

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MÁRIO JORGE ARAUJO BELFORT

O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA REFORMA CURRICULAR: uma
análise a partir do Documento Curricular do Território Maranhense

São Luís

2025

MÁRIO JORGE ARAUJO BELFORT

O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA REFORMA CURRICULAR: uma
análise a partir do Documento Curricular do Território Maranhense

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais (CCSO), da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: História, Políticas Educacionais e Formação Humana.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cacilda Rodrigues Cavalcanti.

São Luís

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a). Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Belfort, Mário Jorge Araujo

O Ensino de História no contexto da reforma curricular: uma análise a partir do Documento Curricular do Território Maranhense / Mário Jorge Araújo Belfort. - 2025.

118p.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Cacilda Rodrigues Cavalcanti.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Ensino de História. 2. Reforma Curricular. 3. Documento Curricular do Território Maranhense. I. Título.

MÁRIO JORGE ARAUJO BELFORT

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA REFORMA CURRICULAR: uma
análise a partir do Documento Curricular do Território Maranhense**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais (CCSO), da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, como requisito para obtenção do título de mestre.

Aprovado em ____/____/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr^a. Cacilda Rodrigues Cavalcanti (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dr^a. Lélia Cristina Silveira de Moraes
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dr^a. Sandra Regina Rodrigues dos Santos
Universidade Estadual do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Um novo e importantíssimo ciclo está se encerrando em minha vida. Foram mais de dois anos de intensas jornadas regadas de novos conhecimentos e novos desafios. Confesso que foi uma das melhores experiências que tive como estudante! Todavia, uma caminhada nunca é solitária, sempre existem pessoas que contribuem para nosso amadurecimento, seja profissional ou pessoal. Por conta disso, quero agradecer:

Primeiramente a Deus, por conseguir chegar até aqui vivo, um pouco mais maduro e vivendo este momento ímpar em minha vida.

À minha mãe, dona Menta. Não seria o que eu sou hoje sem os seus ensinamentos de vida, seus carinhos e cuidados de mãe. Sempre vibrando diante de minhas glórias, mas sempre me apoiando diante de meus fracassos. Só a senhora sabe do meu sofrer! Obrigado por estar em todos os momentos decisivos de minha vida pessoal e profissional! Te amo eternamente!

À professora Cacilda Cavalcanti, minha orientadora nesta jornada. Sou muito grato por conseguir enxergar potencial em mim e no meu trabalho, grato por seus ensinamentos, conselhos e puxões de orelha que foram muito importantes para a minha formação como estudante, pesquisador e professor. Nunca esquecerei de seus conselhos sobre como ministrar uma boa aula durante o estágio feito no curso de pedagogia, foram essenciais para mim! Obrigado!

A todos os professores que eu tive oportunidade de ser aluno no PPGE, em especial à querida professora Lélia Cristina. Professora, seus ensinamentos foram fundamentais para que eu conseguisse construir o meu trabalho com mais segurança e coragem. Sou muito grato por todas as discussões que tivemos durante as aulas. Gratidão!

À professora Sandra Regina, a pessoa que me incentivou a estudar política. Apesar de ser uma grande historiadora, me fez compreender que para analisar o ensino de história é preciso, antes de tudo, analisar as políticas educacionais e suas legitimações. A senhora é um grande pilar para a minha formação! Muito obrigado!

Aos meus queridos amigos que estiveram sempre do meu lado me suportando, me apoiando nos momentos difíceis e vibrando nos momentos alegres. Amo todos vocês, em especial: Adriana, Pablo, Lucas, Rodolfo, Maykon, Lustosa, Riba, Alexandre, Silmara, Cláudia e Gustavo. Cada um de vocês me fortaleceu nessa caminhada, tornando-a mais leve! Obrigado, meus lindos!

Por fim, à CAPES pelo financiamento da bolsa.

RESUMO

O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), aprovado em dezembro de 2018, é uma política curricular que corresponde ao processo de “implementação” da BNCC no contexto educacional maranhense. Apresenta orientações para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e preconiza que as escolas das redes pública e privada do estado do Maranhão reformulem seus projetos político-pedagógicos e os planos de aula dos professores. Assim, partindo do entendimento que as premissas da BNCC estão contidas nas orientações do DCTM, especialmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem baseado por competências, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar o componente de história do DCTM no contexto das reformas curriculares, analisando em que medida e sentido este expressa os pressupostos neoliberais que fundamentam a BNCC. Metodologicamente, esta pesquisa é de cunho bibliográfica e documental. Na análise documental foram analisadas as competências gerais e o organizador curricular do componente de História tanto do DCTM quanto da BNCC. A análise dos dados foi subsidiada pela análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2016). A interpretação dos dados foi referenciada teoricamente nos estudos de Silva (1999; 2012), Lopes (2004; 2006), Duarte (2004), Silva (2003; 2008), Ball (2001; 2008; 2014), Ball e Bowie (1992), Goodson (1997), Gadelha Costa (2009), Silva (2016), Laville (1999), dentre outros. O critério de escolha destas referências justifica-se por conta de possuírem relevantes contribuições para compreendermos as disputas epistemológicas, políticas e culturais em torno das reformas curriculares neoliberais e suas implicações para o ensino de história. Concluímos que o componente de história do DCTM está pactuado com as diretrizes da BNCC em uma perspectiva homogeneizante, onde é nítida a reprodução da listagem de competências e do desenho curricular onde estão contidos as Unidades Temáticas, Objetos de conhecimento e as Habilidades a serem desenvolvidas, conduzindo, conseqüentemente, a uma concepção de ensino de história utilitária, técnica e instrumental. Desse modo, apresenta-se limitada para o conhecimento acerca da realidade maranhense em uma perspectiva crítica, manifestando compromissos com um modelo educacional de cunho neoliberal.

Palavras-Chave: Base Nacional Comum Curricular. Documento Curricular do Território Maranhense. Reformas Curriculares. Ensino de História.

ABSTRACT

The Maranhão Territory Curricular Document (DCTM), approved in December 2018, is a curricular policy that corresponds to the process of “implementing” the BNCC in the educational context of Maranhão. It presents guidelines for Early Childhood Education and Elementary Education and recommends that public and private schools in the state of Maranhão reformulate their political-pedagogical projects and teachers’ lesson plans. Thus, based on the understanding that the BNCC premises are contained in the DCTM guidelines, especially with regard to the competency-based teaching and learning process, the general objective of this research is to investigate the history component of the DCTM in the context of curricular reforms, analyzing to what extent and in what sense it expresses the neoliberal assumptions that underlie the BNCC. Methodologically, this research is bibliographical and documentary in nature. In the documentary analysis, the general competencies and the curricular organizer of the History component of both the DCTM and the BNCC were analyzed. Data analysis was supported by content analysis, proposed by Laurence Bardin (2016). Data interpretation was theoretically referenced in studies by Silva (1999; 2012), Lopes (2004; 2006), Duarte (2004), Silva (2003; 2008), Ball (2001; 2008; 2014), Ball and Bowie (1992), Goodson (1997), Gadelha Costa (2009), Silva (2016), Laville (1999), among others. The criterion for choosing these references is justified because they have relevant contributions to understanding the epistemological, political and cultural disputes surrounding neoliberal curricular reforms and their implications for history teaching. We conclude that the history component of the DCTM is aligned with the BNCC guidelines from a homogenizing perspective, where the list of competencies and the curricular design containing the Thematic Units, Objects of Knowledge and Skills to be developed are clearly reproduced, consequently leading to a utilitarian, technical and instrumental conception of history teaching. Thus, it presents itself as limited in terms of knowledge about the reality of Maranhão from a critical perspective, demonstrating commitments to a neoliberal educational model.

Keywords: National Common Curricular Base. Curricular Document of the Maranhão Territory. Curricular Reforms. History Teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	TEORIAS E REFORMAS CURRICULARES	20
2.1	As reformas curriculares de tendência liberal tradicional, escolanovista e tecnocrática	23
2.2	Reformas curriculares na perspectiva Neoliberal	26
2.3	As teorias críticas e suas contribuições para a reconceituação das políticas curriculares	35
2.4	A perspectiva pós-estruturalista: a política de currículo como um território contestado	39
3	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: vinculações com as reformas neoliberais e as disputas em torno do componente de história	45
3.1	Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno de sua elaboração e o alinhamento às avaliações em larga escala	46
3.2	As disputas políticas em torno da elaboração do componente de história na BNCC: projetos, concepções e exclusões	62
4	O COMPONENTE DE HISTÓRIA DO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: uma política alinhada à reforma curricular neoliberal modeladora de subjetividades	78
4.1	O DCTM como um mecanismo de “implementação” da BNCC no Maranhão: inovações pedagógicas ou homogeneização curricular?	79
4.2	4.2 O ensino de História no Documento Curricular do Território Maranhense: formando subjetividades performáticas para a sociedade neoliberal??	90
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	111

1 INTRODUÇÃO

No contexto das reformas educacionais, as reformas curriculares têm assumido centralidade, isto porque elas envolvem disputas políticas, culturais e ideológicas protagonizadas por diversos atores sociais que expressam distintos projetos societários. Desde a década de 1980, as reformas curriculares têm constituído parte importante das políticas neoliberais implementadas nos países capitalistas.

No contexto brasileiro, as reformas curriculares neoliberais foram iniciadas em meados da década de 1990, sendo influenciadas, em grande medida, pelos setores empresariais, que buscaram reformular a educação a partir de princípios mercadológicos, implementando um conjunto de políticas alinhadas aos imperativos da atual fase de desenvolvimento do capitalismo que conduz a diminuição do papel de Estado como provedor da educação pública e o fortalecimento do setor privado como o regulador de serviços de “qualidade”. Dessa forma, tendem a substituir a concepção da educação como direito pela de educação como serviço.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, é uma política curricular que foi bastante disputada por diversos setores políticos tanto da esfera pública como da privada. Legalmente, a BNCC é um documento normativo que estabelece orientações para a formulação dos currículos escolares nos sistemas de ensino, baseado em competências gerais e específicas das diferentes áreas do conhecimento que devem ser comuns a todas as escolas do território nacional.

Entretanto, estudiosos do tema (Dourado, Oliveira, 2018; Macedo, 2017) têm evidenciado uma série de contradições do documento, pois, além de ser projetado para formar os estudantes com o intuito de satisfazer as exigências do mercado, há a desconsideração das desigualdades socioeconômicas que assolam múltiplas realidades brasileiras. Atendendo às exigências dos organismos internacionais, este currículo vem alargando as avaliações dos estudantes, medindo seus respectivos desempenhos e dos professores, aumentando a inspeção e centralizando as suas responsabilidades.

Após a aprovação da BNCC, os sistemas de ensino buscaram adequar suas diretrizes e propostas curriculares ao que prescreve o referido documento nacional. Dessa forma, um dos programas organizados pelo Ministério da Educação para a elaboração dos documentos curriculares dos entes federados foi o “ProBNCC”, Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular, instituído pela portaria nº 331/2018 do MEC. Este programa objetivou, além de contribuir para a implementação de currículos alinhados à

BNCC, a criação de instrumentos de apoio como assistência financeira e técnica às secretarias estaduais e municipais de educação. Assim, como consta na portaria, o MEC apoiou a formação continuada e concedeu bolsas remuneradas aos profissionais que compuseram a equipe técnica de cada ente federado para o processo de reformulação dos currículos locais.

Visando atender a estas normativas do programa, o estado do Maranhão elaborou, no ano de 2018, o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), sendo aprovado em 28 de dezembro do mesmo ano. O DCTM é um currículo de caráter orientador que corresponde ao processo de “implementação” da BNCC no contexto educacional maranhense, apresentando orientações para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O documento preconiza que as escolas, tanto da rede pública quanto da rede privada do estado do Maranhão reformulem seus projetos político-pedagógicos e os planos de aula dos professores, para atender às suas diretrizes.

Em geral, com a homologação e implementação das diretrizes da BNCC, os sistemas de ensino passaram a reformular os seus referenciais curriculares que incorporaram toda a educação básica e todos os componentes curriculares havendo, como aponta estudiosos Dourado e Oliveira (2018), a centralidade nas áreas de conhecimento de português, matemática e ciências para a atender as padronizações das avaliações em larga escala.

Partindo deste ponto, manifestamos algumas inquietações que foram delineando nossa investigação: os outros componentes curriculares estariam livres dessa centralização ocasionada pela BNCC? Será que as áreas de conhecimento que integram as ciências humanas e sociais não estariam alinhadas a esta perspectiva? Buscando responder a estes questionamentos iniciais, centramos nossa investigação no componente curricular de História do DCTM, entendendo que é pertinente investigar o currículo de História como um mecanismo de reforma curricular empreendido pela BNCC. Nesse contexto, precisamos compreender que concepção de História e de ensino de História está sendo legitimada no componente curricular de História do Documento Curricular do Território Maranhense, tendo em vista que o currículo de História sempre foi um território marcado por intensas disputas políticas, culturais e ideológicas, onde perpassam a tentativa de legitimar memórias e, principalmente, de construir novos projetos de formação de sociedade. Dessa forma, trazendo sérios desdobramentos para o ensino (Laville, 1999).

Não obstante, as implicações da BNCC para o ensino de História têm sido objeto de diversas investigações. No conjunto de estudos que levantamos sobre o tema, há diversas produções que foram realizadas entre o período de 2018-2023. Conforme foram sendo

realizadas as leituras e análise das obras catalogadas, concluímos que há três grupos de direcionamento das pesquisas.

O primeiro grupo aborda os desdobramentos do currículo nacional para o ensino de temáticas específicas como História Local, Relações de Gênero e Sexualidade, Transversalidade, Direitos Humanos e a História dos povos africanos, indígenas e afro-brasileiros (Gidalte, 2018; Ribeiro, 2021; Luna, 2021; Zanirati, 2021; Brazão, 2018; Pereira, 2018; Varella, 2018; Golembiewski, 2022; Luzia, 2022; Fonseca, 2022 e Silva, 2021); o segundo grupo trata de forma mais específica sobre as disputas políticas em torno da construção da BNCC e o esvaziamento da disciplina de História (Lavinias, 2021; Sczip, 2020; Santos, 2022 e Oliveira, 2018); o terceiro grupo de estudos discute os reflexos da BNCC para os currículos locais de História em alguns estados brasileiros (Fellipi, 2022; Oliveira, 2022 e Silva, 2023). De acordo com os estudos levantados, consideramos que o segundo e o terceiro grupos de estudos apresentam indicações que contribuirão para o desenvolvimento desta investigação.

Analisando as três versões da BNCC de História e suas orientações para os anos finais do ensino fundamental, a estudiosa Carla Cristina Lavinias (2021) em sua dissertação, “A BNCC e a definição de um currículo para a disciplina história: análise das três versões da BNCC e a história a ser ensinada nos anos finais do Ensino Fundamental”, realizada no Programa de Pós-Graduação em História Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, aponta, com base no referencial analítico do *Ciclo de Políticas*, que a formulação das três versões do componente de História foi marcada pela influência de diversos atores sociais nas primeiras duas versões. Entretanto, na terceira versão houve a inserção da lógica neoliberal para atender as exigências do mercado. Portanto, reduzindo os direitos de aprendizagem dos estudantes e proporcionando o esvaziamento crítico e político da disciplina de história para os anos finais do fundamental.

Dialogando com o estudo anterior, a dissertação de Rossano Sczip (2020), desenvolvida no programa Profhistória da Universidade Federal do Paraná, denominada “De quem é esse currículo? hegemonia e contra-hegemonia no ensino de história na base nacional comum curricular”, tem como finalidade investigar, com base nos referenciais de Apple e Goodson, as disputas em torno da elaboração das três versões do documento. Na avaliação de Sczip, o setor empresarial articulado com o *Movimento Todos Pela Educação*, o *Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular*, os veículos midiáticos e os representantes do governo federal contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento da versão final

da BNCC. Dessa forma, ocasionando para o ensino de história o esvaziamento de seu conteúdo social e político para atender a projetos societário hegemônicos.

Na mesma direção dos dois últimos estudos destacados, a dissertação denominada “A reestruturação do ensino de história em função da BNCC” apresentada no Profhistória na Universidade de Pernambuco da autora Nathaly Maria dos Santos (2022) faz uma discussão, fundamentada na teoria da pedagogia decolonial, sobre a BNCC e suas implicações para o ensino de História. Nesse estudo, é observado que a BNCC foi orientada a partir de razões mercadológicas, no qual garantiu os interesses de grupos empresariais de tornar a educação brasileira refém das privatizações. Assim, o documento traz uma série de impasses como o cerceamento da autonomia docente e a padronização de conteúdos eurocêntricos, desconsiderando a história de grupos populares e étnicos.

Por fim, complementado as investigações acima, em sua dissertação, “Base Nacional Comum Curricular- BNCC: da política pública curricular ao ensino de história”, realizada no Mestrado Profissional em História, Pesquisa e Vivências de Ensino-aprendizagem da Universidade Federal do Rio Grande, a estudiosa Mariana Xavier de Oliveira (2018) destaca que a BNCC é uma política educacional projetada em um contexto neoliberal e ultraconservador. Por conta disso, está fundamentada a partir da concepção da pedagogia por competências, limitando a relevância do ensino de História, tornando a disciplina mais conteudista para o ensino fundamental e aumentando a centralização da responsabilização sobre os professores de História.

A partir do que foi apontado por este segundo grupo de estudos acima, consideramos que estas pesquisas dialogam com esta investigação, pois apresentam interessantes subsídios para compreendermos as disputas e tensões evidenciadas na elaboração do currículo de História da BNCC, pois além de ser evidenciado nestas produções que grupos privatistas, organizados em movimentos não-governamentais, se articularam juntamente com a sociedade civil e o Governo Federal no desenvolvimento e aprovação desta política curricular, há também evidências de que a disciplina de História e a história ensinada estão sendo legitimadas a partir de concepções hegemônicas, privilegiando o modelo eurocêntrico, conteudista e acrítico.

Tratando sobre os efeitos da BNCC para o componente de História dos currículos locais, a dissertação de Ana Célia Felippi (2022) que tem como título “Base Nacional Comum Curricular de História no estado do Paraná: contexto de produção e conteúdo prescrito”, realizada pelo Programa Profhistória na Universidade Estadual de Ponta Grossa, analisa o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) a partir da teoria Crítica do Currículo,

buscando perceber como estão sendo elencadas as orientações para a disciplina de História. Ao analisar este documento, a autora percebe que há inconsistências no que se refere a organização dos conteúdos e a avaliação estabelecida pela secretaria de estado da educação. Nesse aspecto, o documento de História, além de estar baseado na divisão tradicional dos eventos históricos, busca aferir as habilidades dos alunos para ranqueá-las. Por fim, a proposta ainda limita a autonomia dos professores de História, reduzindo o seu trabalho intelectual e problematizador.

Na dissertação “Ensino de história em tempos de BNCC: qual cidade no Currículo da Cidade?” realizada no programa Profistória na Universidade Federal de São Paulo pelo autor Rodolfo Raphael Sousa Oliveira (2022) tem como finalidade discutir a relação entre a BNCC e Currículo da Cidade (referencial curricular da cidade de São Paulo) e seus desdobramentos para o ensino de História. Neste trabalho, o autor aponta que durante a construção do Currículo da Cidade (2017), houve a participação de grupos empresariais e que eram membros do *Movimento Pela Base*, da Fundação Lemann e da Fundação Getúlio Vargas. Em sua constatação, o autor conclui que o currículo não dialoga com a cultura da população paulistana, pouco contribuindo para a aprendizagem da História Local da cidade.

Na dissertação, que tem como título “Currículo do estado de São Paulo e BNCC: convergências e divergências no ensino de história”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas Educacionais da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, a estudiosa Beatriz Formiga Silva (2023) analisa as convergências e divergências entre o componente de história da BNCC e do Currículo do Estado de São Paulo para o Ensino Médio. Nesse estudo, a autora constata que os conteúdos e a organização curricular de história dos dois documentos são bastante semelhantes, pois o documento de São Paulo incorpora as centralizações da BNCC. Portanto, a autora percebe que o documento não explora as lacunas evidenciadas pelo currículo nacional.

