorias podem facilitar a comunicação e o compartilhamento de informações entre os professores, permitindo a troca de experiências e a colaboração na elaboração e implementação dos currículos escolares.

O que se percebe na PPC de Pato Branco é que a concepção e o formato desse documento de prescrição curricular seguem o que está prescrito no RCP-CREP, documentos estes que, como já visto, seguem as prescrições da BNCC com a pretensão de garantir a coerência de

orientações curriculares para atingir uma certa qualidade da educação em todo o país.

Além disso, ao adotar a BNCC, o RCP e o CREP como referência, a PPC municipal também está se baseando nas diretrizes e nos princípios estabelecidos pela BNCC, o que sugere uma contribuição para uma legitimidade e maior aceitação das propostas curriculares em nível nacional, visto que integram as concepções de ensino que priorizam o desenvolvimento de habilidades e competências.

Nessa perspectiva, o currículo tende a ser mais voltado para o desenvolvimento, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, o Brasil tem passado por uma série de reformas educacionais que visam aprimorar o sistema de ensino do país. No entanto, um aspecto importante dessas reformas tem sido frequentemente negligenciado: o envolvimento direto dos agentes escolares na formulação dessas políticas.

As reformas educacionais no âmbito do currículo escolar no Brasil têm buscado uma maior padronização e alinhamento, um processo vertical, de modo a estabelecer o documento curricular nacional como referência na definição dos conteúdos para os estados e municípios.

Essa implementação muitas vezes restringe a abordagem dos aspectos regionais ou locais em apenas novos modos de orientações de cunho pedagógico, como constatamos no caso das “Proposições Didáticas” da PPC de Pato Branco, o que parece limitar não só a inclusão de conteúdos locais, de modo mais efetivo, mas também elementos da diversidade cultural e contextual dos estudantes.

Nesse sentido, essa verticalização frequentemente resulta em políticas curriculares que não correspondem às necessidades reais das escolas e dos estudantes, dificultando e comprometendo a qualidade do ensino. Portanto, é fundamental que os agentes escolares sejam ouvidos e tenham participação ativa na formulação dessas políticas para garantir um alinhamento com as expectativas e necessidades das comunidades escolares.

A padronização curricular imposta pode privilegiar uma visão uniforme e objetivos de aprendizagem preestabelecidos e de parâmetros inequívocos, sem possibilidades de contestação educativa e pedagógica.

Além disso, o alinhamento com a BNCC, que é influenciada por princípios neoliberais, pode perpetuar a hegemonia de uma visão predominante e excludente de educação, que enfatiza habilidades e competências específicas em detrimento de um currículo mais abrangente e crítico. Isso pode gerar uma formação mais voltada para as demandas do mercado de trabalho, deixando de lado o desenvolvimento de habilidades críticas e cidadãs.

Ademais, a adoção dessas prescrições curriculares pode reforçar a lógica de avaliações a partir de ranking educacional entre as escolas, concentrando o foco na obtenção de resultados quantitativos e classificatórios, ao invés de promover uma educação emancipadora e voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O alinhamento unilateral de propostas curriculares com a BNCC reside na limitação da autonomia local, na padronização curricular, que não contempla as especificidades locais, e na ênfase de competências mercadológicas em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Isso acarreta uma homogeneização curricular que compromete a qualidade da educação. Portanto, ao não considerar o contexto local, perde-se a oportunidade de explorar a identidade cultural dos estudantes e de promover uma educação mais inclusiva e significativa.

É fundamental que haja um equilíbrio entre os conteúdos nacionais, regionais e locais, permitindo uma educação que seja ao mesmo tempo universal e contextualizada, promovendo um desenvolvimento integral dos estudantes. É preciso incorporar conteúdos e estratégias pedagógicas relevantes para a realidade específica de cada município, para fortalecer o ensino e promover uma educação mais

contextualizada, abrangente e coerente com a realidade local dos estudantes.