Com base no que foi apontado por este terceiro agrupamento de estudos, percebe-se que os currículos referenciais locais analisados nas investigações acima apresentam a inserção da lógica performática para a obtenção de melhores desempenhos por parte dos estudantes, assim cerceando o trabalho problematizador e crítico de professor de História. Há, também, a padronização dos conteúdos locais de História conforme premissas da BNCC-História e, conseqüentemente, a desvalorização da História local e, por fim, destacam a atuação de organismos privados como *Movimento Pela Base* e Fundação Lemann no processo de implementação destes referenciais locais. Dessa forma, são estudos que apresentam indícios

para compreendermos com mais profundidade que concepção de História e de ensino de História estão sendo legitimadas no componente de História da BNCC.

No que se refere ao currículo de História do referencial curricular maranhense, identificou-se apenas um artigo realizado pela estudiosa Sandra Regina dos Santos (2021), denominado “O currículo de História para o território maranhense: proposições alinhadas à BNCC”. Neste trabalho, a autora evidencia que, além componente de história do DCTM estar totalmente vinculado com as diretrizes da BNCC, a tentativa de superação do eurocentrismo não se concretiza, pois “[...] percebemos pelo organizador curricular que ainda existe uma predominância desses conhecimentos europeus, bem como de uma história cronológica, elitista, que não expressa o protagonismo das camadas populares” (Santos, 2021, p. 335). Além disso, Santos salienta que os conteúdos referentes ao componente estão alinhados com o tradicional modelo quadripartite dos eventos históricos, sendo que há outras formas de leituras e noções sobre o tempo histórico.

Nesse contexto, o estudo de Santos (2021) corrobora com o que foi apontado nos estudos de Felippi (2022), Oliveira (2022) e Silva (2023), pois demonstra que a Base Nacional Comum Curricular vem centralizando o currículo de História dos currículos dos estados brasileiros, controlando os conhecimentos que os estudantes devem aprender, apresentando repercussões negativas para o ensino da História Local.

Entretanto, além do que foi apontado pelas pesquisas de Felippi (2022), Oliveira (2022) e Silva (2023), o estudo de Santos (2021) acrescenta que por conta do teor eurocêntrico dos conhecimentos orientados para os Anos Finais do Ensino Fundamental, há o silenciamento da História de diversos sujeitos sociais como os povos africanos, indígenas, afro-brasileiros, trabalhadores urbanos e camponeses e as mulheres.

Corroborando com as reflexões do teórico Ivor Goodson (1997), quando tornamos o currículo uma fonte para estudos de cunho histórico, aparecem uma série de problemas em decorrência de seu conceito possuir significados multifacetados, pois, como vimos nas discussões dos estudos coletados acima, é um território de redefinições, disputas e negociações entre diferentes níveis e arenas políticas. A partir destes apontamentos, o estudioso destaca a importância do avanço nos estudos curriculares, para a compreensão mais aprofundada da relação entre conteúdo, disciplina e as noções particulares de currículo. Em suas palavras,

[...] é fundamental explorar as noções de currículo numa acepção ampla, concedendo uma atenção particular ao currículo pré-escolar e primário. À medida que a investigação for explorando a forma como a disciplina escolar se relaciona com os

parâmetros de prática, começar-se-à a perceber o modo como o mundo da educação está estruturado (Goodson, 1997, p. 26).

Assim, partindo do pressuposto que ainda há poucas evidências/estudos sobre os reflexos do referencial curricular maranhense para o ensino do componente de história, é pertinente que haja maiores avanços em pesquisas científicas sobre esta temática, analisando em que medida há centralização da BNCC sobre o componente de História do DCTM e, ao mesmo tempo, que concepção de História ensinada está sendo legitimada para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Concordando com Sepúlveda (2021), precisamos refletir acerca das proposições que tanto a Base Nacional Comum Curricular como os documentos curriculares locais trazem em seus escopos. Nessa perspectiva, “[...] é preciso cautela para ler os significados atribuídos a essas tais criticidade, habilidades e competências, que podem encher os olhos de alguns desavisados pelo caminho” (Sepúlveda, 2021, p. 197). Em vista disso, a autora constata:

[...] esse projeto tão pouco surge do nada; é a própria condição do capitalismo, que privilegia a eficiência em detrimento da reflexão, privilegia um conteúdo predeterminado, homogêneo e massificado em detrimento da investigação científica ética; é a condição própria de uma sociedade do individualismo e do sujeito que se torna objeto [...] (Sepúlveda, 2021, p. 215).

Nessa perspectiva, tendo em vista objeto de pesquisa e as indicações das produções acadêmicas que levantamos na literatura anteriormente, este estudo é conduzido por uma questão central: em que medida e sentido os discursos presentes no organizador curricular do componente de História do Documento Curricular do Território Maranhense se alinham à reforma curricular empreendida pela BNCC como uma política neoliberal de educação?

A partir do questionamento que levantamos para esta investigação, três questões específicas se desdobram da questão central acima: 1) A partir da influência dos grupos empresariais na elaboração da BNCC de História, que tipos de discursos e racionalidades foram validados nesta política? 2) Considerando o Documento Curricular do Território Maranhense como mecanismo de reforma curricular alinhado à BNCC, que concepção de História e de ensino de História pretende-se estabelecer para os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental? 3) Que identidades, atitudes/práticas são consideradas mais desejáveis para a formação destes estudantes?

Na busca de respostas a essas questões, partimos da hipótese de que os conteúdos presentes nas competências gerais, nas unidades temáticas, nos objetos de conhecimento e nas habilidades dispostas na proposta do componente disciplinar de História do DCTM

apresentam conhecimentos hegemônicos para os estudantes do Anos Finais da etapa do Ensino fundamental.

É com base nestes apontamentos, que esta investigação busca identificar se o DCTM possui vínculos com a reforma neoliberal e quais legitimações foram concebidas para o ensino de História. Dessa forma, analisar os sentidos dos conteúdos e orientações do DCTM possibilita ao pesquisador entender quais são as condições históricas que nortearam a sua produção, suas legitimações e suas exclusões (Lopes, 2004; 2006).

Nessa perspectiva, este estudo se fundamenta na perspectiva teórica do pós-estruturalismo a partir das contribuições de Silva (1999; 2012), Lopes (2004; 2006), Lopes e Macedo (2011), Ball (2001; 2008; 2011; 2014), Ball & Bowie (1992), Silva (2016), Gadelha Costa (2009) Laville (1999), Carvalho, Silva e Delboni (2018), dentre outros. A partir da teoria explicitada, buscaremos destacar as disputas entre diferentes grupos políticos em torno do currículo de História da BNCC. Após isso, analisaremos os discursos das competências gerais e do organizador curricular do componente de História do DCTM para compreendermos que concepção de História e de História ensinada está sendo expressa neste documento orientador.

Uma de minhas inquietações que foram iniciadas ao longo da graduação em História – Licenciatura pela UEMA e que se estenderam durante a minha atuação profissional como professor, pesquisador e aluno do Programa de Pós-Graduação e Educação da UFMA é o fato de que as reformas curriculares vêm proporcionando uma série de fragilidades para o ensino de História. Por conta disso, investigamos a concepção de sociedade que está sendo orquestrada a partir das orientações elencadas para o ensino de História. Ao realizarmos este exercício, percebemos com mais clareza se de fato o componente de História do DCTM traz contribuições para que estudantes maranhenses desenvolvam a capacidade crítica de analisar os processos históricos ou apenas expressa os pressupostos das reformas de cunho neoliberal, onde os conteúdos históricos são esvaziados politicamente (Lopes; Dias, 2003). Além disso, esta inquietação advém dos apontamentos dos estudos destacados acima, que indicam que no componente curricular de História da BNCC há um silenciamento dos processos históricos destes atores históricos, assim havendo a possibilidade de legitimação de uma concepção de História predominantemente eurocêntrica, linear e tradicional no referencial curricular maranhense.

Para o sistema educacional do Maranhão, este estudo ganha importância devido à complexa formação histórica deste estado, que é fortemente marcada pela interação cultural entre diferentes grupos étnicos descendentes de povos indígenas, africanos e afro-brasileiros.

Portanto, investigaremos também se, de fato, os conteúdos das competências específicas, unidades temáticas, objetos de conhecimento e as habilidades contidas proposta do componente disciplinar de História do Documento Curricular do Território Maranhense viabilizam a construção de um ensino de História que dialogue com as culturas e identidades dos diversos grupos sociais e étnicos do Estado do Maranhão ou se buscam atender a um modelo de formação de sujeito que contemple aos pressupostos do neoliberalismo.

Portanto, no atual cenário educacional que vivenciamos, é pertinente que cada vez mais os estudiosos da área da História se comprometam em investigar sobre os desdobramentos das políticas curriculares para o ensino de história, pois se queremos uma sociedade cidadã e que respeite todas as diferenças de classe, gênero e raça, precisamos analisar que conhecimentos estão sendo legitimados nos documentos curriculares orientadores, que tipo de projetos de sociedade pretende-se estabelecer e como os professores de história estão concebendo este conjunto de prescrições para a suas atividades docentes.

Em vista disso, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar o componente de história do DCTM no contexto das reformas curriculares, analisando em que medida e sentido este expressa os pressupostos neoliberais que fundamentam a BNCC. Além do objetivo geral, temos como objetivos específicos: compreender, por meio da análise bibliográfica, os debates epistemológicos em torno das reformas curriculares, destacando as contribuições de estudiosos do campo do pós-estruturalismo para o estudo das reformas curriculares no contexto brasileiro, contextualizar as disputas em torno das reformas curriculares no processo de desenvolvimento da BNCC-História, percebendo que concepção de História e de ensino de História estão sendo legitimados neste componente curricular e, por último, identificar o projeto societário que está sendo legitimado a partir dos conteúdos das competências gerais, unidades temáticas, objetos de conhecimento e as habilidades propostas para a disciplina de História do DCTM e seus reflexos para o ensino de História.

Metodologicamente, esta pesquisa é de cunho qualitativa, pois ela envolve a interpretação dos significados das ações humanas com a finalidade de compreender questões mais particulares. Segundo Minayo (2002), a pesquisa de caráter qualitativa tem como uma de suas funcionalidades investigar as dinâmicas que envolvem as relações sociais que “[...] por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos” (Minayo, 2002, p. 24). Nessa perspectiva, este estudo é de caráter bibliográfico e documental.

A pesquisa bibliográfica forneceu fundamentos e abordagens teóricas para a construção dos textos que constituem as seções 2 e 3. Situamos, a partir das reflexões de Silva (1999;2012), Lopes (2004; 2006), Ball (2014), Gadelha Costa (2009), Silva (2016), Laville

(1999) e Carvalho, Silva e Dalboni (2016), dentre outros, o debate sobre as reformas curriculares e suas influências no contexto brasileiro a partir de estudiosos da corrente teórica pós-estruturalista com o intuito de evidenciar as contribuições desses teóricos para o campo de estudos do Currículo. Dessa forma, entendemos que o currículo é um território de latentes disputas, no qual perpassam relações de poder e saber com a finalidade de legitimar concepções e modelos societários, proporcionando implicações para os currículos de história (Silva, 1999; 2012, Lavelle, 1999; Lopes, 2006).

Durante a análise documental, o foco foi direcionado para as competências gerais e o organizador curricular do componente de História tanto do DCTM como o da BNCC, a fim de perceber se o documento maranhense apresenta inovações ou apenas padroniza as orientações presentes no documento nacional. O intuito foi identificar, a partir da comparação destes dois documentos, qual a concepção de História e ensino de História que estão sendo expressas nesses documentos. Para que consigamos realizar tal identificação, confrontamos estes dois documentos. De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental é bastante semelhante à pesquisa bibliográfica. Entretanto, há duas diferenças que o autor pontua: a primeira delas é que este tipo de pesquisa visa estabelecer o tratamento analítico a documentos que não foram ainda investigados e, segundo que as fontes que são colocadas em análise são legislações, jornais, cartas, testamentos etc.

A análise documental foi subsidiada pela técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977, p.42), que a define como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Esta técnica foi realizada sobre o conteúdo do DCTM, especialmente aqueles concernentes ao componente de História, a partir de três procedimentos: 1) Pré-análise, 2) Exploração do material e 3) Tratamento dos resultados: Inferência e Interpretação (Bardin, 1977). No primeiro momento da análise de conteúdo, foi realizada a leitura flutuante dos documentos BNCC e DCTM, em específico da parte introdutória que aborda as finalidades gerais e dos componentes de história. Nesse percurso, exploramos, na parte inicial dos documentos, o conteúdo das competências gerais e o organizador curricular de história, onde analisamos as habilidades específicas, objetos de conhecimento e unidades temáticas. Após isso, delimitamos as categorias que foram analisadas durante a realização da técnica.

No segundo, houve o aprofundamento da investigação com a realização da técnica de análise escolhida. Nesta fase, foram delimitados os núcleos de sentido a partir da exploração

tanto dos conteúdos das competências gerais como das habilidades específicas e objetos de conhecimento que integram o organizador curricular do componente de história do DCTM, onde construímos quadros que indicam quais conhecimentos, posturas e habilidades são orientados para formação dos alunos.

Por fim, o terceiro momento foi destinado para a interpretação, a partir do aporte teórico escolhido, e a sistematização dos dados analisados a partir do que indicavam o conteúdo dos quadros produzidos. Nesse processo, realizamos as inferências acerca do que foi coletado, onde mensuramos se de fato o componente de história do DCTM possui vínculos ou não com as reformas curriculares neoliberais.

Ao longo da análise dos resultados, este estudo se atentou a um princípio importante da ética na pesquisa em educação: a integridade. Como assegura Carvalho (2019) a ética na pesquisa nas áreas das ciências humanas decorre de um processo relacional e situacional que demanda do pesquisador responsabilidade, empatia e a capacidade de negociar interesses e conflitos em diversas situações e contextos. Na construção dos resultados finais desta investigação, os dados foram coletados com integridade e criticidade para evitar qualquer tipo de deturpação durante o processo de desenvolvimento dos resultados da pesquisa (Carvalho, 2019).

O referencial teórico deste estudo foi construído através da leitura dos estudos de Lopes (2006) e Ball (2001; 2010; 2014). Nesse percurso, utilizamos algumas das categorias conceituais desenvolvidas por estes atores: *instrumentos de homogeneização*, *redes políticas*, *mobilidade de políticas* e *performatividade*. Consideramos que estas categorias contribuem para compreendermos como as políticas curriculares estão sendo redefinidas a partir de concepções hegemônicas de sociedade defendidas por diversos organismos privados, implicando na inserção de conhecimentos considerados “universais” que devem ser ensinados aos estudantes com o intuito de padronizar o ensino e inserindo lógicas performáticas nos estudantes para a obtenção de melhores resultados nas avaliações em larga escala.

Além desta parte introdutória, esta dissertação apresenta mais quatro seções. Na primeira seção, apresentamos, inicialmente, o movimento histórico da trajetória das reformas curriculares, destacando as principais correntes epistemológicas que influenciaram este campo de estudo, suas lacunas e seus avanços, dando ênfase a corrente teórica pós-estruturalista. O objetivo é demonstrar que, historicamente, o currículo não é apenas um documento escolar, mas um território de disputas políticas e contestações (Silva, 2012).

Na segunda seção, discutimos sobre as reformas curriculares no contexto brasileiro, evidenciando as disputas em torno do desenvolvimento da BNCC como uma política

neoliberal vinculada às avaliações em larga escala. Além disso, destacamos como novos grupos políticos, estão cada vez mais influenciando o desenvolvimento das políticas educacionais com o intuito de redefinir as funções do Estado, instaurando uma nova forma de governança e alterando os discursos das políticas. Finalizando esta seção, realizamos a contextualização sobre as disputas políticas em torno da elaboração da BNCC de História.

Na terceira seção, onde evidenciamos a parte empírica da pesquisa, investigamos como o DCTM está vinculado aos pressupostos neoliberais da reforma curricular empreendida pela BNCC. No primeiro momento desta seção, analisamos se o documento maranhense trouxe inovações que dialogam com a realidade maranhense ou se apenas reproduz o que já está proposto na BNCC. No Segundo momento, evidenciamos qual a concepção de História e de ensino de História está sendo legitimado neste documento local e suas continuidades/rupturas nesse documento curricular nacional.

Por fim, nas considerações finais, retomamos de forma conclusiva algumas discussões que foram centrais ao longo das seções que estruturaram esta investigação, evidenciando, a partir dos resultados coletados e sistematizados, em que medida e sentido se manifestam as vinculações do componente de história do DCTM com as reformas curriculares neoliberais.

2 TEORIAS E REFORMAS CURRICULARES

As reformas curriculares neoliberais, desde o início da década de 1980, fazem parte do processo de reestruturação produtiva do sistema capitalista, no qual se destaca a necessidade de formação de um novo tipo de indivíduo que se adeque a estas transformações. Nessa perspectiva, o mercado vai ser o fio condutor das práticas pedagógicas, legitimando um modelo de formação pautado em princípios como gerencialismo, performatividade, competitividade e meritocracia, contribuindo para a construção de novas subjetividades (Ball, 2010).

Na avaliação da estudiosa Mônica Ribeiro da Silva (2008), as reformas educacionais introduziram uma nova concepção de currículo e, conseqüentemente, um novo projeto societário, adquirindo um caráter funcional e instrumentalizado. Segundo a autora,

Muito dos princípios e diretrizes da reforma curricular são definidos e justificados em virtude de se pretender promover uma adaptação da formação humana às exigências da sociedade contemporânea, entendida, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como uma “sociedade tecnológica” que, ao alterar o modo de organização do trabalho, altera as relações sociais (Silva, 2008, p.39).

Na concepção da autora, é imprescindível analisar como as relações de poder e dominação se institucionalizam dentro do território do currículo. Dessa forma, estudar políticas de currículo possibilita compreender que este documento/território se constrói a partir de signos e valores culturais "relacionados à dinâmica de produção do poder" (Silva, 2008, p. 31). Logo, o currículo é um campo histórico de disputas epistemológicas.

A partir da reestruturação produtiva, houve a imputação da racionalidade tecnológica no trabalho pedagógico, proporcionando um modelo de formação que visa adaptar o sujeito a partir das novas exigências socioeconômicas. Segundo a estudiosa, esse novo estágio do sistema capitalista norteia fortes impactos para a educação como um todo, promovendo a alienação e a precarização do trabalho humano.

Historicamente, as reformas curriculares não são um fenômeno que vem acontecendo desde a década de 1990. Estas têm a sua origem no início do século XX a partir da criação do campo de investigação que tem como objeto central o currículo escolar, no qual buscaram legitimar projetos curriculares técnicos, eficientes e que contribuíssem para um processo pedagógico que forme estudantes para serem os trabalhadores nos centros industriais.

Para além de ser uma mera mudança no processo educativo dos indivíduos, as reformas curriculares legitimam projetos políticos e ideológicos que buscam estabelecer um

controle social (Fernandes, 2014). Sendo políticas, estas reformas curriculares estão ligadas a legislações e projetos institucionais que apresentam direcionamentos para determinadas ações pedagógicas (Lopes, 2006; Silva, 2012).

Nesse contexto, é preciso pensar que o currículo não é apenas um simples documento inócuo que apresenta em seu escopo um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências por meio dos quais professores e alunos devem orientar-se para que o processo pedagógico seja exitoso. Para além disso, o currículo é um território da política que carrega consigo intencionalidades, racionalidades e projetos societários. Contribuindo com este apontamento, o estudioso Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 15) sinaliza:

Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão "seguir" aquele currículo. [...]. Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses "modelos" de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

Além disso, Sacristán (1998) nos alerta que o currículo também não pode ser reduzido somente à prática pedagógica, pois ele faz parte de um conjunto de práticas reais de ordem política, administrativa, intelectual, supervisão, avaliação etc. Portanto, estas outras práticas incidem na tarefa pedagógica. A construção de um currículo, seja ele qual for, envolve mecanismos de decisão de valores, crenças, tradições e culturas.

Por trás de todo currículo existe hoje, de forma mais ou menos explícita e imediata, uma filosofia curricular ou uma orientação teórica que é, por sua vez, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais. Este condicionamento cultural das formas de conceber o currículo tem uma importância determinante na concepção própria do que se entende por tal e nas formas de organizá-lo. É fonte de códigos curriculares que se traduzem em diretrizes para a prática e que acabam se refletindo nela (Sacristán, 1998, p. 35).

Segundo o estudioso, para compreendermos a complexidade do currículo, precisamos nos atentar, inicialmente, às disputas políticas e administrativas que vão nortear o seu desenvolvimento para depois entendermos a sua transformação nos espaços escolares, pois é nesse lugar que o currículo ganha novos significados (Sacristán, 1998). Dessa forma, o currículo é uma construção histórica e social. A partir desta definição, Sacristán define a política curricular:

A política sobre o currículo é um condicionamento de realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma. Não só é um dado da realidade curricular, como marca os aspectos e margens de atuação dos agentes que intervêm nessa realidade. O tipo de racionalidade dominante na prática escolar

está condicionada pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar (Sacristán, 1998, p. 107).

Historicamente, esta política, que prescreve as orientações do que os professores devem ensinar e o que os estudantes devem aprender, possui uma centralidade na ordenação dos conhecimentos, ou seja, é um objeto que influencia a dimensão cultural de uma determinada ordenação social, através das práticas pedagógicas nos sistemas escolares.

Portanto, podemos definir, a partir da contribuição do estudioso espanhol, que a política curricular é um conjunto de decisões de conteúdos e de práticas realizadas pelas instâncias políticas e administrativas, onde são estabelecidas as regras do jogo curricular, que incidem no que os professores devem ensinar e os alunos devem aprender. “Em muitos casos a política curricular está longe de ser uma proposição explícita e coerente, perdendo-se numa mentalidade difusa, aceita muitas vezes como uma prática historicamente configurada, dispersa numa série de regulações desconectadas entre si” (Sacristán, 1998, p. 109).

Para entendermos com mais profundidade a definição de política curricular, se faz necessário situarmos que o currículo não é só apenas um documento político que foi desenvolvido a partir de relações de poder e saber (Silva, 1999), mas também é um campo frutífero de estudos históricos que possui várias correntes epistemológicas que produzem o que Tomaz Tadeu Silva chama de “[...] noções particulares de ‘Currículo’” (Silva, 1999, p. 13). São estas noções que fundamentam as teorias de currículo. Portanto, as teorias do currículo são representações discursivas que tratam da realidade do movimento histórico curricular que legitimam modelos societários específicos.

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. [...] Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos (Silva, 1999, p. 14).

Sendo o currículo o resultado de uma seleção de conhecimentos, valores e saberes, as teorias curriculares, além de selecionar quais tipos de conhecimentos devem ser estabelecidos no processo de ensino-aprendizagem, justificam porque determinados conhecimentos devem ser valorizados em detrimento de outros. Dessa forma, a partir dos conhecimentos que as teorias julgam fundamentais, há uma descrição de um modelo de ser humano a ser normatizado. Por conta disso é que Silva evidencia que “No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’” (Silva, 1999, p. 15).

É com base nessa definição de teoria curricular que esta seção tem como finalidade discutir sinteticamente o movimento histórico das principais correntes epistemológicas que

fundamentaram e continuam fundamentando as pesquisas sobre as reformas curriculares e, por fim, enfatizando as contribuições da abordagem pós-estruturalista para este campo ressaltando as suas inovações e avanços para os estudos curriculares no contexto brasileiro.

2.1 As reformas curriculares de tendência liberal tradicional, escolanovista e tecnocrática

O desenvolvimento do campo de estudos curriculares está intrinsecamente relacionado com a formação das disciplinas, com especialistas que estudam sobre currículo, com a preocupação do Estado com a formação dos sujeitos e com o aparecimento das revistas científicas (Silva, 1999). As primeiras investigações foram iniciadas no início do século XX nos Estados Unidos da América, influenciando, a partir da década de 1920, no contexto brasileiro a partir do movimento da Escola Nova.

Esse conjunto inicial de estudos fundamentam as tendências liberais do currículo entre o período que compreende o início do século XX até a década de 1970. As perspectivas tradicionais ao longo deste recorte temporal foram influenciadas pelas investigações de John Franklin Bobbitt (1876-1956), John Dewey (1859-1952) e Ralph Tyler (1902-1994) no campo educacional.

Estes estudos foram norteados pelas transformações econômicas vivenciadas no contexto norte-americano, no qual a escola passou a ser cada vez mais responsabilizada na tarefa de ‘educar’ os futuros trabalhadores dos polos industriais. Lopes e Macedo (2011) apontam que nesse cenário era preciso desenvolver um currículo eficiente com conhecimentos específicos do ramo administrativo para formar os estudantes. De acordo com as autoras, a “[...] escola e currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social” (Lopes; Macedo, 2011, p. 22).

Para Silva (1999), o campo de estudos sobre currículo foi iniciado nos EUA por uma série de fatores como: o desenvolvimento de uma burocracia estatal preocupada com os assuntos educacionais, a educação como objeto de investigações científicas, o acesso à educação pelas camadas mais populares, a crescente industrialização deste país e a preservação da identidade nacional.

O estudioso Bobbitt, a partir de sua obra "The curriculum", foi um dos maiores influenciadores nos estudos sobre currículo nas duas décadas iniciais do século XX, defendendo a tese de que o currículo tem a função prioritária de preparar o aluno para a vida econômica. Para o teórico, o currículo deve compor um programa de treinamentos funcionais

para atestar a vocação dos estudantes e desenvolver nestes a capacidade de resolução de problemas, assim fundamentando o eficientismo social. Dessa forma, o espaço escolar deveria agir como uma empresa. A partir das reflexões de Bobbitt, o currículo, inicialmente, é expressamente uma "questão de organização" (Silva, 1999, p. 24), ou seja, é um documento mecânico e técnico. Logo, este deveria estabelecer padrões para ambientar os alunos a rotina de trabalho nos espaços industriais.

Entretanto, o modelo pedagógico de Bobbitt vai ser confrontado pela corrente progressista de Dewey, pois este pedagogo vai estar mais preocupado com os pressupostos sensoriais do aluno e com os ideais democráticos do que com a manutenção da economia capitalista. Sendo menos coercitiva do que o modelo eficientista bobbittiano (Lopes; Macedo, 2011), a perspectiva progressista de Dewey difundiu a concepção de que a educação é uma forma de luta pela diminuição das desigualdades sociais presentes nas sociedades urbanas e industrializadas para que se estabeleça o desenvolvimento de uma sociedade mais harmônica e democrática.

A partir das explanações de Dewey, o currículo deve estar mais centrado no estudante. Dessa forma, preparando-o para a vida adulta a partir de valores como a solidariedade, cooperação e democracia. As atividades deste currículo devem dialogar com os problemas sociais e estimular a criatividade.

O currículo compreende três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. Os conteúdos – assuntos que se relacionam a problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação – deixam de ser o foco da formação curricular, tornando-se uma fonte através da qual os alunos podem resolver os problemas que o social lhes coloca (Lopes; Macedo, 2011, p. 23-24).

Segundo as autoras Lopes e Macedo, os estudos de Dewey influenciaram as reformas educacionais ocorridas na década de 1920 no Brasil a partir de estudiosos que se consideravam *escolanovistas* no qual possuem destaque os professores Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que impulsionaram as reformas nos sistemas de ensino nos territórios da Bahia e Distrito Federal. Entretanto, apesar de ser uma teoria que buscava trabalhar a subjetividade da criança no processo educativo, deve ser ressaltado que tal concepção não buscou uma ruptura abrupta com modelo de produção capitalista.

A partir de 1949, a teoria do currículo ganha mais uma nova contribuição significativa a partir dos estudos de Ralph Tyler que propôs a partir de seus estudos a articulação entre as “[...] abordagens técnicas, como as eficientistas, com o pensamento progressista” (Lopes; Macedo, 1999, p. 25). Dessa forma, este teórico apontou que o currículo deve estar pautado a partir de um modelo linear e administrativo a partir de quatro procedimentos: [...] definição

dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir a maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo (Lopes; Macedo, 1999, p. 25). A partir destes elementos, o racionalismo tyleriano legitimou a concepção de que o currículo só será eficiente se este proporcionar um excelente rendimento dos estudantes nas avaliações.

As teorias deste estudo foram hegemônicas e influenciaram os sistemas educacionais em diversos países do mundo, sobretudo o Brasil, por mais de três décadas. Atualmente, ainda é bem comum as repercussões deste aporte teórico na elaboração de diversas políticas curriculares ao redor do mundo. Um dos aspectos que devem ser considerados para o entendimento deste fato é de que a racionalidade tyleriana não questiona as bases desiguais do sistema capitalista de produção, mas as amplia a partir de valores instrumentais como eficiência, competitividade e produtividade.

A partir destes apontamentos, consideramos que a vertente tecnocrática, difundida por Bobbitt e ampliada por Tyler, subsidiou a teoria tradicional curricular, no qual legitimou a construção de um currículo escolar homogêneo, técnico e desinteressado com as questões políticas e sociais. Assim, a finalidade era estabelecer uma formação humana pautada em princípios instrumentais para a manutenção da ordem capitalista.

Esta tendência nos estudos curriculares começou a ser confrontada na década de 1970 a partir de novas abordagens epistemológicas que perceberam que as reflexões de Bobbitt e Tyler não estabeleciam profundas mudanças nas estruturas econômicas e sociais arquitetadas pelo sistema capitalista. Tal mudança paradigmática nos estudos curriculares ficou conhecida como o movimento de *reconceptualização do currículo*. No Brasil, as teorias tradicionais foram perdendo espaço para as teorias críticas a partir da década de 1980, marcada fortemente por lutas sociais de intelectuais da educação e trabalhadores contra o regime militar que durou mais de vinte anos.

Entretanto, este fato não significa que, nas décadas posteriores, as políticas curriculares passaram a desprestigiar de uma vez por todas a concepção tradicional liberal do currículo. De acordo com Mônica Silva (2008), a partir da década de 1990, com a reestruturação produtiva, houve a imputação de uma racionalidade técnica nas políticas curriculares, em especial os PCN's. Assim, as reformas curriculares vêm proporcionando até os dias atuais um modelo de formação que visa adaptar o sujeito a partir das novas exigências socioeconômicas, entretanto apresentando uma nova tendência de caráter liberal tecnicista (Saviani, 1999).

2.2 Reformas curriculares na perspectiva Neoliberal

Com a cristalização das políticas neoliberais na década 1990, surgiram novos estudos históricos, culturais, econômicos e sociológicos que visaram investigar o desenvolvimento das políticas curriculares. A partir destes direcionamentos, tais investigações passaram a compreender o currículo como um documento produzido "[...] por macro-demandas, ao mesmo tempo em que as questões das escolas, das subjetividades e da vida pública traziam interesses de diferentes ordens – as micropolíticas" (Silva, 2016, p. 200). Nessa direção, os estudos reconheciam que o currículo é uma política orquestrada em um palco de fortes tensões entre diferentes concepções epistêmicas, alianças políticas e de lutas sociais.

A partir do conceito foucaultiano de governamentalidade, Silva (2016) destaca que o Estado é um organismo que exerce um conjunto de práticas de um determinado governo organizadas a partir de racionalidades específicas. É com base nessa definição que o autor vai chamar a atenção de suas implicações para as políticas de currículo, pois estas vão ser fundamentadas a partir da teoria do capital humano que foi desenvolvida pelos estudiosos da Escola de Chicago.

Para o autor, há uma estreita interface das políticas curriculares com as pautas neoliberais, pois a governamentalidade neoliberal acaba por normatizar, através de políticas, a subjetividade dos sujeitos com o intuito de que estes devem regularem a si próprios a fim de melhorar cada vez mais as suas performances. Dessa forma, inculcando nos indivíduos a ideia de que eles também são uma empresa.

Contribuído com as colocações de Silva (2016), Gadelha Costa (2009) evidencia, também utilizando as contribuições de Foucault, que os estudiosos da Escola de Chicago não viam mais a economia como uma análise histórica da atividade produtiva, mas como uma racionalidade que tem em seu objeto o comportamento humano. “Trata-se de estudar o trabalho exercido pelos indivíduos como uma conduta econômica, e de tentar entender como essa conduta é praticada, racionalizada e calculada por aquele que a exerce” (Gadelha Costa, 2009, p. 176).

Nesse contexto, os intelectuais da Escola de Chicago compreenderam que o indivíduo e o capital se interrelacionam, pois são as competências, aptidões e habilidades dos sujeitos trabalhadores que constituem o seu capital. Para o autor, quando o indivíduo passa a ser conduzido sob essa lógica, este se vê de forma consciente como um capital e

[...] como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo - ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício - e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam (Gadelha Costa, 2009, p. 177).

Logo, a teoria do capital humano contribuiu significativamente para a mudança do comportamento humano diante da crise do capitalismo evidenciado na década de 1970, desenvolvendo uma nova mentalidade no qual o indivíduo necessita aprimorar-se cada vez mais, tornar-se cada vez mais qualificado, ou seja, tornando-se um trabalhador-empresa.

Em vista disso, a formação educacional dos indivíduos vai ser bastante influenciada por essa concepção teórica. Partindo deste pressuposto, a educação vai ser pensada como um campo estratégico de investimento para o aumento da produtividade dos estudantes. Um aspecto importante que Gadelha Costa (2009) destaca é que há uma nova forma de governamentalidade sendo o mercado o principal fio condutor dos processos políticos que incidem na vida social dos sujeitos.

Nesse contexto, o modelo de governamentalidade neoliberal vai, de forma estratégica, controlar as atividades de cada indivíduo: sua forma de pensar, agir, sentir e viver vai ser cada vez mais influenciada pelo que o autor vai chamar de “políticas de subjetivação”. Segundo o mesmo,

Esses processos e políticas de subjetivação, traduzindo um movimento mais amplo e estratégico que faz dos princípios econômicos (de mercado) os princípios normativos de toda a sociedade, por sua vez, transformam o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial, ou de serviços), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência (Gadelha Costa, 2009, p. 178).

Avaliando os desdobramentos da governamentalidade neoliberal, apoiada na teoria do capital humano, Gadelha Costa (2016) nos mostra que um dos principais impactos que vai ocorrer nos processos educativos vai ser o desenvolvimento de uma cultura do empreendedorismo. Explicando este fenômeno, o autor sinaliza que o modelo capitalista neoliberal tem como uma de suas principais exigências potencializar o individualismo dos sujeitos. Portanto, essa é a principal marca da atual governamentalidade neoliberal que incide sobre os comportamentos humanos. Segundo o autor,

A disseminação dessa cultura, sempre em estreita conexão com a educação, com as escolas, com projetos sociais e assistenciais, esportivos e de formação técnico-profissional, vem sendo feita de tal modo a ampliar-se progressivamente, como estando associada a virtualmente tudo o que seria decisivo e bom não só para o sucesso dos indivíduos, em particular, mas também para o progresso, o desenvolvimento sustentável e o bem-estar de toda a sociedade (Gadelha Costa, 2009, p. 181).

Portanto, para o estudioso, tanto a teoria do capital humano como a cultura do empreendedorismo contribuíram para proposição da formação por competências tanto dos estudantes como dos professores, bem como também no desenvolvimento das propostas curriculares e de avaliação da educação. Mais à frente o estudioso complementa:

Poder-se-ia dizer, além disso, que essa questão das competências, na medida em que se reporta ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e destrezas, tem a ver também com a instituição, demarcação, medição e comparação daqueles componentes de capital humano que têm ou não valor, no e para o mercado, ou seja, dos componentes de capital humano que mereceriam ou não ser objeto de investimentos por parte dos indivíduos [...] (Gadelha Costa, 2009, p. 183).

A partir das discussões levantadas pelos autores acima, podemos considerar que no contexto das reformas educacionais, o desenvolvimento das políticas curriculares foi marcado por diálogos profícuos com as concepções neoliberais de sociedade desde a segunda metade da década de 1980. Em vista disso, houve o desenvolvimento de propostas curriculares de cunho tecnicista que consideram uma formação humana que invisibiliza a dimensão política e hipervaloriza a dimensão econômica, ou seja, há a substituição do "*homo politicus*" pelo "*homo economicus*" (Macedo, 2017).

Para entendermos com mais clareza as reformas curriculares no Brasil, é preciso ressaltar que este fenômeno foi influenciado pelas reformas curriculares evidenciadas nos contextos sociais britânico e estadunidense. Tais cenários nos apresentam interessantes subsídios, pois houve a transformação do sistema de educação público a partir da inserção das ideias neoliberais, apresentando interessantes peculiaridades.

Analisando as reformas educacionais empreendidas no contexto da Grã-Bretanha, durante o governo da primeira-ministra Margaret Thatcher, as estudiosas Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011) avaliam que até o início da década de 1980 o sistema educacional público da Inglaterra buscava atender grande parte da população escolarizada e as Autoridades Locais de Educação (LEAs em inglês) eram eleitas de forma democrática.

Entretanto, com as alterações políticas introduzidas pelo governo thatcherista, cada instituição passou a ser administrada de forma autônoma, onde passaram a ser avaliadas e financiadas a partir da quantidade de estudantes matriculados. Como consequência, “A escolha das escolas pelos pais também passa a ser livre e não mais condicionada a critérios coletivos estabelecidos pelas LEAs” (Lopes; Macedo, 2011, p. 240).

A partir deste contexto, a educação vai, cada vez mais, tornando-se uma mercadoria, onde quem são os clientes são os pais dos estudantes. Segundo as autoras:

As escolas são então escolhidas, na maior parte das vezes, em função dos resultados alcançados pelos alunos, com consequências diretas para seu financiamento. Isso

acarreta que as escolas busquem escolher os alunos supostos como mais aptos, sendo essa definição de aptidão cruzada com critérios excludentes de classe social, raça e gênero (Lopes; Macedo, 2011, p. 240).

Para os autores Ball e Bowie (1992), a Lei de Reforma Educacional no contexto inglês (1988) tem como um de seus grandes reflexos a construção de um currículo nacional que tem como áreas do conhecimento como matemática, inglês, ciências, história, geografia, arte, música, educação física e língua estrangeira. Este novo currículo objetivou alargar as avaliações dos estudantes, medindo os seus respectivos desempenhos e, também dos professores, aumentando a inspeção – centralizando as suas responsabilidades.

Portanto, os autores consideram que há limitações no controle do Estado no tocante aos processos micropolíticos dos espaços escolares. Dito de outro modo, há uma significativa resistência por parte do corpo docente em reduzir a capacidade das determinações políticas estatais no chão das escolas.

Embora o Governo tenha estabelecido uma estrutura global para o Currículo Nacional, a definição dos conteúdos e das competências a serem ensinadas nas áreas disciplinares individuais e nos temas e dimensões transcurriculares está, na verdade, a ser realizada e introduzida nas escolas de forma fragmentada (Ball; Bowie, 1992, p. 101-102).¹

Outro ponto bastante interessante na reflexão dos autores é o fato de que as políticas nacionais de currículo buscam em seus discursos ideais condições de aplicação em todo o sistema educacional. Dessa forma, por conta de seu caráter homogeneizador, não levam em consideração as assimetrias econômicas e sociais de cada localidade. A partir destes elementos, as políticas apresentam limitações em alcançar as diversificadas realidades escolares.

O ritmo de mudança exigido pelo calendário do governo falha claramente em reconhecer a complexidade da tarefa dos professores ou as exigências envolvidas na resposta completa e coerente ao Currículo Nacional. Os professores sentem uma grande variedade de responsabilidades para com seus alunos. O Currículo Nacional pode, na verdade, abranger alguns deles. O senso de responsabilidade profissional do professor não começa e termina no Currículo Nacional [...] (Ball; Bowie, 1992, p. 109).²

¹ Tradução livre de Ball; Bowie (1992, p. 101-102): Although the Government has laid out an overall structure for the National Curriculum, the setting down of the content and the skills to be taught in the individual subject areas and the cross-curricular themes and dimensions are actually being undertaken and introduced into schools in a piecemeal fashion.