O desafio dessa pesquisa de mestrado foi responder inquietações relacionadas à questão da inclusão, ou não, de conteúdos locais em propostas curriculares de municípios, no caso selecionado da proposta curricular de Pato Branco, a partir do processo de implementação da política curricular atual no país.

No primeiro capítulo, concluiu-se que existe um alinhamento dos documentos estaduais do Paraná em relação à BNCC, e isso tem sido um desafio para os gestores educacionais. O RCP apresenta-se como uma proposta curricular para articular os conteúdos e competências da BNCC com as especificidades regionais. O CREP busca estabelecer uma conexão entre os documentos estaduais e as propostas curriculares municipais.

Com isso, o objetivo parece ser alinhar as orientações curriculares da BNCC e nas propostas curriculares estaduais com as formulações curriculares desenvolvidas em nível municipal, considerando as particularidades e demandas locais. No entanto, é importante destacar que as tendências teórico-ideológicas também se fazem presentes nesse contexto, influenciando a forma como o currículo é concebido e praticado, o que evidencia a necessidade de debate amplo e participativo.

No segundo capítulo, vimos que o uso de currículos prontos ou padronizados pelos municípios, sem considerar a autonomia local, pode acarretar diversas problemáticas educacionais e curriculares. Primeiramente, isso pode resultar em uma falta de adequação do currículo

às necessidades e realidades locais, desconsiderando as particularidades e demandas específicas de cada município ou comunidade.

Além disso, a adoção de currículos padronizados pode levar a uma uniformização do ensino, limitando a autonomia educativa dos professores e a diversidade de abordagens pedagógicas. Isso pode ocasionar uma educação mais burocrática e pouco contextualizada, que não valoriza a cultura local, as especificidades contextuais e as experiências dos estudantes.

A falta de autonomia local na construção do currículo também pode afetar a motivação e o envolvimento dos professores, que podem se sentir desvalorizados e desestimulados a inovar e a buscar melhores abordagens educacionais para seus estudantes. Portanto, é importante que os municípios tenham autonomia para desenvolver suas propostas pedagógicas curriculares, levando em consideração a diversidade cultural, socioeconômica, histórica e geográfica de suas comunidades. Isso colabora com uma educação mais relevante, contextualizada e inclusiva, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

No terceiro capítulo, foi possível perceber que a PPC de Pato Branco segue as categorias de prescrição curricular estabelecidas pela BNCC, mais especificamente pelo RCP e pelo CREP. Discorremos a respeito do currículo e conhecimento de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental e das orientações dos documentos norteadores nacionais e estaduais, quanto às especificidades da realidade local.

Evidenciamos que o currículo e o conhecimento de História desempenham um papel fundamental na formação do sujeito, pois fornecem importantes ferramentas para o entendimento do mundo em que

vivemos. A história oferece uma compreensão das origens do presente, das lutas e conquistas do passado, das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo.

O conhecimento histórico possibilita a compreensão da identidade, da diversidade cultural, a análise e questionamento das estruturas e sistemas sociais, políticos, econômicos e culturais que moldam a sociedade. Além disso, permite aos indivíduos compreenderem a importância do contexto no qual vivem, reconhecerem as influências do passado no presente e, dessa forma, contribuir para a tomada de decisões informadas e responsáveis.

O currículo de História pode promover a consciência social e o senso de pertencimento, ao explorar e celebrar as culturas e identidades de diferentes grupos étnicos, sociais e culturais. Ainda, ao aprender sobre as lutas e as conquistas de diversos movimentos sociais ao longo da história, os alunos podem se engajar em questões contemporâneas de justiça social e direitos humanos.

Ao analisar a PPC do município de Pato Branco, constatou-se a ausência de conteúdos locais, compreendidos como aqueles incluídos nessa PPC além dos estabelecidos pelos documentos curriculares de referência. A PPC, que tem como objetivo orientar as práticas pedagógicas e curriculares das escolas da rede municipal de ensino de Pato Branco limitou-se a apresentar orientações didáticas, a partir da inclusão de uma nova categoria de prescrição curricular, as “Proposições Didáticas”, o que pode colaborar para o ensino de História, ou talvez de outros componentes curriculares, de conteúdos de modo superficial e

pouco aprofundados na relação com o contexto social e cultural dos estudantes.