² Tradução livre de Ball; Bowie (1992, p. 109): The pace of change required by the government timetable clearly fails to recognize the complexity of the teachers' task or the demands involved in making a thorough and coherent response to the National Curriculum. Teachers feel a whole variety of responsibilities to their students. The National Curriculum may actually cut across some of these. The teacher's sense of professional responsibility does not begin and end with the National Curriculum [...].

Portanto, os autores nos mostram que a instauração do currículo nacional no contexto inglês revela uma série de contradições, pois, além de ser pensado para formar os estudantes para satisfazer as exigências do mercado, houve a falta de recursos e de estrutura de apoio e instalação para que suas orientações fossem estabelecidas. Dessa forma, sobrecarregando ainda mais os professores sendo que muitos se adoeeceram, pois suas orientações não dialogavam com a realidade de suas condições de trabalho.

Os autores concluem que o currículo nacional inglês foi pensado de maneira equivocada, pois, além de supor que as escolas tivessem as mesmas condições de promover as prescrições do documento nacional, buscou-se controlar as atuações dos professores. Por conta desse fator, muitos profissionais resistiram diante destas medidas autoritárias atribuindo novos significados e práticas em seus ambientes de trabalho.

No que se refere ao contexto norte-americano, a autora norte-americana Diane Ravitch (2011) destaca que a reforma curricular do sistema educacional nos EUA foi marcada pela intensificação de políticas de avaliação de desempenho em larga escala, sendo a mais famosa delas a NCLB, *No Child Left Behind*, lançado em 2002. Segundo a estudiosa, este programa trouxe profundas modificações nas escolas públicas estadunidenses, pois tornou

[...] os escores de testes padronizados a principal forma de medir a qualidade escolar. A ascensão ou queda dos escores em leitura ou matemática se tornou a variável crítica para julgar os estudantes, professores, diretores e escolas. O que faltava no NCLB era qualquer referência ao que os estudantes deveriam aprender; isso era deixado para cada Estado determinar (Ravitch, 2011, p. 33).

Em sua análise, à medida que esta política ia sendo implementada, ela exigia um novo modelo de currículo que contribuísse para a elevação das pontuações nos testes realizados. Segundo Ravitch, os currículos escolares deveriam ignorar "[...] estudos importantes como história, educação cívica, literatura, ciências, artes e geografia" (Ravitch, 2011, p. 33). A partir destas mudanças, podemos perceber que a reforma educacional no contexto norte-americano estava muito mais interessada em garantir o ranqueamento, responsabilização e punição das instituições escolares, deixando de lado a importância do conhecimento para a humanização do indivíduo.

Realizando um breve retrospecto histórico, a estudiosa aponta que no ano de 1994 foram realizadas tentativas em aprovar as referências curriculares nacionais para o sistema escolar dos EUA. Entretanto, este projeto foi deixado de lado por conta que a futura segunda-dama dos Estados Unidos e diretora do Fundo Nacional para Ciências Humanas do governo Bush (2001-2009), Lynne Cheney, fez duras críticas aos referenciais da disciplina de História no *Wall Street Journal*, desaprovando seu teor político e social. Após suas contundentes

críticas, houve um intenso debate nacional sobre que concepção de história deveria ser ensinada.

Cheney censurou as referências como o epítome do esquerdismo politicamente correto, pois eles enfatizavam os fracassos nacionais e prestavam pouca atenção aos seus grandes homens. O documento das referências, ela disse, mencionava Joseph McCarthy e o macartismo 19 vezes, a Ku Klux Klan 17, e Harriet Truman seis vezes, enquanto mencionava Ulysses S. Grant apenas uma vez e Robert E. Lee nenhuma vez. Tampouco havia referências a Paul Revere, Alexander Graham Bell, Thomas Edison, Jonas Salk, ou aos irmãos Wright. Cheney disse a um entrevistador que o documento era uma versão enviesada e distorcida do passado americano, na qual ele se torna uma história de opressão e fracasso (Ravitch, 2011, p. 33).

Por conta da amplitude desta discussão, no ano de 1995 o Senado norte-americano realizou uma votação que determinou a resolução que reprovasse as referências curriculares. Nesse contexto, o governo de Bill Clinton deixou de lado o projeto dos referenciais. Buscando diminuir a força dos professores e intelectuais que participaram do desenvolvimento dos referenciais curriculares de 1994, Clinton resolve, estrategicamente, elaborar um programa que autoriza que cada estado norte-americano desenvolvesse o seu próprio referencial curricular, escolher os seus testes e que se responsabilize pelos resultados. Essa medida política ficou conhecida como programa "Objetivos". Segundo a autora,

O programa "Objetivos 2000", da gestão Clinton, deu aos Estados dinheiro federal para escrever suas próprias referências acadêmicas, mas a maioria das referências estaduais eram vagas no que dizia respeito a qualquer conteúdo curricular. Parecia que os Estados aprenderam com a batalha pelas referências do currículo de história que era melhor não dizer nada do que provocar controvérsia estabelecendo referências curriculares reais. A maior parte das referências estaduais era amplamente retórica, desprovida de descrições concretas do que os estudantes deveriam aprender e ser capazes de fazer. Uma exceção foi Massachusetts, que produziu referências estaduais exemplares em todas as áreas temáticas. Mas a maioria dos Estados escreveu referências de estudos sociais em que a história era mencionada tangencialmente, com pouca ou nenhuma menção a nomes, eventos ou ideias. Os Estados pareciam compreender que evitar especificidades era a melhor política; que as referências seriam melhores se elas fossem completamente não controversas; e que as referências só sobreviveriam às críticas se elas não dissessem nada e não mudassem nada (Ravitch, 2011, p. 35).

Portanto, na perspectiva de Ravitch (2011), esses documentos curriculares eram vazios, pois buscavam apenas avaliar as performances dos estudantes norte-americanos nos testes internacionais. A autora também destaca que quando George Bush assumiu a presidência, em 2001, foi consolidada a reforma do sistema educacional norte-americano. Na avaliação da autora, Bush deu continuidade com o programa "Objetivos", do governo de Clinton, com a criação do NCLB. Em suas palavras (2011, p. 37):

O programa Nenhuma Criança Fica para Trás, de Bush, se fundiu facilmente com os Objetivos 2000, de Clinton: principalmente deixando que os Estados definissem suas próprias referências e escolhessem seus próprios testes. Sob os termos do NCLB, as escolas que não demonstrassem um progresso adequado rumo ao objetivo de tornar

cada estudante proficiente em matemática e inglês até o ano de 2014 estariam sujeitas a sanções cada vez mais onerosas. Mas foi deixado a cada Estado decidir o que “proficiência” significava. Então os Estados, a maioria dos quais tinha referências vagas e sem sentido, ficaram livres para determinar o que as crianças deveriam aprender e quão bem elas deveriam aprendê-lo. Na prática, eles foram solicitados a darem-se eles mesmos as notas, criando testes que todas as crianças poderiam eventualmente passar. O NCLB só oferecia punições e nenhuma recompensa. A responsabilização baseada em testes - não em referências - se tornou nossa política nacional de educação. Não havia qualquer visão subjacente de que educação deveria ser essa ou como alguém poderia melhorar as escolas.

O NCLB foi bem recebido pelos políticos das vertentes democrata e republicana e proporcionou o desenvolvimento de um modelo escolar competitivo, desregulado e meritocrático. Por conta destes aspectos a estudiosa constata que a educação norte-americana foi "sequestrada", tornando-se refém da testagem e do regime de responsabilização e trazendo consequências graves para a construção da dimensão política, social e cultural dos estudantes norte-americanos por conta do esvaziamento de disciplinas voltadas para a ciências humanas.

Os departamentos estaduais de educação eram avessos a controvérsias. A maior parte dos Estados conformou-se com “referências” que eram genéricas e vagas para evitar batalhas sobre o que os estudantes deveriam aprender. Os reformadores da educação nos Estados e no governo federal endossaram os testes de habilidades básicas como o único terreno comum possível na educação. O objetivo da testagem era scores mais altos, sem se importar se os estudantes adquiriram qualquer conhecimento de história, ciências, literatura, geografia, artes e outros tópicos que não eram importantes para propósitos de responsabilização (Ravitch, 2011, p. 47).

Dialogando com a exposição de Ravitch (2011), Lopes e Macedo (2011), a partir das contribuições dos estudos de Stephen Ball, compreendem que as políticas curriculares adquiriram uma perspectiva mais instrumental de formação de sujeitos, pois visam “[...] garantir aprendizagem permanente capaz de coincidir com as exigências profissionais para os novos modelos de produção pós-fordistas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 249).

No estudo do campo do currículo, a suas contribuições do estudioso britânico vêm fundamentando investigações voltadas para entendermos o caráter heterogêneo, conflituoso e ambivalente das políticas curriculares, no qual diversos pesquisadores constataram como os documentos municipais e estaduais apresentam novos discursos com o pressuposto de estabelecerem novas proposições pedagógicas de cunho neoliberal para o exercício docente dos professores.

Nessa perspectiva, é preciso entender os currículos como documentos que foram frutos de disputas de atores tanto da esfera estatal como da sociedade civil e que estão compactuados com o modelo técnico e instrumental de ensino. Portanto, desde a década 1990, as políticas curriculares brasileiras atenderam as exigências da reestruturação produtiva, onde os princípios mercadológicos tornaram-se basilares para a formação cultural dos estudantes.

Nesse contexto, podemos considerar que, a partir das reformas neoliberais empreendidas no cenário brasileiro, o currículo vem contribuindo para a formação de um indivíduo competitivo e que se adapte aos imperativos do mercado. Em sua análise, Silva (2008) defende que, historicamente, o currículo se relaciona intrinsecamente com a cultura, onde há a priorização de certos conteúdos em detrimento de outros. Portanto,

Os dispositivos curriculares - isto é, o modo como o conhecimento se situa no interior do processo educativo, é selecionado e transposto didaticamente de modo a constituir-se em objeto de formação - abarcam dimensões culturais amplas como as relações econômicas, as relações de poder, as relações de gênero e etnia etc (Silva, 2008, 28).

Partindo deste pressuposto, a estudiosa ressalta que a ideia de 'competências' é apresentada nestes documentos normativos a partir de um significado prescritivo e funcional, que legitima um novo modelo educativo de indivíduos. Dialogando com as colocações de Silva (2008), as autoras Leal e Lima (2021) destacam de antemão que a concepção do estudioso Philippe Perrenoud sobre a noção de competências se aproxima da perspectiva de mundo elencada na BNCC.

Na avaliação das pesquisadoras, embora a BNCC não evidencie com clareza o referencial teórico que a sustente, é perceptível que o documento se alicerça na "pedagogia das competências". Segundo a BNCC, o conceito de competências é definido como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Por conta da inserção deste conceito, houve a tentativa estratégica de tornar esta diretriz curricular um documento neutro, sem convicções políticas.

Entretanto, por mais que houvesse a necessidade em elaborar uma política curricular nacional “neutra”, a mesma foi desenvolvida em um governo de características neoliberais e ultraconservadoras (Leal; Lima, 2021). Partindo deste ponto, os autores destacam que o termo "competência" utilizado no documento adquire um novo sentido, onde "[...] demonstra estar alinhado com a tendência internacional das últimas décadas - desenvolver abordagens de aprendizagem baseada no trabalho remunerado, preparando os indivíduos para atender às demandas do mercado" (Leal; Lima, 2021, p. 37).

Para as autoras, o termo "competência" apresenta polissemia. Mas é com as contribuições do estudioso suíço Philippe Perrenoud sobre a concepção de competências que a BNCC se fundamenta. Na perspectiva das pesquisadoras, Perrenoud possui trabalhos oriundos de pesquisas que foram realizadas em organismos internacionais. Com base nisso, o

autor (2000) destaca que a competência é o elemento motriz do processo de ensino-aprendizagem e não mais o conhecimento. Para o suíço, competência é uma capacidade de ação eficaz. Nesse contexto, o sujeito age a partir dos conhecimentos que possui para resolver da melhor forma em uma determinada situação.

Com base nesse apontamento do sociólogo, Leal e Lima (2021) sinalizam que as competências assumem papel central no texto da BNCC direcionada para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Dessa forma, conforme a diretriz curricular, o processo de aprendizagem deve associar-se com as práticas sociais dos indivíduos para que eles desenvolvam competências para resolver os desafios que surgirão ao longo de suas vidas (Brasil, 2018).

Consoante com a perspectiva de Perrenoud, as autoras destacam que a BNCC prescreve aos professores que é preciso ensinar de forma pragmática estimulando a aplicação destes saberes na vida real dos estudantes. Assim, garantindo aos discentes a posição de protagonistas em uma perspectiva individual, factual e instrumental.

Todavia, um dos impactos da inserção da pedagogia das competências nos currículos escolares é a fragmentação e esvaziamento dos conteúdos escolares. Esse fenômeno ocorre por conta de que os conhecimentos são utilizados para fins instrumentais sendo o principal destes é a aplicação das avaliações em larga escala para garantir bons resultados e garantir a competição entre as redes de ensino. Em vista disso, os autores sinalizam:

É importante ressaltar que essas são demandas de um projeto político neoliberal, que espera esse comportamento meritocrático nas escolas, pois os resultados poderiam demonstrar aos empregadores onde se formavam os “melhores”. As avaliações demonstrariam as “melhores” escolas e possíveis inadequações na aplicação do dinheiro público (GERALDI, 2015), e também serviriam de indicativo de onde se deveria aplicar mais recursos para melhorar a qualidade da escola. Foi por necessidade de parâmetros para elaborar as provas que surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). E, posteriormente, dando sequência a eles, a BNCC (Leal; Lima, 2021, p. 46).

Partindo do que foi colocado acima, os autores constataam que o sentido do emprego do termo competência na BNCC estabelece o estreitamento dos laços entre a escola e o mercado de trabalho a partir de uma concepção instrumental e mercadológica que retira a importância da dimensão político-social dos conhecimentos. Dessa forma, inculcando um modelo curricular tecnicista que propicie nos estudantes o "saber-fazer" diante dos desafios da vida.

Dialogando com os posicionamentos dos estudiosos acima, Dias e Lopes (2003) destacam que as reformas curriculares instauraram o desenvolvimento do modelo de ensino por competências nas políticas de currículo. Dessa forma, contribuindo para o esvaziamento dos conteúdos das disciplinas e mobilizando "[...] conhecimentos em favor do saber técnico

de como desenvolver a atividade de ensino na escola a partir da valorização do desempenho, do resultado e da eficiência" (Dias; Lopes, 2003, p. 1170-71).

Assim, a inserção do modelo de ensino por competências na BNCC vem demonstrando que as políticas curriculares brasileiras estão sendo desenvolvidas a partir do que Elizabeth Macedo (2017) denomina de *normatividade neoliberal*. Para a autora tal racionalidade instaura um processo formativo que é articulado a partir da substituição do *homo politicus* pelo *homo economicus*, ou seja, “A eliminação do político é secundada, na BNCC, pela ideia de posse, outro pilar da normatividade neoliberal. A educação de qualidade envolve a aquisição, pelo sujeito, de algo que lhe é externo, um conhecimento/comportamento capaz de torná-lo um ‘capital humano’[...]” (Macedo, 2017, p. 520). Dessa forma, esta normatividade/racionalidade contribui para o esvaziamento das disciplinas, atribuindo o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem baseado na concepção técnico-instrumental.

Portanto, a partir das contribuições teóricas dos autores acima, consideramos que a Base Nacional Comum Curricular possui como embasamento teórico a perspectiva tecnicista, pois, além de fragilizar a dimensão política e social dos estudantes, privilegia a formação de novas subjetividades que atendam os interesses da economia internacional. Dessa forma, o conhecimento deve ser utilizado de forma pragmática e funcional, inviabilizando a formação de um sujeito crítico e reflexivo que lute em favor da justiça social.

2.3 As teorias críticas e suas contribuições para a reconceituação das políticas curriculares

Sobre as teorias críticas dos estudos curriculares, estas partem do princípio da rejeição da ideia do currículo como um mecanismo de controle social. Ao buscarem o rompimento com estas projeções, o paradigma epistêmico que vai fundamentar, em grande medida, os estudos da corrente crítica é o marxismo no qual grande parte dos estudiosos apresentaram suas reflexões norteadas pela dialética entre as dimensões econômicas e culturais da sociedade. Para Silva (1999), as teorias críticas dos estudos curriculares realizaram uma completa inversão dos pressupostos tradicionais, por conta de que realizaram profundos questionamentos aos modelos educacionais, as concepções de conhecimentos e o modelo societário capitalista e seus reflexos para a formação dos sujeitos.

A respeito das diversas correntes que fazem parte da teoria crítica dos estudos curriculares, o autor aponta que é importante estabelecer algumas diferenciações. Neste

aspecto, as teorizações apresentaram diferentes concepções entre si, por exemplo as contribuições de Althusser, Bourdieu e Passeron são reflexões críticas mais gerais e as do movimento da Nova Sociologia da Educação são mais localizadas nas questões mais específicas do currículo.

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como fazer* o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz* (Silva, 1999, p. 30).

Louis Althusser (1918-1990) foi o primeiro grande intérprete da concepção crítica para os estudos educacionais. Segundo o filósofo francês, a escola possui uma dupla ação para a manutenção da estrutura social capitalista: 1) de forma direta, contribuindo para formar indivíduos que serão, futuramente, a mão de obra do sistema e de 2) forma indireta, difundindo a ideologia burguesa a fim de cooptar as classes sociais. Segundo Lopes e Macedo (2011) a crítica ao caráter ideológico do Estado burguês é que vai subsidiar a base da teoria crítica do currículo, pois este documento é fruto de uma concepção ideológica de controle social. Na análise de Silva (1999), Althusser reconhece que a escola difunde a ideologia burguesa através do currículo de forma direta nas áreas do conhecimento que envolvem estudos sociais como História, Sociologia, Geografia, Filosofia e Gramática e indireta em matérias que são consideradas “técnicas” como Química, Física e Matemática.

Além das contribuições de Althusser, os sociólogos Bourdieu e Passeron buscaram compreender “a importância dos processos culturais na perpetuação das relações de classe [...]” (Lopes; Macedo, 2011, p. 28). De acordo com Lopes e Macedo (2011), os sociólogos franceses compreendem que “a escola opera com códigos de transmissão cultural familiares apenas às classes médias [...]” (Lopes; Macedo, 2011, p. 28), inviabilizando a educação de sujeitos oriundos das classes mais populares.

Para estes autores, só tem acesso à cultura aqueles grupos que têm mais poderio econômico. “Nesse sentido, a reprodução cultural opera de forma semelhante à reprodução econômica: o capital cultural das classes médias, desigualmente distribuído, favorece aquele que possuem e, com isso, perpetua a desigualdade dessa distribuição” (Lopes; Macedo, 2011, p. 28).

Segundo Silva (1999), a análise de Bourdieu e Passeron afastaram-se da análise marxista, pois utilizavam o conceito de “reprodução” de forma metafórica em relação aos

conceitos econômicos. Assim, os dois sociólogos entendiam que a cultura não depende da economia e sim funciona como uma economia. Portanto, a reprodução social é centrada numa reprodução da cultura dominante. Assim, garantindo o *status quo* da sociedade capitalista.

Para o currículo, esta dominação cultural vai apresentar diversos impasses, pois vai sendo elaborada a partir de códigos e símbolos dominantes. Dessa forma, garantindo que as crianças das classes dominantes aprendam com mais facilidade, pois elas têm acesso cotidianamente. Entretanto, para os estudantes das classes populares estes significados são difíceis de decifrar pois são códigos distantes de suas realidades socioeconômicas. Assim, garantido a ascensão das classes dominantes nas instituições superiores de ensino e, conseqüentemente, no mundo do trabalho.

Criticando o modelo reprodutivo das instituições escolares, na década de 1970 um grupo de sociólogos ingleses vão apresentar relevantes contribuições para o campo de investigações sobre o currículo. Esse grupo de estudiosos formaram o movimento intelectual denominado Nova Sociologia da Educação, no qual suas pesquisas tinham como centralidade analisar a seleção de conhecimentos para a organização do conhecimento escolar.

Com base nesse movimento, a (re)formulação dos currículos deve ser compreendida como processo social. Assim, estes intelectuais rompem com a noção de currículo como “método” e instauram uma nova concepção de que é um território de disputas e de reproduções simbólicas e materiais. O principal expoente deste movimento foi o sociólogo britânico Michael Young.

Surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esse e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença que outras são deslegitimadas por aí não estarem. Abre-se uma nova tradição nesses estudos, qual seja, a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização (Lopes; Macedo, 2011, p. 29).

Para Silva (1999), a grande contribuição do movimento da Nova Sociologia da Educação é o fato de que esta corrente passou a problematizar incisivamente a natureza do conhecimento produzido nas instituições escolares e o papel do currículo neste processo. Nesse aspecto, Michael Young destaca a importância do desenvolvimento de uma sociologia do currículo para a compreensão de que conhecimento curricular é uma construção e que possui relações com as estruturas sociais, institucionais e econômicas.

De uma forma mais geral e abstrata, a NSE (Nova Sociologia da Educação) busca investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos. Em suma, a questão básica da NSE era

a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder (Silva, 1999, p. 67, Grifo Nosso).

Outra significativa contribuição para os estudos curriculares foram os estudos do norte-americano Michael Apple, realizados no fim da década de 1970. No Brasil, as reflexões deste autor ganharam interessante notoriedade entre os pesquisadores do campo da educação na década de 1980 por conta do processo de abertura do regime militar. Nesse contexto, o racionalismo tyleriano fora abandonado para dar lugar às concepções do marxismo nos estudos sobre educação no país.

Em sua principal obra “Ideologia e Currículo” (1979), o autor analisa, a partir dos conceitos de *hegemonia* de Gramsci e *ideologia* em Marx, como o currículo se torna um mecanismo de reprodução das desigualdades e na garantia do controle social durante a construção do exercício pedagógico, pois acaba por recriar a hegemonia ideológica dos grupos dominantes. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 31), para Apple:

A pergunta central não é “o que ou como ensinar”, mas por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representam o todo social? Quais as consequências da legitimação desses aspectos para o conjunto da sociedade? Ou, posto de outra forma, quais as relações entre o “conhecimento oficial” e os interesses dominantes da sociedade? Por conhecimento entenda-se não apenas os conteúdos de ensino, mas as normas e os valores que também constituem o currículo.

Na concepção de Silva (1999), a crítica neomarxista de Apple oxigena os estudos curriculares por conta de que seus apontamentos evidenciam o currículo como um documento produzido a partir de relações de poder com o intuito de legitimar uma noção de uma determinada cultura específica. Entretanto, mesmo que o currículo busque estabelecer um modelo hegemônico de sociedade, o estudioso destaca que o consenso não é estabelecido de forma tranquila e sem reações. Pelo contrário, há fortes reações e resistências mobilizadas por diversos grupos populares que lutam na garantia de sua representatividade, buscando desnaturalizar a ideia de "currículo oficial".

Entretanto, por mais que estudiosos da corrente marxista tenham exercido grande impacto nos estudos curriculares na década de 1970, cabe aqui destacar que não foram só estes que criticaram as abordagens tradicionais do currículo (Lopes; Macedo, 2011). Desde a década de 1960, marcada fortemente por movimentos intelectuais que criticavam o modelo ocidental de sociedade, houve fortes preocupações em torno das práticas pedagógicas e do cotidiano vivido nas instituições escolares.

Com base nos apontamentos acima, ressaltamos que as teorias dos estudiosos da vertente crítica apresentaram relevantes análises que influenciaram e influenciam os diversos

estudos sobre os currículos, principalmente no Brasil, e, sobretudo, alguns pressupostos norteadores das políticas curriculares. Foi a partir destes estudos que foi constatado que o currículo reproduz a dominação de classe, pois legitima a concepção de que o modelo social capitalista é o mais adequado/desejável para se conviver.

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz - culturalmente - as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (Silva, 1999, p. 147-148).

Através da quebra do paradigma tradicional do currículo, as teorias críticas contribuíram significativamente para os estudos curriculares, pois grande parte destas investigações constataram que o currículo possui uma dupla concepção, ou seja, por mais que este seja, formalmente/institucionalmente, projetado e “implementado” nas instituições escolares, mas também é vivido e transformado nos cotidianos escolares. Dessa forma, contribuindo para a formação de sujeitos mais comprometidos politicamente com o meio social em que vivem e na redução das injustiças sociais estabelecidas pelo modo de produção capitalista.

Entretanto, ainda que esta tendência apresente relevantes contribuições para a promoção de uma educação crítica, dialógica, transformadora e rica em dimensão política, a perspectiva crítica ainda é pouco manifestada nas políticas curriculares brasileiras e quando aparece é a partir de discursos híbridos, com intencionalidades reformistas e adaptativas ao modelo neoliberal de sociedade (Lopes, 2006).

2.4 A perspectiva pós-estruturalista: a política de currículo como um território contestado

O surgimento dos estudos pós-estruturalistas sobre currículo é datado dos anos 1970, mas foi a partir das décadas seguintes que estes estudos foram multiplicados em diversos países. No Brasil, foi só apenas na década de 1990 que foram realizadas as primeiras menções nos estudos curriculares a partir das investigações do estudioso Tomaz Tadeu da Silva e que, posteriormente, foram expandidas com os estudos sobre as reformas curriculares das pesquisadoras Alice Lopes, Elizabeth Macedo, dentre outros. Além destes autores brasileiros, as reflexões do sociólogo britânico Stephen Ball foram significativas para o avanço dos estudos curriculares foucaultianos.

Na concepção de Lopes e Macedo (2011), a concepção pós-estruturalista engloba pensamentos e teorizações que dialogam com o estruturalismo, mas questionando alguns de seus pressupostos centrais, sendo que o principal destes é a categoria conceitual *modernidade*. Assim, os autores pós-estruturalistas partem do princípio da desconstrução do modelo de pensamento estruturalista. A partir das contribuições de pensadores estruturalistas, Lopes e Macedo (2011, p. 39) salientam que “[...] o estruturalismo elimina o sujeito como até então postulava a Modernidade, seja porque os sentidos estão na estrutura, seja porque a própria “consciência humana” é também ela produzida por estruturas invariantes”.

Por conta disso, os pensadores filiados à lente epistêmica pós-estruturalista criticaram os estruturalistas pelo fato de estes não se atentarem que a noção de estrutura está sendo marcada através da linguagem e, também, por não considerarem as construções sociais e históricas das estruturas. Dessa forma, ao abandonar a noção de estrutura, os pós-estruturalistas se voltam para a releitura da linguagem.

Para o estruturalismo, a linguagem é um sistema de signos, compostos por significante (som ou palavra) e significado (seu conceito) que guardam, entre si, uma relação arbitrária. Na medida em que a linguagem não representa a realidade, qualquer significado pode ser atribuído a um significante e isso é um processo cultural. O que nos permite atribuir um significado a um significante é a sua diferença em relação aos outros significantes que constituem o sistema linguístico. Assim, o termo aluno não tem correspondência necessária com algo que existe na realidade; a ideia de que ele está associado a um dado conteúdo seria uma ilusão. Aluno só pode ser entendido na relação ao professor ou à aluna ou à pessoa não escolarizada, ou seja, em relação a sua diferença (Lopes; Macedo, 2011, p. 39).

Seguindo o oposto desta perspectiva, os pós-estruturalistas compreendem que os significantes são construções fluídas e os seus respectivos sentidos devem estar atribuídos a uma produção discursiva, histórica e social, sendo fruto de um ato de poder. Dessa forma, cada significante não apresenta significados fixados, mas, sim, remetem a outro significante. Nesse contexto, discurso e poder se relacionam de forma interdependente.

A partir deste aporte, os estudiosos apontaram que o currículo é um objeto que carrega discursos com a finalidade de legitimar um conjunto de práticas em uma dada realidade. Sobre este aspecto, Lopes e Macedo (2011, p. 41) complementam:

Se, no entanto, a realidade é constituída pela linguagem, nem cultura nem conhecimento podem ser tomados como espelho da realidade material. Ao contrário, eles também precisam ser vistos como sistemas simbólicos e linguísticos contingentes. Não são um repertório de sentidos dos quais alguns serão selecionados para compor o currículo. São a própria produção de sentidos que se dá em múltiplos momentos e espaços, um dos quais denominamos currículo.

Portanto, partindo desta premissa, podemos considerar que o currículo é uma prática discursiva e de poder, pois é um documento que atribui diversos sentidos. Não apenas isso, é

um objeto que, por apresentar um conjunto de valores e ideias, contribui na projeção de realidades. Portanto, é um território político forjado através de disputas de diversos atores políticos que buscam criar, recriar discursos e legitimar concepções societárias. “Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o ‘leitor’, mas que o faz parcialmente” (Lopes; Macedo, 2011, p. 42).

Teoricamente, o pós-estruturalismo é um campo epistêmico que apresenta continuidades e, ao mesmo tempo, transformações ao estruturalismo. Para Tomaz Tadeu da Silva (1999), o pós-estruturalismo é um campo teórico que dialoga com as premissas do estruturalismo no que se refere à ênfase na linguagem como um sistema que apresenta significados.

Entretanto, a diferenciação entre estes dois campos epistemológicos é que os pós-estruturalistas entendem que a linguagem não apresenta significados já fixados e sim uma pluralidade de sentidos. Logo, a linguagem é um processo fluido e indeterminado. Assim, “[...] um significante - aquilo que gráfica ou foneticamente representa um significado - determinado não tem um valor absoluto: ele é o que é apenas na medida em que é diferente de outros significantes” (Silva, 1999, p. 119-120).

Outro aspecto que é bastante central para este campo epistêmico é a crítica ao sujeito moderno/ocidental e dos pressupostos filosóficos evidenciados pelos estruturalistas. Na crítica pós-estrutural, tal sujeito é apenas uma invenção histórica e cultural. Dessa forma, este não contém propriedades essenciais, ou seja, é apenas uma construção.

No estruturalismo marxista de Althusser, o sujeito era um produto da ideologia, mas se podia, de alguma forma, vislumbrar a emergência de um outro sujeito, uma vez removidos os obstáculos, sobretudo a estrutura capitalista, que estavam na origem desse sujeito espúrio. Em troca, para o pós-estruturalismo - podemos tomar Foucault como exemplo - não existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social (Silva, 1999, p. 120).

Sem dúvidas, um dos principais teóricos que subsidiaram a concepção pós-estruturalista foi Michel Foucault a partir de suas contribuições sobre a noção de poder. Para o filósofo, o poder é uma relação fluída e que está em toda a parte nas ações/relações humanas. Se opondo à concepção marxista, o teórico entende que saber e poder se relacionam de forma interdependente. Assim, não existe vontade de saber sem expressar a vontade de poder.

Entretanto, Silva (1999) frisa que é problemático estabelecer que há, em tese, uma teoria pós-estruturalista do currículo por conta que este campo epistêmico rejeita qualquer sistematização. Entretanto, podemos falar que existe, de fato, uma atitude/perspectiva pós-estruturalista sobre currículo no tempo presente. Partindo deste pressuposto, consideramos

que uma política curricular baseada na concepção pós-estrutural tem como característica romper com a ideia de verdade pré-estabelecida, buscando desnaturalizar ideias e conhecimentos que foram por muito tempo considerados como “universais” e “inquestionáveis”.

Historicamente, grande parte dos projetos curriculares contemporâneos foram moldados por definições já fixadas, como se fossem "conhecimentos universais". Portanto, esta perspectiva abandona a ideia de *verdade* e estabelece que esta é apenas uma concepção construída socialmente e historicamente. Para os estudos curriculares realizados por estudiosos da corrente pós-estruturalistas "A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que esse algo se *tornou* verdadeiro. Nos termos de Foucault, não se trata de uma questão de verdade, mas uma questão de veridicção" (Silva, 1999, p. 124).

Com base nisso, em seu estudo “Currículo e identidade social: territórios contestados”, Silva (2012) contextualiza, com base no aporte teórico pós-estrutural e nos estudos culturais, algumas concepções sobre as relações entre os termos currículo, identidade e poder. Utilizando as contribuições de Foucault, o autor aponta que é o discurso sobre o currículo, ou teoria do currículo, que estabelece as relações entre saber e poder. Nesse aspecto, a vontade de saber não se separa da vontade de poder, mas, sim, se imbricam.

Complementando o posicionamento do autor, enfatizamos que as políticas do currículo são formuladas por diversas formas de organização de conhecimento e, portanto, cada forma de organização curricular é norteadada por uma noção particular, ou teoria, visando a construção de novas subjetividades. Assim, o autor nos questiona: “quais saberes – conhecimentos, atitudes, valores – são adequados para obtê-la?” (Silva, 2012, p. 187). Logo, a teoria do currículo é um saber especializado que é consequência das relações entre a subjetividade e o saber. O currículo educa, forma e constrói os sujeitos. Por conta disso, o governo regula a sua construção em forma de política pública educacional.

Nessa perspectiva, o currículo, como um território da política educacional, é uma construção social, ou seja, é um documento forjado na relação entre pessoas. Dialogando com este posicionamento, Silva (2012) nos chama a atenção para entendê-lo com um artefato cultural. A ideia de artefato se cristaliza pelo fato de que este documento carrega consigo discursos que legitimam narrativas de constituição de sujeitos.

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecimentos são válidas e quais não o são, o que é

certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (Silva, 2012, p. 190).

Em vista disso, as narrativas apresentadas nas políticas curriculares desenvolvidas no contexto das reformas neoliberais demonstram quem são os sujeitos que podem falar na ordem do discurso e quais devem ser silenciados. Assim, há concepções de histórias que são legitimadas e desvalorizadas. Logo, “[...] contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe [...]” (Silva, 2012, p. 190).

Apresentando as limitações da teoria crítica do currículo, Silva destaca que saber e poder não se relacionam externamente formulando o famoso cogito *saber é poder*. Pelo contrário, saber e poder se interligam, de forma interdependente, numa relação de regulação de condutas. “O poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais” (Silva, 2012, p. 191).

Para o autor, se queremos investigar as relações de poder que estão sendo legitimadas nos documentos curriculares é pertinente compreender as divisões entre saberes e narrativas e suas inclusões e exclusões. Ou seja, investigando as disputas de interesses entre diversos setores sociais na esfera da influência das políticas (Ball, 2014).

Se quisermos examinar o poder, devemos examinar as divisões e, sobretudo, aquilo que as divisões implicam em termos de inclusão e exclusão. Quais conhecimentos estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos do currículo? Quais grupos sociais estão incluídos – e de que forma estão incluídos – e quais grupos sociais estão excluídos? Como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais – de gênero, raça, classe – são produzidas ou reforçadas? E, naturalmente, a pergunta mais importante a ser feita: qual nosso papel como educadores e educadoras, nesses processos de divisão, e, portanto, de relações de poder? (Silva, 2012, p. 192).

Como podemos compreender a partir do que foi colocado por Silva (2012), o investigador deve sempre questionar-se sobre os *regimes de verdade* e as representações diversas que estão sendo inseridas no currículo. Esta tarefa, portanto, contribui significativamente para entendermos que o campo da política curricular é um território social, cultural e historicamente contestado. Ou seja, é um território de fortes disputas por identidade.

Na medida em que os significados expressos na representação não são fixos e estáveis, mas flutuantes e indeterminados, o currículo pode se transformar numa luta de representação, na qual eles podem ser redefinidos, questionados, contestados. As representações de gênero, raça, classe, nação, contidas no currículo devem ser subvertidas, desconstruídas, disputadas. É através desse processo de contestação que as identidades hegemônicas constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas (Silva, 2012, p. 195).

Portanto, entender o currículo como política, um discurso, um território contestado e narrativa nos auxilia a desnaturalizá-lo e concebê-lo como um documento construído a partir de tramas sociais dominantes que buscam consolidar projetos educacionais hegemônicos. O autor compreende que por mais que a tendência crítica tenha apresentado importantes contribuições para os estudos curriculares, até porque vivemos em um contexto ainda marcado pela hegemonia do capitalismo, é preciso compreender que há novas abordagens que aprofundam a discussão sobre as relações de poder e saber na construção de identidades nas políticas curriculares

Por fim, a perspectiva pós-estruturalista questiona a concepção de sujeito moderno, ocidental e racional que foi por muito tempo enfatizado nas perspectivas tradicionais e críticas do currículo, ressaltando que este indivíduo é fruto de uma construção histórica, cultural e social. Assim, proporcionando novos saberes que rompam com o paradigma iluminista e, conseqüentemente, com a perspectiva eurocêntrica dos estudos das ciências sociais.

Como podemos perceber, uma das grandes contribuições dos estudos pós-estruturalistas possibilitam sobre as reformas curriculares é que novas nuances, que foram até então desconsideradas pelos estudos tradicionais e críticos, passaram a ser foco das investigações. Dentre estas temáticas de estudo, podemos destacar: as relações de gênero, de identidade, a noção de cultura, a ênfase nos estudos étnicos, dentre outros. Portanto, os autores filiados a esta corrente epistemológica compreendem que os discursos evidenciados nas políticas curriculares apresentam violências, exclusões e a tentativa de construção de novas formas de subjetividades.

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: vinculações com as reformas neoliberais e as disputas em torno do componente de história

A Base Nacional Comum Curricular é uma política educacional que possui grande relevância para o sistema educacional brasileiro, pois traz um conjunto de diretrizes que norteiam não apenas a construção de referenciais curriculares dos entes federados, mas também a formação de professores e os projetos pedagógicos escolares. Além de ser uma norma importante para o funcionamento da educação nacional, a BNCC faz parte de um conjunto de políticas nacionais que fazem parte de um fenômeno que vem ocorrendo na educação brasileira desde o fim da década de 1980: as reformas educacionais neoliberais.

A BNCC constitui uma ação que completa a política de avaliação em larga escala que vem sendo adotada no Brasil desde a década de 1990, pois visa a implementação de um currículo nacional integrado aos descritores de tais avaliações. Uma das principais finalidades que envolvem a construção de um currículo nacional é viabilizar o alargamento das avaliações nacionais e internacionais nos processos de ensino e aprendizagem. Corroborando com Lopes e López (2010), as políticas curriculares, nesse contexto, estão cada vez mais centralizadas pelos sistemas de avaliação em larga escala. Tal fenômeno ocorre em virtude que, com os reflexos da globalização, houve o desenvolvimento de uma cultura performática, onde é preciso avaliar e "ranquear" as melhores instituições escolares e estudantes.

Neste aspecto, as avaliações propiciam o desenvolvimento de indivíduos eficientes e "onipotententes" que demonstrem, a partir dos resultados de indicadores, a qualidade e eficácia de um determinado sistema de ensino (Lopes; López, 2010). No contexto brasileiro, a BNCC vem a ser um mecanismo de reformulação dos currículos escolares que tem como uma de suas prerrogativas elevar a qualidade do ensino, medido pelas avaliações em larga escala.

Como veremos mais à frente, o processo de desenvolvimento das duas versões iniciais da BNCC foi marcado por grandes tensões políticas marcadas pela crise política que propiciou o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Após isso, o executivo passou a ser comandado pelo seu vice: Michel Temer. Uma de suas medidas políticas foi realizar alterações no Ensino Médio, o que se deu por meio da MP n° 746/2016, que foi duramente criticada por diversos estudiosos da educação e estudantes que organizam gigantescas mobilizações em escolas e universidades. As reformulações na estrutura do Ensino Médio foram cristalizadas pela Lei 13.415/2017. Após a homologação desta lei, a terceira versão da BNCC foi aprovada no final de 2017 direcionado, inicialmente, para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e em 2018 foi publicada a versão para o Ensino Médio.