Dessa forma, a inclusão de conteúdos locais na PPC de Pato Branco poderia colaborar também para uma educação mais contextualizada e significativa para os estudantes, o que sugere uma contribuição para a formação de cidadãos conhecedores e crítico com o lugar em que vivem.

É importante destacar que os pioneiros estão contemplados na PPC de Pato Branco. Porém, os povos originários e os afro-brasileiros, que viveram na região de Palmas/PR no período de colonização desta região, não estão. Destacamos que a ausência deste conteúdo e dessa discussão nos remete a pensar que, embora, ou talvez principalmente pelo local, podemos continuar com uma política de memória do apagamento do outro diferente do que a sociedade local considera como digno de ter memória.

Deste modo, salientamos que existem algumas possibilidades de trabalho com os anos iniciais, considerando que o local (Pato Branco) está numa totalidade de formação da sociedade brasileira que necessita atualizar sua história por uma questão de justiça, ou dever de memória. Apontamos, assim, a importância de um ensino de História nos anos iniciais que colabore para a inclusão dos sujeitos outros, principalmente esses outros do presente que estão em luta pelos seus direitos e, dentre eles, o direito à existência.

Em suma, um currículo construído com autonomia local e que garanta alterações significativas com inclusões de conteúdos locais é de extrema importância, pois permite que a comunidade educativa (professores, gestores educacionais, pais e estudantes) tenha um papel

ativo na definição dos conteúdos, métodos e objetivos de ensino. Isso significa que o currículo seria construído por essa comunidade considerando as necessidades, interesses, o contexto cultural e histórico também da realidade local.

A autonomia na elaboração do currículo garante que ele seja mais contextualizado, relevante e significativo para os professores e estudantes, promovendo uma educação que dialogue diretamente com as suas vidas e experiências. Portanto, compreendemos que o currículo elaborado com autonomia local pode fortalecer a identidade e o pertencimento dos professores e estudantes, valorizar suas culturas e saberes locais, estimular a participação ativa e a coletividade e contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e transformadora.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ALVES, H. de O.; SANTOS, M. O lúdico e o ensino de História. **XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social**. Natal – RN, 22 a 26 de julho de 2023, ANPUH. Disponível em: https://encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/27/1365644931_ARQ_UIVO_TrabalhoXXVIISNH-MaeledosSantosPereiraBarbosa-HilanadeOliveiraAlves.pdf. Acesso em 12/01/2024.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
BARDIN, L. **Análise de Conteúdo** (3ª. re). São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, C. H. de F. Ensino de História, Memória e História Local. **Revista De História Da UEG**, v. 2 n. 1 (2013): Dossiê “(Ab)Usos do Cinema em História”, 301-321. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/1451>. Acesso em: 28/06/2023.

BATISTA, P. N. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. **Caderno da dívida externa**, n. 69, p. 1-35, set. 1994.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora LTDA, 1994.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado. Brasília:** Presidência da República; Câmara da Reforma do Estado; Ministério administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoesoficiais/catalogo/fhc/planodiretorda-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 20/10/2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei n.º 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 31/10/2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais. Conselho Federal de Educação, 29 de janeiro de 1998, Brasília.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, p.186, 09/jan. de 2001. Disponível em: <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/07/Plano-Nacional-de-Educacao-2001.pdf>. Acesso em: 29/10/2022.