O objetivo desta seção é apresentar a BNCC no contexto das políticas neoliberais que vêm sendo adotadas no Brasil, de modo a reunir elementos para a compreensão do Documento Curricular do Território Maranhense como parte dessa política e, conseqüentemente, o estudo do componente de história nesse documento. Para tanto, organizamos esta seção em duas subseções: na primeira subseção, a partir das reflexões de diversos autores como Silva (1999), Lopes (2004; 2006), Lopes e Macedo (2011), Ball (2011; 2014), Ball & Bowie (1992), Schneider (2013), Ravitch (2011), Silva (2016), Bento (2020), Gadelha Costa (2009) e Lavinias (2021), situamos o debate sobre as reformas curriculares no contexto brasileiro onde evidenciamos as disputas em torno do desenvolvimento da BNCC como uma política neoliberal alinhada às avaliações em larga escala. A partir do que já foi discutido, entendemos que o currículo é um território de latentes disputas, no qual perpassam relações de poder e saber com a finalidade de legitimar concepções e modelos societários (Silva, 1999). Na segunda subseção, a partir dos estudos levantados por Brazão (2018), Lavinias (2021), Sczip (2020), Pereira (2018), Santos (2022), Oliveira (2018) Laville (1999), Carvalho, Silva e Delboni (2018), destacamos as disputas e tensões vivenciadas durante a construção do componente de História da BNCC e suas contradições para o ensino de história. As contribuições destes autores nos ajudam a compreender a complexidade em torno dos embates epistemológicos, políticos e culturais em torno das reformas curriculares no Brasil e seus desdobramentos para o campo da história.

3.1 Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno de sua elaboração e o alinhamento às avaliações em larga escala

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros terão que desenvolver ao longo da Educação Básica (Brasil, 2017). Esta política foi homologada em um contexto sociopolítico marcado por uma agenda política ultraconservadora. Corroborando com Bento (2020) a BNCC "[...] possui uma carga sócio-histórica-ideológica e também possui condições imediatas que possibilitaram a sua construção" (Bento, 2020, p. 18-19). Apesar de ser uma política mais recente, a BNCC é um projeto que reflete as transformações ocasionadas pelo novo cenário do sistema capitalista no final dos anos 1980, marcado pelo ideário neoliberal.

A concepção neoliberal de educação fica cada vez mais evidente no início da década de 1990 no Brasil a partir da implementação de diversas reformas educacionais, que têm

como pressuposto desenvolver um modelo de formação humana que corresponda às novas exigências impostas pelo mercado na fase do capitalismo financeirizado. Estas reformas neoliberais, que foram presentes em diversos países capitalistas do globo, foram subsidiadas pela teoria do capital humano do célebre estudioso da Escola de Chicago Theodore Schultz. Segundo Bento (2020), sua teoria demonstrava

[...] que o aumento no investimento no capital humano pelo Estado era um importante fator para o desenvolvimento econômico, ou seja, o trabalho humano, quando qualificado através da educação, era um importante meio para ampliar a produtividade econômica, aumentando, conseqüentemente, os lucros. Essa teoria legitimou e disseminou a ideia de que a educação antecede o desenvolvimento econômico, e também o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que, quanto mais ele tem acesso à educação, mais ele valoriza a si próprio no mercado (Bento, 2020, p. 21).

A partir dos pressupostos desta teoria, a educação deve atender aos princípios mercadológicos, perdendo o seu status de direito público. Esse ideário foi difundido a partir do contexto histórico da crise do "Estado de bem-estar social" na década de 1970 em países considerados como potências capitalistas, onde a educação passou a ser orquestrada pelos interesses neoliberais, impactando diretamente nas atuações de diversos Estados Nacionais (Bento, 2020). A partir da reestruturação produtiva que influenciou a quarta fase da revolução industrial (que tem como principal mudança a inserção do trabalho informacional a partir de programas e softwares), a educação não está isolada dos reflexos proporcionados por estas mudanças de produção.

Com base nesse ponto, Previtali e Fagiani (2020) apontam que, com esse novo contexto produtivo, ocorre o que os autores chamam de "trabalho uberizado", que cada vez mais vem impactando na precarização do trabalho e das condições de vida dos profissionais docentes. Em suas palavras,

O teletrabalho uberizado refere-se a um novo estágio da exploração do trabalho na era da indústria 4.0 sob a ideologia do não trabalho. Na verdade, trata-se de um novo passo na subsunção real do trabalho ao capital, que, nos tempos atuais, vem atingindo também os trabalhadores e trabalhadoras com formação em nível superior, como os professores da educação básica (Previtali; Fagiani, 2020, p. 235).

Além disso, os autores salientam que a reestruturação capitalista vai desenvolver uma nova concepção de gestão pública, inserindo de novas concepções de gestão de trabalho baseados numa lógica competitiva e centrada em resultados para a viabilização de pagamentos que estão de acordo com a meta alcançada. Esse fator contribui para a individualização do trabalho e a fragilização da consciência de classe, subtraindo as ações coletivas.

Para os autores as atuais políticas educacionais, BNCC e a reforma do ensino médio, dentre outras, são expressões da nova gestão neoliberal que trouxeram um conjunto de reflexos negativos para o trabalho docente. Assim, estas políticas desestimulam a construção do trabalho criativo e sobrecarrega-os, proporcionando por parte dos profissionais a sensação de incapacidade e ineficiência.

Contribuindo para esta discussão, o estudioso Roberto Dias da Silva (2016) salienta que as reformas educacionais, iniciadas a partir da década de 1980, representaram as relações entre o Estado e o capitalismo neoliberal. Assim, propiciando uma nova racionalidade pedagógica. A partir deste contexto, os currículos escolares "[...] foram compreendidos como parte fundamental de uma gramática política e econômica de caráter internacional, impulsionada [...]" pelas agências multilaterais" (Silva, 2016, p. 200). Segundo o mesmo, uma das centralidades das reformas educacionais são as adaptações dos currículos nacionais às novas demandas produtivas.

No contexto brasileiro, historicamente, a discussão em torno da construção de uma Base Nacional Comum não é algo inédito, mas que vem desde o fim da década de 1980. O estabelecimento de Diretrizes Curriculares de âmbito Nacional, historicamente, é subsidiado por marcos legais como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano Nacional de Educação (2014).

Visando a construção da cidadania e a qualificação para o trabalho, a Constituição (1988) destaca a importância da construção de um currículo para o ensino fundamental para a garantia de uma formação básica a todos os estudantes brasileiros. De acordo com o Art. 210 "[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (Brasil, 1988).

A defesa de uma formação básica é retomada na LDB (1996). Assim, no inciso IV do Art. 9, a legislação destaca que compete à União:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

De acordo com as colocações de Bento (2020), a LDB evidencia um aspecto que é central para a questão curricular no país, que está relacionado ao entendimento do que é básico-comum e do que deve ser diverso. Partindo deste ponto, a LDB aponta que além da necessidade de construção de uma base nacional comum, é importante que sejam inseridas as singularidades regionais nos conteúdos a serem ministrados. De acordo com a legislação:

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

Por fim, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, reforça a importância de construção de uma base nacional comum na estratégia 1 da meta 7:

(7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014, p. 61).

Nesse contexto, o PNE, na avaliação de Bento (2020), é um marco legal importante para subsidiar a construção de uma base nacional comum para o país tendo como o foco estratégico a aprendizagem para elevar a qualidade de todas as etapas de educação básica e buscando a garantia do desenvolvimento dos alunos. Entretanto, Sczip (2020) aponta que a aprovação do PNE fez com que os debates acerca das políticas curriculares ganhassem mais força a partir da mobilização de diversos atores sociais como os setores dos movimentos sociais, empresariado, representantes da imprensa e acadêmicos.

Apesar destas diretrizes educacionais elencadas acima trazerem discursos de adequação com as realidades locais de cada território, evidenciando os aspectos históricos, artísticos e culturais e de orientação de “conteúdos mínimos” que cada indivíduo brasileiro deverá abstrair para a formação da cidadania, é a concepção de formação por competências que compõe a espinha dorsal da BNCC. Este aspecto manifesta o caráter reformador deste documento curricular.

Para a historiadora Nathaly dos Santos (2022) as reformas curriculares no Brasil foram desencadeadas por razões mercadológicas. Assim, em sua avaliação, as empresas privadas estão cada vez mais interferindo nas políticas públicas educacionais, excluindo as próprias instituições públicas. Em suas palavras:

Compreendemos que muitas das reformas curriculares, incluindo a BNCC, não foram formuladas por coincidências; elas ocorreram por uma razão. No caso da Base Nacional, ficam evidentes os fins mercadológicos, estritamente ligados ao modelo fabril. São as empresas privadas que direcionam as políticas públicas voltadas para a educação, excluindo desse processo as instituições públicas de ensino. Percebe-se que não há uma compreensão epistemológica, teórica e metodológica no aspecto curricular, ou seja, não se assume uma ideia de currículo, mas de um documento com “princípios norteadores” (Santos, 2022, p. 49).

Dessa forma, analisando o contexto de produção da BNCC, a autora sinaliza que foi um período marcado pelo retorno de projetos políticos e econômicos alinhados com o neoliberalismo. Em sua avaliação,

[...] a elaboração da BNCC foi iniciada em uma grande crise no país, a qual possibilitou o retorno ao poder executivo de políticos alinhados a interesses internacionalistas e a um modelo neoliberal, o qual visa submeter o Brasil a uma lógica de mercado, privatização e lucro a ser implementada, inclusive, no setor educacional (Santos, 2022, p. 52).

Na perspectiva da autora, desde a primeira versão, a BNCC era uma política que estava totalmente alinhada com as avaliações nacionais em larga escala. Além deste aspecto, a BNCC foi palco também de disputas de narrativas. Um dos exemplos que a autora cita é o fato de que a primeira versão buscou abordar com mais ênfase a história dos povos africanos em relação aos povos europeus. Por conta disso, o documento foi alvo de duras críticas por diversos jornalistas, políticos e representantes do movimento *Escola Sem Partido*, sem contar também pelo ministro do MEC na época, como veremos mais à frente.

Nessa perspectiva, Santos (2022, p.55-56) chama a atenção para compreendermos que a BNCC é um território latente de disputas, pois

Um grande grupo, portanto, buscava uma BNCC que pudesse formar não aqueles sujeitos pensantes, mas sim meros cidadãos participantes de uma nação, que deveriam respeitá-la, servi-la e demonstrar orgulho dela pertencerem. Esse modelo, muito perpetuado no passado, era simples e fácil de ser estabelecido por uma base, já que necessita apenas de “uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes (LAVILLE, 1999, p. 126). Cada uma dessas peças, dada o seu valor para a narrativa, era cuidadosamente selecionado. Todavia, essa maneira de pensar foi se tornando menos necessária e obsoleta, à medida em que as nações se percebiam de forma bem assentada, sem temer por sua própria existência.

Com a aprovação de sua versão definitiva, foi estabelecido o caráter homogeneizador que pouco contextualiza sobre os problemas que assolam as realidades socioeducacionais do país, prescrevendo que os estudantes devem aprender os mesmos conteúdos. Internamente, a elaboração da versão inaugural da BNCC foi marcada por tensões e conflitos que fragilizaram o governo da então presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016.

Dialogando com a exposição de Lavinas (2021), a BNCC foi projetada em diferentes contextos distintos onde havia tensões entre diferentes atores sociais que em determinado momento eram favoráveis ou contrários a este documento. O desfecho deste processo resultou na aprovação de uma política que visa atender os interesses de grupos privados, deixando de lado as lutas de professores e intelectuais da educação. Assim, tornando estes sujeitos meros reprodutores de conteúdos e não agentes transformadores de realidades.

Não é fácil dividir os que são a favor e os que são contra a formulação e implantação das BNCCs, visto que, em ambos os grupos, há componentes que são totalmente e parcialmente contra o documento ao mesmo tempo que o contrário também existe nos dois grupos. Isso significa que os grupos “a favor” e “contra” à BNCC são heterogêneos principalmente no que diz respeito a sua composição, relativo ao que deve conter e o que não deve fazer parte da formação estrutural da Base. Essa

situação, transpassada pelos interesses políticos e econômicos podem ser uma das explicações de termos chegado às três versões do documento por nós estudado, o que evidencia as intensas tensões, internas e externas em relação à sua formação. Numa frase, a BNCC foi feita sobre e imersa em solavancos e tensões (Lavinias, 2021, p. 88-89).

A autora conclui que a BNCC engendra uma lógica neoliberal com a retórica de que é uma política que apresenta o mínimo de saberes que garantem a formação do cidadão para o mercado de trabalho, mas que na prática representa a diminuição da atuação do Estado na redução das desigualdades sociais.

Ao Estado, compete oferecer uma Educação suficiente para o cidadão comum, aquele que é financeiramente mais vulnerável, sujeito/subordinado que irá se tornar mão-de-obra barata, e não de oferecer uma Educação de excelência que o possibilite ascender socialmente (Lavinias, 2021, p. 92).

Para compreendermos a BNCC como uma política que legitima a lógica neoliberal em seu escopo, como apontado por Lavinias (2021), é importante destacar a sua articulação com as avaliações nacionais em larga escala. Contribuindo para esta discussão, Schneider (2013) compreende que a avaliação, ao longo das reformas educacionais, é um mecanismo do Estado com o intuito de centralizar os currículos escolares e divulgar informações sobre um determinado sistema educacional. No contexto brasileiro, as avaliações em larga escala foram inseridas no sistema educacional a partir de mudanças "arquitetadas pelo Estado tendo em vista a recomposição de seu poder político, simbólico e operacional de regulação e de controle da educação" (Schneider, 2013, p. 18).

Schneider aponta que a primeira experiência promovida por avaliações de larga escala no Brasil foi a partir da promulgação do Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP) no ano de 1987. Em sua avaliação, este processo foi um ponto de partida para a ampliação dos instrumentos de avaliação do desenvolvimento de crianças e jovens. Já o Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) foi criado em 1990 a partir do SAEP "sob a égide de uma política de regulação do fluxo escolar" (Schneider, 2013, p. 23).

O SAEB é uma política inspirada no "Programme for International Student Assessment" (PISA), que é um teste internacional desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sob a influência do Banco Mundial (BM). Segundo Schneider, a OCDE e o Banco Mundial recomendam que haja entre

[...] os países periféricos, dentre eles o Brasil, a focalização de conhecimentos centrados em habilidades cognitivas básicas relacionadas ao saber-fazer, e o desenvolvimento de um sistema de avaliação centralizado em resultados que permitam o monitoramento da situação educacional nacional (Schneider, 2013, p. 23).

No ano de 2005 o SAEB passou por reformulações, tornando-se um sistema de avaliação contendo dois exames: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (popularmente conhecido como a Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC). De acordo com a autora:

A Prova Brasil possui a mesma metodologia de realização do SAEB, assemelhando-se a ele em vários aspectos. É bianual e avalia as mesmas áreas de conhecimento do SAEB, porém sua abrangência é censitária, ou seja, permite uma análise mais detalhada do município e da escola por oferecer dados por escola. Para isso, a prova destina-se a todos os estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública urbana (Schneider, 2013, p. 24).

Esta avaliação é uma das mais expressivas por conta que delimita os indicadores da educação básica no país. Dessa forma, os resultados desta prova subsidiam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 com a finalidade de medir a qualidade das "[...] das escolas de educação básica, redes de ensino, unidades da federação e da União" (Schneider, 2013, p. 24).

Por fim, além destas avaliações citadas anteriormente, há o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esta política foi criada em 1998 e até os dias atuais é o maior exame realizado por estudantes no país. O ENEM possui duas funções: 1) avaliar o rendimento dos estudantes do ensino médio no país e 2) garantir a estes discentes o acesso ao Ensino Superior.

A partir destes vastos instrumentos de avaliação da Educação Básica brasileira a autora sinaliza:

Como podemos constatar, existe uma vasta produção de instrumentos de avaliação e aferição do desempenho de estudantes em diferentes etapas da escolarização. Esses instrumentos, apesar de suas especificidades, aproximam-se em termos de seus objetivos e de suas funções: regular o trabalho da escola e de seus professores de modo a assegurar certos padrões de qualidade educacional (Schneider, 2013, p. 25).

A autora tem como uma de suas principais premissas evidenciar que a elaboração de um currículo nacional é uma ação estratégica para responder ao controle exercido pelos sistemas nacionais de avaliação, viabilizando um modelo educacional performático para a obtenção de melhores resultados nos rankings. Em suas palavras,

Mais preocupante ainda é a estratégia que focaliza a ideia de um currículo nacional com base no desempenho dos estudantes. Apesar de desconfiarem da capacidade desses exames refletir a qualidade de ensino ou impulsionar a melhoria da educação, os docentes não ficam indiferentes aos seus resultados. As classificações obtidas por seus alunos são tomados como importantes fontes de informação e de construção da sua relação com o trabalho pedagógico e da imagem como professores, fazendo emergir o que Ball (2005) denomina de "a cultura da performatividade" (Schneider, 2013, p. 27).

A partir da ideia de performatividade, a autora nos mostra que são os resultados das avaliações que norteiam o planejamento das aulas, o desenvolvimento das práticas docentes e a realização das atividades com os estudantes. A partir destes impactos gerados por estas políticas, a autora constata que há um controle dos testes sobre o trabalho da escola e dos professores. Assim, “A consequência mais provável será a de termos um currículo cada vez mais planejado e focado em competências medidas por testes padronizados” (Schneider, 2013, p. 28).

Utilizando as contribuições do estudioso Michael Apple, a estudiosa aponta que um currículo padronizado “[...] possibilita a criação de um procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com “selos de qualidade” para que as “forças de livre mercado” possam operar em sua máxima abrangência” (Apple, 1994, apud Schneider, 2013, p. 29). Dessa forma, o desenvolvimento de um currículo nacional e de um sistema nacional de avaliação são empreendimentos estratégicos de grupos neoliberais para controlar politicamente o conhecimento a fim de satisfazer aos objetivos do mercado.

Dialogando com as contribuições de Schneider, Dourado e Oliveira (2018) apontam que a BNCC é um documento que está na contramão do Plano Nacional de Educação por conta que é uma política de currículo padronizada que enfatiza com mais força as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para estar articulada “[...] à avaliação estandardizada, desconsiderando a realidade nacional, as diretrizes curriculares nacionais dos níveis da Educação Básica e as singularidades das etapas e modalidades educativas” (Dourado; Oliveira, 2018, p. 41).

Na perspectiva dos autores, por mais que a BNCC seja uma diretriz que estabeleça a construção dos currículos de cada um dos entes federados, a diversidade não é devidamente consolidada para dar conta de que é um documento que uniformiza os conhecimentos visando a articulação com as avaliações externas. Portanto,

[...] observa-se subtração da autonomia, da diversidade e da localidade em detrimento da centralização curricular, cujos planejadores da política federal assumem as definições e os mecanismos de sua implementação por meio do financiamento, da gestão centralizada, da avaliação, da formação de professores, entre outros (Dourado; Oliveira, 2018, p. 41).

Para compreendermos com mais profundidade as contradições que a BNCC manifesta na educação brasileira, recorreremos a Ball (2014), que demonstra que a política educacional está se tornando cada vez mais globalizada por conta das articulações de diversos grupos privados que são os “[...] *think tanks* neoliberais e fundações filantrópicas internacionais e

negócios" (Ball, 2014, p. 19). Segundo o autor, são estes atores que vão formar as redes políticas.

Corroborando com as reflexões do sociólogo, é pertinente refletirmos sobre como estas redes interagem na produção das políticas. Por conta disso, o estudioso nos questiona: "Como ideias, discursos, dinheiro e pessoas se movem por meio delas? Como é que elas evoluem e "aprendem"? O que acontece quando eles falham ou cessam?"(Ball, 2014, p. 19).

Buscando responder a estes questionamentos, o sociólogo destaca que à medida que o setor privado está envolvido na produção de políticas, há o surgimento de uma nova concepção de Estado que gesta a ideia de que a educação pública não apresenta condições para formar qualitativamente os estudantes e, conseqüentemente, produz um novo discurso que visa estabelecer soluções privadas para enfrentar a crise da educação pública. Ocasionando aos setores mais participação ativa no desenvolvimento das políticas públicas educacionais.

A partir da inserção das reformas educacionais, estamos presenciando profundas mudanças na forma de governança. Estas transformações revelam o indício de que a educação pública está sendo cada vez mais ameaçada a partir de um novo conjunto de relações entre diferentes atores políticos influenciados a partir do "imaginário neoliberal". Na perspectiva de Ball (2014), o imaginário neoliberal é uma ideologia que estabelece que os mercados devem atuar sobre o Estado, visando estabelecer uma organização social baseada na individualidade e competitividade. Dessa forma, o Estado deve reduzir sua intervenção na vida social, cabendo ao setor privado cumprir tal função, sobretudo, na educação.

Para entendermos de uma forma mais aprofundada sobre este aspecto, Ball nos apresenta as três fases do neoliberalismo a partir das reflexões de Peck e Tickell (2002). Estes momentos são o "proto" neoliberalismo, neoliberalismo "roll-back" e neoliberalismo "roll-out".

“Proto neoliberalismo” é o projeto intelectual moldado por Hayek e Friedman e outros teóricos econômicos e libertários, que foi fundamental para a construção discursiva de uma crise política e econômica em torno do Estado de Bem-Estar Keynesiano e uma “alternativa” para ele. “Neoliberalismo *roll-back*” refere-se à destruição ativa ou descrédito das instituições keynesiano-assistencialistas e sociais-coletivistas. A terceira onda, “neoliberalismo *roll-out*”, refere-se à construção e à consolidação proposital de formas de estado neoliberalizadas, modos de governança e relações reguladoras (Peck; Tickell, 2002, p. 37-398 *apud* Ball, 2014, p. 26).

Levando em consideração a terceira onda, o autor entende que por conta da “neoliberalização” do Estado, há o processo de desnacionalização. Portanto, cada vez mais Estados vem perdendo a capacidade de gerenciar os sistemas de ensino, ganhando espaço

nesse contexto novos atores e organismos, no qual formam as *redes políticas*. Com base nisso, o autor salienta que as *redes políticas* formam uma nova espécie de relações sociais e de interações. Assim, formam comunidades de políticas que apresentam possíveis "soluções" para os problemas encontrados na educação pública. É através destas redes, que novas vozes e narrativas são legitimadas com o intuito de alternar as funções do Estado.

Segundo Ball (2014), as reformas neoliberais na educação estão sendo bem-sucedidas por conta da atuação das Redes Transnacionais de Influência (TAN's) que difundem os ideais neoliberais globalmente. As TAN's são organizações estabelecidas a partir de princípios e valores muito bem definidos que fornecem um conjunto de conhecimentos e informações sobre os aspectos educacionais de diversas nações do mundo. Assim, estas vêm sendo protagonistas no processo de alteração das funções do Estado apresentando normas e discursos visando mudar o pensamento público a respeito dos problemas que assolam a educação e apresentando alternativas privatistas para expansão da qualidade deste setor.

Ball (2014) explica esse fenômeno por meio do conceito de *mobilidade de política*, ou seja, no contexto da influência, as políticas se movem através de agenciamentos entre diferentes atores sociais que apresentam diversos interesses. Dessa forma, agências multilaterais, governos nacionais, ONGs, empreendedores e empresas internacionais estão operando na elaboração das políticas educacionais (Ball, 2014). Na perspectiva do sociólogo, trata-se de “um processo emergente e de escala multiplicadora” (Ball, 2014, p. 36). Dentre os atores que participam deste processo, os empresários vêm ganhando cada vez mais influência nas elaborações de políticas. Nas palavras do autor:

Empresas estão agora diretamente envolvidas com política educacional em uma série de maneiras diferentes, e esses compromissos são parte de um conjunto mais amplo de processos complexos que afetam a política educacional, os quais incluem novas formas de filantropia e de ajuda para o desenvolvimento educacional, para os processos de mercado de crescimento e expansão do capital e a busca por parte das empresas de novas oportunidades para lucro (Ball, 2014, p. 37).

Dessa forma, o conceito de *mobilidade de política* se define como um arcabouço de concepções e projetos diversos que modelam os textos das políticas. Partindo desta definição, o estudioso aponta que estes projetos se movimentam a partir de um fluxo de relações entre diferentes atores que apresentam diferentes interesses e que legitimam discursos de que o Estado é ineficaz para solucionar as assimetrias socioeducacionais. Segundo Ball (2014, p.34-35)

Agências multilaterais, ONGs e interesses e influências de empresas podem constituir, separadamente ou em conjunto, uma poderosa alternativa de política para o “fracasso” do Estado. Novas redes e comunidades de políticas estão sendo

estabelecidas por meio das quais determinados discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade.

Em vista disso, a educação passa a ser um território de disputas por redefinições políticas, morais, sociais e econômicas para atender às novas exigências globais dos setores privatistas. Assim, as funções do Estado estão sendo alteradas, mas não com a finalidade de reduzir as desigualdades sociais, mas “[...] para a construção de consentimento em relação ao projeto neoliberal” (Ball, 2014, p. 39).

Nesse contexto, grupos empresariais organizados em redes políticas constituídos por organizações nacionais e internacionais como a Atlas Network, Fundação Lemann, Liberty Network, Todos Pela Educação e o Movimento Pela Base Nacional Comum participaram, direta ou indiretamente, no desenvolvimento de políticas educacionais brasileiras, onde se destaca a BNCC (Ball, 2014 *apud* Sena; Albino; Rodrigues, 2021).

Nessa perspectiva, conforme o posicionamento das estudiosos, é evidente que esta rede é constituída por grupos bancários, empresariais, pesquisadores, economistas e da mídia que, a partir da lógica de mercado, objetivam propor um novo modelo cultural para a formação de sujeitos. Com base neste apontamento, as autoras Sena, Albino, Rodrigues (2021, p. 05) apontam que:

[...] novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas conforme os discursos neoliberais e o conhecimento fluem e ganham legitimidade e credibilidade. Estes são os novos agenciamentos de políticas com uma gama de participantes novos e velhos existentes em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais, dentro e além dos locais tradicionais e de circulação e formulação de políticas.

Fundada por um empreendedor inglês, a Atlas network é uma organização de influência global que possui parceiros em quase cem países do mundo. Para Ball (2008), este grupo teve uma atuação estratégica para a introdução do modelo neoliberal na educação pública, nas palavras do autor:

Por meio de seu trabalho de política, a Atlas desempenha um papel significativo nas atividades *roll-back* e *roll-out* do neoliberalismo, ou seja, tanto desestabilizar as políticas de bem-estar quanto criar novos espaços para a atividade de mercado e, mais recentemente, em menor grau, para estabilizar ou consolidar ainda mais o neoliberalismo, por meio da introdução de novas instituições, políticas governamentalidades (Ball, 2008, p. 59).

Entretanto, para que as ideias defendidas pelo grupo Atlas Network tivessem grande alcance em escala mundial, foi necessário a participação de instituições de pesquisas e consultorias para a difusão de valores neoliberais com finalidade de “solucionar” problemas de ordem social e econômica, se destacando a organização Liberty Network.

Este instituto teve grande influência apresentando pesquisas e relatórios, configurando-o como uma TAN (Rede Transnacional de Influência) que, a partir de suas publicações, vem influenciando diretamente no comportamento de governos nacionais através "[...] de troca de normas, de ideias e de discursos, e estão trabalhando para mudar a percepção do público sobre os problemas sociais no Brasil, incluindo a educação" (Ball, 2014, p. 63). Como podemos perceber, esta TAN tem influenciado nas redefinições da educação pública no Brasil através da parceria com o movimento *Todos Pela Educação*.

O *Todos Pela Educação* é uma organização não-governamental criada em 2006, que tem em seu conselho de fundadores nomes como: Jorge Gerdau Johannpeter, Daniel Feffer, Danilo Santos de Miranda, Jayme Sirotsky, Luis Norberto Pascoal, Milú Villela, Viviane Senna e Wanda Engel Aduan, ou seja, é um grupo composto por empresários, gestores culturais, proprietários de conglomerados de mídia e filantropos, que possui a finalidade de elevar a qualidade da educação brasileira (Todos Pela Educação, 2014). Conforme aponta Ségala (2018, p.19), trata-se de

[...] um movimento comandado primordialmente pela classe empresarial, por importantes grupos detentores de força midiática para desenvolver a ideologia neoliberal na educação e minoritariamente por algumas parcelas da classe trabalhadora. Com forte influência do gerencialismo do setor privado, procura-se instituir na educação pública programas de metas, com a promessa de melhorar a qualidade da educação.

Esta organização influenciou na elaboração da BNCC contribuindo na inserção do *desenvolvimento de habilidades socioemocionais*, sendo “resguardadas as características individuais” (Ségala, 2018, p. 97). Dessa forma, este documento normativo desconsidera em seu conteúdo questões voltadas para o campo socioeconômico e sociopolítico como parâmetros de ensino e avaliação. Portanto, “A BNCC busca articular uma proposta de uma educação que focaliza o indivíduo, e, para tanto, desconsidera a totalidade e as contradições que ela está inserida, que resultam na própria debilidade da política educacional” (Ségala, 2018, p. 97).

Um outro movimento similar ao TPE, o *Movimento Pela Base Nacional Comum* é uma rede não governamental, constituída em 2013, composta por vários atores como profissionais da educação, pesquisadores, políticos, filantropos e empresários com a finalidade de “apoiar e monitorar a construção da implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio” (Movimento Pela Base Nacional Comum, 2018). Esta rede possui como apoio institucional as seguintes organizações:

Abave, Cenpec, Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação, Cieb, Comunidade Educativa Cedac, Consed, FGV Ceipe, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Iede, Instituto Alana, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Jungo, Instituto Natura, Instituto Reúna, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Itaú Social, LEPES/USP, Movimento Colabora, Oi Futuro, Todos Pela Educação, Uncme, Undime e Vozes da Educação (Movimento Pela Base Nacional Comum, 2018).

Este movimento teve uma atuação estratégica para a construção do conteúdo da BNCC. Um aspecto marcante em todo este processo foi o fato de que, no início, esta mobilização contou com agentes públicos e privados, mas, os grupos que tiveram maior influência na produção do texto final desta proposta curricular foram os setores privados.

De acordo com Avelar e Ball (2019), uma entre as estratégias que foram centrais para o fortalecimento do *Movimento Pela Base Nacional Comum* foram encontros organizados por fundações, onde participaram membros do congresso nacional, secretários das redes estaduais e municipais de ensino e funcionários de agências. Segundo os autores, “O grupo brasileiro ouviu palestras de professores de Yale, administradores escolares, formuladores de políticas e defensores da reforma que fizeram parte do desenvolvimento e promoção do Common Core Curriculum nos Estados Unidos” (Avelar; Ball, 2019, p. 68, tradução nossa).³

Nesse contexto, a fundação Lemann teve uma participação central para a promoção destes eventos, pois reuniu grupos empresariais e filantrópicos com os servidores públicos e políticos das esferas nacional, estadual e municipal do país, contribuindo para a elaboração de diretrizes curriculares padronizadas, normatizadas a partir do modelo norte-americano *common core* (Avelar; Ball, 2019). Nesse processo, a Fundação Lemann “[...] tem exportado políticas e conduzido ideias para oferecer soluções neoliberais para a educação brasileira” (Rosa; Ferreira, 2018, p. 123).

Contribuindo nesta discussão, as autoras Rosa e Ferreira (2018) evidenciam que há outras instituições empresariais que não foram mencionadas no *site* oficial do *Movimento Pela Base Nacional Comum*, pois possuem

[...] ligações com o MEC; o CNE; o Inep; o Serviço Social do Comércio (Sesc); o Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper); a Confederação Nacional dos Municípios (CNM); o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (Ceipe/FGV); as Secretarias Municipais e Estaduais; os Cargos Políticos eletivos; o Grupo Mathema, que pesquisa e desenvolve métodos pedagógicos para ensino de Matemática; o Instituto Rodrigo Mendes; o Instituto Singularidades, de formação de professores; o Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio (Cesgranrio), que oferece também consultoria para capacitação de professores; a Abrelivros; a Cidade Escola Aprendiz; o Laboratório

³ Tradução livre de Avelar; Ball, 2019, p. 68: “The Brazilian group heard talks from Yale faculty, school administrators, policymakers, and reform advocates who had been part of the development and promotion of the Common Core Curriculum in the United States”.

de Educação e Rede Integrada de Escolas Públicas do Rio Grande do Sul (Rosa; Ferreira, 2018, p. 122).

O fato destas empresas não serem nomeadas no *site*, conforme as estudiosas, é uma ação estratégica por conta de que nelas encontram-se sujeitos que possuem cargos importantes em instituições governamentais. Dessa forma, "as empresas estão camufladas e invisíveis na rede do Movimento pela Base" (Rosa; Ferreira, 2018, p. 122). Portanto, há uma forte ligação do Estado com organizações empresariais em prol de finalidades mercadológicas para a educação, resultando na definição de políticas.

Portanto, é perceptível, a partir do processo de construção da BNCC, que uma nova forma de governança está sendo gestada, baseada nas relações de rede, onde novos discursos são legitimados e, em detrimento, outros são silenciados (Ball, 2008). É cada vez mais nítido que este fenômeno não representa o esvaziamento do Estado, mas, sim, uma inserção de uma nova modalidade de ação, poder e agenciamento baseada na lógica de mercado.

Analisando este fenômeno, apontamos que o currículo é um território estratégico nesse processo, pois é através das mudanças nos currículos que uma nação legitima um conjunto de reformas no âmbito educacional com o intuito de viabilizar uma nova identidade pedagógica baseada no projeto político-social dos setores neoliberais. Corroborando com Lopes (2006, p.112), os currículos escolares passaram a ser referenciados a partir de

Discursos como os de valorização das competências, do currículo integrado, da gestão escolar descentralizada, da avaliação como garantia de qualidade podem ser encontrados em diferentes políticas no mundo e sua presença é justificada pela ação do contexto de influência.

Além de atenderem aos projetos dominantes de sociedade, os currículos vêm possuindo o caráter prescritivo. Assim, tornando os espaços educacionais cada vez mais reféns destas políticas. Para Lopes, o currículo é uma produção de Governos Nacionais desenvolvida através de intensas querelas entre diversos setores políticos. Partindo deste ponto, a estudiosa ressalta que as políticas curriculares são produzidas por determinadas comunidades epistêmicas formadas por estudiosos de áreas técnicas, no qual defendem nos textos desses documentos os discursos de *cultura comum* e de *performatividade*.

Para a autora, as comunidades epistêmicas podem ser entendidas como grupos de especialistas que compartilham, entre si, concepções, valores e saberes comuns. Estes se articulam intensamente na elaboração de políticas onde “[...] os discursos hegemônicos são disseminados [...] com capacidade de influência nos Estados-nação” (Lopes, 2006, p. 40).

A partir disso, a estudiosa aponta que há nas políticas curriculares *instrumentos de homogeneização*. Nas palavras da estudiosa: “Esses instrumentos nos ajudam a entender o

porquê das semelhanças entre políticas de currículo entre diferentes países ou entre diferentes governos em um mesmo país sem reduzir tais semelhanças à simples adoção de um modelo neoliberal” (Lopes, 2006, p. 41). Tais instrumentos são produzidos a partir de “diagnósticos” de uma realidade social e que apresentam, posteriormente, possíveis soluções para os problemas que foram identificados, desconsiderando pesquisas desenvolvidas por intelectuais do campo educacional e valorizando estudos de áreas técnicas.

Na concepção da autora, durante a elaboração das políticas de currículo, as comunidades epistêmicas se articulam com as comunidades disciplinares. Logo, os “[...] membros das comunidades disciplinares acabam por fazer parte de uma comunidade epistêmica, com interações locais que se globalizam” (Lopes, 2006, p. 41).

Ao observar o contexto de produção das políticas curriculares no Brasil, a estudiosa destaca:

[...] a partir de dimensões locais no Brasil, identifico que as comunidades epistêmicas vêm articulando e difundindo discursos que, de diferentes formas, perpassam os múltiplos contextos que constituem essas políticas. Dentre os discursos hegemônicos com particular destaque nas políticas de currículo situo: o discurso em defesa de uma cultura comum e o discurso em defesa de uma cultura da performatividade (Lopes, 2006, p. 41).

No que tange a construção de discurso de uma *cultura comum*, Lopes compreende que as comunidades epistêmicas, na busca por estabelecer uma hegemonia, legitimam conhecimentos que se configuram como “universal”. Assim, fixam determinados significados culturais como universais e os legitimam como saberes mais adequados. Logo, são estes significados que vão constituírem os instrumentos de homogeneização nos currículos, como as

[...] listagens de competências, práticas de avaliação centralizada nos resultados, modelos internacionais de avaliação, práticas de avaliação de livros didáticos e a própria concepção de livro didático como um guia do trabalho docente – construindo, de diferentes formas, um discurso favorável à centralização curricular (Lopes, 2006, p. 43).

Referindo-se à concepção de *performatividade*, a autora entende que é um modo de regulação de indivíduos que estão inseridos nas sociedades pós-industriais. Assim, este conceito forja a construção de uma identidade a partir de *performances* (desempenhos) e *accountability* (responsabilização). Portanto, a *performatividade* engendra uma lógica de aprimoramento de sujeitos para tornarem-se competidores. Seguindo esta lógica, o currículo deve ser um

[...] formador das identidades performáticas. Melhores currículos são entendidos como os que garantem melhores desempenhos, nas avaliações e no mercado, cabendo às propostas curriculares prescrever as orientações capazes de projetar as

identidades dos docentes para a inserção na cultura da performatividade (Lopes, 2006, p. 46).

Sobre a noção de *performatividade*, Ball (2014) acrescenta que este conceito incita os sujeitos a se tornarem cada vez mais efetivos e produtivos. Dessa forma, este conceito pressupõe o aperfeiçoamento do indivíduo para que ele possa ser mais rápido e eficiente. Para o sociólogo, a *performatividade* é “[...] um mecanismo-chave da gestão neoliberal, uma forma de gestão *hands-off* que utiliza comparações e julgamentos ao invés de intervenções e direção” (Ball, 2014, p. 66-67).

Além disso, Lopes (2006) constata que há, em grande medida, nas propostas curriculares brasileiras discursos que apresentam as tendências da teoria crítica, discutindo a valorização dos saberes discentes, o trabalho problematizador com temáticas e o combate à exclusão. Entretanto, estes discursos são incorporados a partir de uma matriz centralizadora, o que revela um caráter prescritivo.

Nessa perspectiva, os documentos curriculares são concebidos como guias da ação curricular da escola, orientadores do trabalho docente, frequentemente menosprezando o debate do “por que fazer” em virtude da valorização do “como fazer”. O “por que fazer” parece ficar restrito à constatação de que a sociedade se modifica com a globalização da economia, a reestruturação produtiva e os desafios lançados para a constituição identitária do cidadão, como se formassem um quadro inexorável ao qual só resta a escola e o currículo se submeterem. A escola é desconsiderada como uma instituição capaz de produzir cultura e de estabelecer uma interlocução dessa cultura com as mudanças sócio-econômicas e políticas mais amplas (Lopes, 2006, 46-47).

Nessa perspectiva, uma política curricular é um processo complexo, que envolve produção e seleção de conhecimentos, visões de mundo, valores, habilidades e significados que deverão ser ensinados (Lopes, 2004). Por esse ângulo, é pertinente refletirmos sobre quais conhecimentos as políticas curriculares atuais estão legitimando no componente curricular de História, pois, “[...] toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” (Lopes, 2004, p. 111). Como políticas culturais, as políticas curriculares ao serem inseridas nas instituições escolares são recontextualizadas e os seus discursos são hibridizados.

Um dos mecanismos frequentemente utilizado é a apropriação de discursos legitimados socialmente junto a diferentes grupos sociais. Nessa apropriação é feita uma bricolagem de discursos legitimados, que geram, por sua vez, híbridos culturais, com novos conceitos ou novos sentidos para velhos conceitos. Com tal bricolagem é constituída a legitimidade do discurso oficial. Dentre as múltiplas influências sobre os textos, apenas algumas influências são reconhecidas como legítimas (Lopes, 2004, p. 114).