BRASIL. Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Ensino Fundamental de 9 Anos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, p. 01, 07/fev. de 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em 23/01/2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 03/07/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 11/04/2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação. 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ersaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. Lei n.º 010172. Plano Nacional de Educação. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 14/07/2022.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ensino Fundamental. Brasília: 1997.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Disponível em:
<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-deeducacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 14/04/2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 15/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017, Processo n.º: 23001.000201/2014-14. Assunto Base Nacional Comum Curricular. Conselho Nacional de Educação: seção 1, Brasília, DF, p. 1- 146, 15/dez. 2017. Disponível em: PARECER CNE CP N.º 15 2017 BNCC.pdf. Acesso em 09/07/2021.

BRASIL. Portaria n.º 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Diário Oficial da União, 14 de julho de 2015. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 26/01/2023.

BRASIL. Presidência da República. MEC. Secretaria Executiva. [CONAE 2010]. Documento-Final. Brasília, 2010a. Disponível em:
<http://www.mec.gov.br> . Acesso em 23/01/2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 02/2017, aprovado em 22 de dezembro de 2017. Assunto 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. Conselho Nacional de Educação: seção 1, Brasília, DF, p. 1- 12, 22/dez. 2017. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CN_ECPN22017.pdf?query=curriculo#:~:text=Link%20copiado!&text=Insti%20e%20orienta%20a%20implanta%20C3%A7%C3%A3o,no%20C3%A2mbito%20da%20Educa%20C3%A7%C3%A3o%20B%20C3%A1sica. Acesso em: 24/08/2023.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 09/jan. de 2003. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 21/10/2023.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10/mar. de 2008.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 21/10/2023.

BRASIL. Lei n.º 12.956, de 27 de fevereiro de 2014. Ementa: Abre crédito extraordinário, em favor de Operações Oficiais de Crédito, no valor de R\$ 2.531.486.253,00 (dois bilhões, quinhentos e trinta e um milhões, quatrocentos e oitenta e seis mil, duzentos e cinquenta e três reais) para o fim que especifica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, seção 1, p. 02, 28/fev. de 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112956.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.956%20%20DE%2027%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202014.&text=Abre%20cr%C3%A9dito%20extraordin%C3%A1rio%20em%20favor,para%20o%20fim%20que%20especifica. Acesso em 20/10/2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20/10/2023.

CASAGRANDE, R. M.; PELETTI, A. B.; BATISTA, E. L. O Trabalho Pedagógico na Disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a Partir da Pedagogia Histórico-Crítica. In: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de (Org.). **O Trabalho Pedagógico nas Disciplinas Escolares: contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

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

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf. Acesso em: 06/12/2022.

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. O Currículo e os Sistemas de Ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012.

DAVIES, N. A Política Educacional nos Governos do PT:

Continuidades ou Descontinuidades em Relação aos do PSDB? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.º 67, p.39-52, mar2016 –ISSN: 1676-2584. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/86>

46087. Acesso em 24/01/2023.

FILIPPE, F. A.; SILVA, D. dos S.; COSTA, Á. de C.. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28/06/2023.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: novas direitas, velhas ideias**. 1.ed. São Paulo: Expresso popular, 2018.

FREITAS, S. C; FIGUEIRA, F. L. G. Neoliberalismo, Educação e a Lei 9.394/1996. **HOLOS**, Ano 36, v.7, e10061, 2020.

FRIGOTTO, G.; NEVES, B. M.; BATISTA, E. G.; SANTOS, J. R. dos. O "estado da arte" das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação – de 2008 a 2014. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. pp. 83-112.

GALIAN, C. V. A.; SILVA, R. R. Dias da. Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: a BNCC em questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 508-535, maio/ago. 2019.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. O Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; GOMÉZ A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. Ed. Artmed: 1998; reimpressão 2007, p. 119-148.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Trad. e ed. Alexandre Salvaterra & Miguel González Arroyo. Porto Alegre, Penso, 2013.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R., MINAYO, M. C. de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 79-108.

JÚNIOR, H. M. G.; FURTADO, A. (org.). **Combates pelo Ensino de História**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 228p.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LLAVADOR, F. B. O currículo formal: legitimidade, decisões e descentralização. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). **Saberes e incertezas sobre o Currículo**. Trad. e ed. Alexandre Salvaterra & Miguel González Arroyo. Porto Alegre, Penso, 2013, p. 174-187.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 02/07/2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27/06/2023.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. A Estabilidade do Currículo Disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Disciplinas e Integração Curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp. 73-94.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27).

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MALANCHEN, J.; TRINDADE, D. C.; JOHNN, R. C. Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio em Tempos de Pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Momento: diálogos em educação**, FURG, E-ISSN 2316-3100, v. 30, n. 01, p. 21-45, jan/abr, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13095>. Acesso em 27/09/2022.

MALANCHEN, J. As Diferentes Formas de Organização Curricular e a Sistematização de um Currículo a Partir da Pedagogia Histórico-Crítica. In: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. (org.). **O Trabalho Pedagógico nas Disciplinas Escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016.

MATTOS, K. R. C. de; AMESTOY, M. B.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. de. O posicionamento da comunidade acadêmica frente à produção do texto da Base Nacional Comum Curricular. In: AMESTOY, M. B.; FOLMER, I.; MACHADO, G. E. (org.). **BNCC em cenários atuais: currículo, ensino e a formação docente. O posicionamento da comunidade acadêmica frente à produção do texto da Base Nacional Comum Curricular**. Santa Maria: Arco Editores, 2021. *E-book*. p. 141-155. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/565/2021/09/posicionamento_entidades_BNCC_mattos_amestoy_tolentino.pdf. Acesso em: 13/06/2022.

MEDEIROS, E. L.; ESTRELA, K. **O ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental: a complexidade metodológica envolvida no processo do ensino**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/80885>. Acesso em: 12/01/2024 13:34

MELLO, H. D. A. O Banco Mundial e a Reforma Educacional no Brasil: a convergência de agendas e o papel dos intelectuais. In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (org.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. p. 153-179.

MERLI, A. de A. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a construção de propostas curriculares. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 173-194, jan./jun. 2019.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, PPGE/ME FURB, v. 1, n. 2, p. 94-105, maio/ago. 2006.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 9-29.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (org.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 20/10/2022.

OLIVEIRA, M. L. C. de; ELETÉRIO, L. H. A. Pensando As Margens: currículo e saberes locais na Base Nacional Comum Curricular. **Pensares em Revista**, São Gonçalo – RJ, n. 14, p. 170-191, 2019.

OLIVEIRA, J. J. G. de; OLIVEIRA, A. L. A. de. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): caminhos para sua efetivação no município de Senador José Porfírio no Pará. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, n. 79, maio/ago. 2019.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARANÁ. Lei nº 13.381, de 18 de dezembro de 2001. Secretaria de Estado da Educação. **Diário Oficial do Paraná**. Curitiba, PR, 2001. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-13381-2001-parana-tornaobrigatorio-no-ensino-fundamental-e-medio-da-rede-publica-estadual-deensino-conteudos-da-disciplina-historia-do-parana>. Acesso em: 20/07/2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Deliberação n. 02/2018, de 12/set. de 2018**. Normas para a Organização Escolar, o Projeto Político-pedagógico, o Regimento Escolar e o Período Letivo das instituições de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, PR: CEE, 2018. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_02_18.pdf. Acesso em: 17/06/2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **DELIBERAÇÃO n.º 03/18, de 22/nov. de 2018**. Normas complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e orientam a sua implementação no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, PR: CEE, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/cee-pr-del-03-18_5f8d99f4f4228.pdf. Acesso em: 17/06/2022.

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

2018. Disponível em:

<http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 26/04/2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e Esporte. **Instrução Normativa Conjunta n. 05/2019 – DEDUC/DPGE/SEED**. Curitiba: SEED, 2019. Disponível em:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_052019_deducdpgeeseed.pdf. Acesso em: 17/06/2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa Conjunta N.º 05/2019 – DEDUC/DPGE/SEED**. Retifica a Instrução Normativa Conjunta N.º 04/2019 – DEDUC/DPGE/SEED que dispõe sobre a Organização Escolar, Conselho Escolar, Projeto Político-Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Regimento Escolar e período letivo para as instituições de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Disponível em:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_052019_deducdpgeeseed.pdf. Acesso em: 11/06/2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2021. Disponível em:

<https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>. Acesso em 29/04/2022.

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

<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/portugues.pdf>. Acesso em: 20/05/2023.

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

Disponível em:

<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/portugues.pdf>. Acesso em: 20/05/2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Normativa Conjunta n. 06/2019 – DEDUC/DPGE-PR**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2019.

Disponível em:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_062019_deducdpge.pdf. Acesso em: 11/05/2023.

PATO BRANCO. **Lei 4.619**, de 23 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação (2015-2025). Pato Branco, 2015. Disponível em: <https://www.patobranco.pr.leg.br/leis/legislacao-municipal/plano-municipal-de-educacao-pme>. Acesso em: 27/09/2022.

PATO BRANCO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**. Pato Branco: SMEC, 2020.

PAULA, A. V. de. **BNCC e os Currículos Subnacionais**: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares. Orientador: Francisco Thiago Silva. 2020. 149p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39424>. Acesso em 31/05/2021.

PEREIRA, C. C.; PINHEIRO, J. U.; FEITOSA, F. A. R. A BNCC no descompasso entre o ideal do currículo formal e interposições do currículo real. **Debates em Educação**, Alagoas, v.2, n. 25, p. 344-364, set./dez. de 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8110>. Acesso em: 17/06/2022.

PEREIRA, M. Z. da C.; SOUSA, J. L. U. de. Parte Diversificada dos Currículos da Educação Básica: que política é essa? **Espaço Do Currículo**, Paraíba, v.9, n.3, p. 448-458, set./dez.de 2016.

PERRENOUD, F. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

ROCHA, U. **História, Currículo e Cotidiano Escolar**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2002.

RUMMERT, S. M. **Gramsci, trabalho e educação**: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. Cadernos Sísifo 4. Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade de Lisboa, 2007.

SANTOS, S. A. dos. ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular – Uma Base sem base: O ataque à escola pública. In: MALANCHEN, J. MATOS, N. da S. D. de. ORSO, P. J. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 161-178.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. *et al.* (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 151-167.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento- Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 54-84, jan./ago, 2016.

SBARDELOTTO, V. S. **As diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental 1998 (DCNs/98) e o multiculturalismo como expressão do pensamento pósmoderno em educação**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/903>. Acesso em: 11/01/2024.

SFORNI, M. S. de F; GALUCH, M. T. B. Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 79-83, jan./abr. 2009.

SFORNI, M. S. de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/00130564>. Acesso em: 31/05/2023.

SILVA, J. A. *et al.* O Currículo dos Anos Iniciais: campo de tensões e controvérsias. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 99-112, jan./abr. 2016. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss1articles/silva-tauchen-marinho-silveira.pdf>. Acesso em: 28/09/2022.

SNYDERS, G. **Escola, Classes e Luta de Classes**. Psicologia e Pedagogia. 2. ed. Rio de Janeiro. Moraes Editores, 1981.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

VALLADARES, M. T. R. *et al.* O Contexto da Construção da Primeira e Segunda Versões da Base Nacional Comum Curricular no Componente Curricular de Geografia. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 7-18, jul./dez. 2016. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gziu_SdIRhAJ:https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/download/1661/1188&cd=14&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 26/01/2023.

VIEIRA, E. **Os Direitos e a Política Social**. Rio de Janeiro, Cortez, 2007.

VIEIRA, J. S., FEIJÓ, J. R. de O. A Base Nacional Comum Curricular e o Conhecimento como *Commodity*. **Educação Unisinos**, São Leopoldo-RS, v. 22 n. 1 jan./mar., 2018, p. 35-43.