Um exemplo pertinente que a autora aponta é que grande parte das políticas curriculares possuem discursos híbridos, ou seja, apresentam em seus textos referências teóricas de estudiosos da perspectiva crítica e do construtivismo que, em seus estudos, evidenciaram a importância da formação de sujeitos a partir da dimensão política. Entretanto, esse processo tem que garantir a inserção destes sujeitos no mundo globalizado, submetendo-os à lógica de mercado. Seguindo os pressupostos de Ball e Bowie (1992), a autora compreende que além dos currículos serem produções da esfera governamental são documentos que são recontextualizados nos espaços escolares, adquirindo novos sentidos.

Lopes (2004) constata em seu estudo que as propostas curriculares, a serem desenvolvidas nos tempos atuais, precisam se afastar do status de referenciais de prescrição e padronização, dessa forma possibilitando cada vez mais autonomia para que as instituições escolares possam reformulá-las para dialogar com as inúmeras realidades brasileira, ganhando, assim, novos sentidos e permitindo um processo formativo que contemple diversas racionalidades e valores.

Portanto, as políticas curriculares que foram desenvolvidas no Brasil desde a metade da década de 1990 até os dias atuais foram subsidiadas pela *teoria do capital humano*. Dessa forma, acarretando a inserção da cultura do empreendedorismo nos currículos escolares e, cada vez mais, empobrecendo o processo de socialização dos indivíduos e o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, propiciando para os sujeitos uma formação histórica acríica, descontextualizada de suas realidades sociais e antidemocráticas.

À medida que o modelo neoliberal era inserido para dentro do campo da educação, seus defensores buscavam proporcionar aos cidadãos brasileiros um novo projeto educacional a fim de formá-los de acordo com os novos desafios lançados pela reestruturação produtiva. Em vista disso, a educação vem sendo reformulada, ou, melhor dizendo, privatizada. Em vista disso, cada vez as políticas curriculares brasileiras até os dias atuais estão cada vez mais alinhadas aos interesses de grandes grupos privados. Assim, por mais seja presente, em seus textos, discursos de redução das desigualdades sociais, equidade e qualidade, entretanto, na prática, há um aprofundamento das assimetrias sociais.

3.2 As disputas políticas em torno da elaboração do componente de história na BNCC: projetos, concepções e exclusões

A disciplina de história tem como uma de suas principais finalidades possibilitar a construção de problematizações sobre os processos sociais, políticos, econômicos e culturais

que foram desencadeados ao longo do tempo por parte dos estudantes a partir do tempo presente, compreendendo-se, dessa forma, que os valores, conhecimentos e atitudes se transformam, impactando nas relações sociais.

Além disso, as renovações historiográficas vêm possibilitando aos professores novas interpretações e abordagens em sala de aula sobre as experiências históricas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, retratando seus respectivos hábitos culturais, cotidianos, noções de tempo etc. Em vista disso, a partir destes interessantes avanços, cada vez mais a disciplina de História vem contemplando um processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo, tolerante, democrático e cidadão. De acordo com Lavinas (2021, p.57):

O estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, adolescentes, jovens e adultos inseridos na Educação Básica ao ampliar suas vivências e significados sociais com reflexões sobre os nexos históricos que os constituem. Esse estudo favorecerá o exercício da cidadania na medida em que, comprometido com o caráter complexo e plural desses nexos, estimule e promova o respeito às singularidades étnico-raciais e culturais, e à liberdade de pensamento, de ação, de credo religioso e de opções políticas. Em suma, a partir de procedimentos e temas selecionados, o estudo da História deve contribuir para a consciência de si e do outro, de modo que as identidades sociais possam, compreensivamente, se constituir na relação com outras, dadas em diferentes tempos e espaços sociais e com elas conviver

Todavia, apesar destas significativas contribuições para a formação dos indivíduos, o componente curricular de História vem sendo um território de grandes conflitividades entre vários atores políticos como intelectuais, professores, empresários e a sociedade civil. Essas tensões são marcadas pelas disputas de projetos e narrativas com o intuito de legitimar práticas. Nesse contexto, é preciso contextualizar sobre as disputas em torno da construção do componente curricular do componente de história da BNCC.

Nesta seção, realizamos uma discussão bibliográfica a partir de estudos realizados sobre a construção do componente de História da BNCC, destacando as suas disputas, tensões, exclusões e legitimações. Dessa forma, os estudos de Brazão (2018), Pereira (2018), Sczip (2020), Santos (2022) e Oliveira (2018), Carvalho, Silva e Delboni (2018) e Laville (1999) foram relevantes para a construção desta seção.

Quando o componente de História da primeira versão da BNCC foi apresentado pela primeira vez, em 2015, muitas críticas foram estabelecidas por conta da ampla valorização da história do Brasil e dos pressupostos legais estabelecidos nas leis 10639/2003 e 11645/2008. A proposta desta disciplina, inicialmente, deu um maior destaque a história das populações afro-brasileiras e indígenas e apresentando novas perspectivas de abordagens dos conteúdos históricos. Por conta deste aspecto, o próprio Ministro da Educação na época, Renato Janine, fez uma crítica ao documento destacando:

[...] o fato é que o documento de História tem falhas. Tanto assim que retardei sua publicação e solicitei ao grupo que o elaborou que o refizesse. Mas eles mudaram pouca coisa. Mesmo assim, com o enfático alerta de que não era um documento oficial, acabei autorizando sua publicação. O que eu pensava para a base comum em História era que ela tratasse da história do Brasil e do mundo, sendo que esta não se deveria limitar ao Ocidente e seus precursores, mas incluir – desde a Antiguidade – a Ásia, bem como a África e a América pré-colombiana. Primeiro de tudo, uma história não eurocêntrica. Segundo uma história que não se concentrasse, como era costume muito, muito tempo atrás, nos reis e grandes homens, mas tratasse de tudo o que a disciplina foi estudando nas últimas décadas – mentalidades, economia, rebeliões, cultura. O documento entregue, porém, na sua primeira versão ignorava quase por completo o que não fosse Brasil e África. Pedi que o revissem (Ribeiro, 2015).

Analisando as disputas políticas e acadêmicas em torno do componente curricular de História da primeira versão BNCC, o estudioso Diogo Brazão (2018) salienta que além do currículo de história ser amplamente criticado por setores empresariais e conservadores, esta versão também foi duramente criticada por grupos de historiadores da antiguidade e medievais. De acordo com o historiador:

Além das críticas apresentadas pelos historiadores defensores de uma História ainda eurocentrada, outros grupos de historiadores lançaram fortes críticas à primeira versão da BNCC, tal como os historiadores da História Antiga e os medievalistas. A principal crítica feita por esses grupos de historiadores foi em relação ao corte de conteúdos referentes a estas áreas, pela temporalidade anterior ao início da história do Brasil, já que não existia a possibilidade de manter os conteúdos da tradição e incluir mais conteúdos, pois o currículo ficaria extremamente inchado. Outra forte crítica foi quanto à proposta e às abordagens apresentadas na BNCC, consideradas por eles como políticas e ideologizadas (Brazão, 2018, p. 15).

O componente curricular de história sempre foi um território bastante sensível para a produção das políticas de currículo, pois é um campo do conhecimento que, historicamente, sempre foi disputado por inúmeras concepções de narrativas. Na avaliação de Brazão, a primeira versão da BNCC de História gerou uma grande tensão para concebê-la nos espaços escolares por conta que sua abordagem vai na contramão de uma História tradicional, etnocêntrica e nacionalista.

A disciplina de História tem um papel importante na formação da identidade nacional, pois cabe a essa disciplina remeter à construção/formação do país. Portanto, o currículo de História contribui para a formação de gerações futuras. Mas, para isso é necessário selecionar os conteúdos que devem ser dados, como será a abordagem dos conteúdos, e, principalmente, o que deve ser lembrado com destaque e o que deve ser esquecido na história do Brasil (Brazão, 2018, p. 18).

Quando a primeira versão da BNCC foi publicada, foram destacadas diversas manifestações por parte dos setores empresariais e da sociedade civil que foram contrárias ao conteúdo do documento inicial. Uma das principais mobilizações que foram encabeçadas por

organizações empresariais foi o "movimento pela base", que influenciou a opinião pública, reconhecendo que a concepção de história que estava sendo projetada no componente da primeira versão era de cunho "ideológica" e "esquerdista".

Segundo o autor, o processo de seleção dos especialistas que iriam compor a área de História foi marcado por algumas tensões. A primeira delas é que vários professores e pesquisadores renomados do campo ficaram de fora do projeto. Dessa forma, a comissão de História ficou a cargo de dois professores universitários e dois profissionais das redes públicas de educação básica, sendo que os últimos foram indicados pela UNDIME e o CONSED, entidades com fortes vínculos com as fundações privadas.

Cabe ressaltar que este processo de seleção da comissão de História foi questionado entre os pares quando o documento foi apresentado, principalmente pela Associação Nacional de História (ANPUH), sobretudo por não ter sido consultada na definição da comissão. Além destas críticas, ocorreram outros questionamentos sobre o real interesse de alguns membros do ministério da educação que tiveram seus nomes vinculados a grupos políticos e empresariais. Este cenário de disputas e insatisfações contribuiu para o maior enfraquecimento da BNCC, no cenário político e acadêmico (Brazão, 2018, p. 42).

Dessa forma, Brazão (2018) destaca que os especialistas que fizeram parte da construção do currículo de História possuíam pesquisas voltadas para a área de estudos indígenas e afro-brasileiros. Com base nessas informações sobre cada especialista, o autor compreende que o campo de investigação destes profissionais influenciou diretamente na construção da proposta. Assim, foi elaborada uma proposta curricular com o intuito de romper com os padrões eurocêntricos até então tradicionais no ensino de história no país.

Além do ministro e de grupos conservadores, muitos historiadores destacaram que o currículo, inicialmente, possuía "falhas", pois não contemplava a história da Europa desde a antiguidade até os tempos atuais. O próprio Janine Ribeiro destacou que só deixou que esta versão fosse a público porque sabia que ela poderia ser alterada (Ribeiro, 2015).

Após a publicação da primeira versão, Brazão (2018) sinaliza que o MEC foi contrário ao documento apresentado pela equipe, no qual buscou outros historiadores de linha mais tradicional e eurocêntrica para reescrever o documento como o renomado Boris Fausto. Além do MEC, a própria ANPUH apresentou algumas argumentações que mostravam descontentamento com a primeira versão do documento.

A ANPUH, através de reuniões com representantes do MEC e da SEB, destacou que iria participar na revisão da proposta da BNCC de História. Esses encontros contaram com participações de historiadores que tinham pesquisas mais voltadas para as temáticas voltadas à Idade Antiga, Média e Moderna. A representatividade destes historiadores nesses encontros

era proposital: todos estes entendiam que a primeira BNCC de História reduziu os conteúdos ligados aos eventos históricos ocorridos na Europa. Sobre as alterações entorno da segunda versão da BNCC História, Brazão (2018, p.48) aponta:

Com o ingresso de colaboradores indicados pela ANPUH e de especialistas convidados pela secretaria de educação básica apresentou-se um novo perfil para equipe que elaborou a segunda versão da BNCC. O documento foi modificado consideravelmente, poucos foram os pontos mantidos que eram propostos na primeira versão. A segunda versão apresentou um retorno à historiografia da tradição escolar com um viés eurocêntrico (Brazão, 2018, p. 48).

Nesse contexto, diversos especialistas que fizeram parte do desenvolvimento da primeira versão do currículo de História se retiraram. Portanto, é perceptível que muitos representantes da ANPUH participaram ativamente na reconstrução da proposta curricular da BNCC, retomando no documento uma concepção de História calcada no eurocentrismo e no tradicionalismo que predominou por mais de século no ensino de História. Dessa forma, é preciso entender que não foi apenas o MEC e os setores conservadores que se sentiram incomodados com a primeira versão da BNCC/História, mas também uma parte dos próprios historiadores contribuíram para que este documento minimize a discussão da História da cultura indígena e afro-brasileira. Dessa forma, proporcionando fortes tensões nas versões seguintes.

É a partir deste cenário de tensões e de avanços estratégicos de concepções conservadoras que a BNCC foi desenvolvida. Na concepção de Pereira (2018), é evidente que o componente de História foi um território de intensas disputas entre diferentes projetos de sociedade e de educação. Elizabeth Macedo (2014), destaca que no ano de 2013, deputados brasileiros participaram de encontros organizados pela Fundação Lemann e a Universidade de Yale com o intuito de apresentar propostas gerencialistas para a educação pública brasileira. Durante este evento, as reformas do currículo foram um dos temas mais discutidos, sendo necessário padronizá-lo ao modelo "common core" como observa Pereira (2018, p.30):

Esse modelo de currículo apontado pelo deputado foi um dos modelos que inspiraram a construção da BNCC no Brasil. O "Common Core" é uma espécie de base nacional comum estadunidense voltada para um núcleo central de standards em leitura e matemática que inspirou o governo brasileiro, assim como o modelo australiano também inspirou. É importante salientar, que assim como a BNCC, esse modelo curricular vem abrindo debates onde são discutidos os aspectos positivos e os negativos nos Estados Unidos, onde foi implantado. Como esse modelo de currículo foi implementado no Brasil? Quais atores foram responsáveis pela construção do Componente Curriculares História da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular? E por fim, como foi o processo de convite desses especialistas?

Com base nessa informação, a autora aponta quem foram os especialistas que fizeram parte da comissão responsável pela produção do currículo da História da primeira versão da BNCC.

Visando a diversidade geográfica e de pertencimentos institucionais, inicialmente a comissão de especialistas do componente curricular História foi composta pelos especialistas apresentados a seguir: Antônio Daniel Ribeiro (Alagoas), Marinelma Meireles (Maranhão), Reginaldo da Silva (Amapá) e Tatiana Xavier (Minas Gerais) – indicados pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED); Leila Perrussolo (Rondônia), Maria da Guia Medeiros (Rio Grande do Norte), Rilma Souza Melo (Paraíba) – indicados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (Pereira, 2018, p. 36).

Assim como Brazão (2018) já havia destacado, a autora reforça que grande parte dos especialistas que elaboraram a primeira versão do currículo de História eram pesquisadores do campo de estudos das relações étnico raciais abordando temáticas como História e cultura afro-brasileira e indígena.

Após a disponibilização da primeira versão do documento, o MEC pressionou o grupo de especialistas a realizarem mudanças no componente de História, por conta de sua perspectiva mais avessa à matriz eurocêntrica. Percebendo que o MEC buscava a proposição de um currículo de História que ia na contramão da perspectiva do que foi apresentado na primeira versão do currículo, muitos destes especialistas saíram do projeto. Sobre os conteúdos do currículo de História da primeira versão da BNCC, a autora aponta que:

Sendo assim, apesar das críticas, podemos averiguar que, em números gerais, esses objetivos podem ser considerados democráticos, ou seja, quebram com um viés eurocêntrico ao dar ênfase a diferentes agentes sociais. Uma vez que há um relativo equilíbrio entre os que tratam e os que não tratam da temática africana e/ou afro-brasileira. Ao mesmo tempo, esse desconforto de uma parte dos críticos com a primeira versão do documento de História, reforça a necessidade de intensificação e permanência da mobilização do Movimento Negro Brasileiro em diversos campos da educação com a finalidade de buscar um ensino democrático e antirracista (Pereira, 2018, p. 60).

Com base nos apontamentos da estudiosa, podemos considerar que, por mais que a primeira versão da BNCC de História não era eminentemente antirracista, foi uma proposta curricular projetada a partir de uma perspectiva mais progressista, com o intuito de contribuir para o rompimento com o foco eurocentrado dos conteúdos voltados para a área dos estudos históricos. Propiciando, assim, um ensino de História que dialoga mais com as relações étnico-raciais.

Essa mudança no epicentro do currículo escolar de história, também pode ser relacionado à importância de repensar o processo de produção do saber científico a partir de novos marcos, em outras palavras, se o ensino de História é marcado por um currículo quadripartite (de base francesa) para romper com o eurocentrismo e se obter um ensino que eduque para as relações étnico-raciais é necessário criar um novo marco dentro da História. As discussões sobre a questão do eurocentrismo

serão retomadas nos tópicos seguintes, de forma a compreender se essa opção em colocar a História do Brasil no epicentro do currículo, possibilitou ou não uma mudança na forma como as temáticas negras são trabalhadas e nas narrativas presentes no currículo de História (Pereira, 2018, p. 62).

Sobre o currículo de História, a autora avalia que há 59 objetivos que tratam diretamente ou indiretamente sobre a História dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Entretanto, a grande questão é que grande parte destes objetivos estabelecem apenas possibilidades desses conteúdos serem trabalhados em sala de aula. Para a autora é preciso haver maior contemplação destes objetivos com as leis 10639/2003 e 11.645/2008. Nas palavras da estudiosa:

[...] o Componente Curricular História dos anos finais do Ensino Fundamental contém 22 objetivos de aprendizagens que tratam diretamente da temática africana e afro-brasileira, 37 objetivos que não tratam, mas possibilitam a discussão da temática, além de 23 objetivos que não tratam e nem possibilitam trabalhar a temática. Em uma análise quantitativa simples, pode-se observar a possibilidade de trabalhar a temática proposta pela legislação em 59 dos 82 objetivos de aprendizagem, contudo como apresentado no tópico anterior, a simples possibilidade não garante a discussão (Pereira, 2018, p. 69).

No que se refere aos conteúdos que tratam da história dos povos afro-brasileiros, a autora evidencia que havia na primeira versão da BNCC de História uma tentativa de desnaturalizar a ideia de que as populações negras eram passivas ao sistema colonial escravista, dando-lhes o status de protagonistas: destacando a questão de suas inúmeras formas de resistências.

Existe a tentativa de desmistificar algumas ideias que sugerem certa passividade do negro durante o período da escravidão, na abolição da escravidão e após o fim da escravidão, conferindo protagonismo aos negros. Tais objetivos possibilitam apresentar aos alunos que a escravidão negra não foi marcada por uma relação de submissão, apenas. Houve luta e resistência também. Por conta disso, se sugere que sejam apresentados os quilombos, como o quilombo de Palmares e/ou as milhares experiências de aquilombamento que ocorreram no Brasil (Pereira, 2018, p. 72).

No que se refere às críticas feitas pela Associação Nacional de Professores Universitários de História ANPUH, a autora sinaliza que houve a ausência de críticas mais contundentes sobre a primeira versão da BNCC. Dessa forma, a autora compreende que a associação não realizou de forma devida uma análise mais crítica sobre a primeira versão. Em suas palavras:

Através das críticas apontadas nesse tópico, podemos identificar que, segundo os críticos, no documento existe uma tentativa de diversos rompimentos com pontos apresentados “tradicionalmente” no currículo de História e isso é visto como um problema para determinados críticos. Um dos “rompimentos” que gerou diversas críticas por parte de professores pesquisadores está ligado ao modelo quadripartite amplamente adotado no ensino de História. Esse modelo parte de uma base eurocêntrica, ao propor o ensino de história a partir da divisão da História da Humanidade em basicamente 4 eixos: História Antiga, Medieval, Moderna e

Contemporânea. Através dessa divisão, séculos de história de populações originárias do continente africano e americano são postos enquanto pré-história, desvalorizando as fontes orais e valorizando-se apenas a História após o surgimento da escrita. O rompimento com esse modelo quadripartite levou a crítica e diversos debates entre historiadores que apoiavam e os que eram contrários a esse rompimento. Esse descontentamento foi expressivamente visto entre os pesquisadores da História Antiga e Medieval que escreveram uma Carta de Repúdio à BNCC como vimos anteriormente (Pereira, 2018, p. 93-94).

A autora conclui que por mais que o documento apresentasse uma nova perspectiva curricular de abordagem histórica, na primeira versão da BNCC, a história não rompeu significativamente com os grilhões do eurocentrismo, pois, em sua concepção, a Europa ainda é o centro dos eventos históricos que são mais enfatizados nas aulas de História. Todavia, um ponto positivo que a estudiosa considera é que esta versão preliminar buscou, a partir dos esforços dos especialistas desenvolvedores, contemplar os pressupostos das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, com o intuito de tornar o ensino de História um espaço mais democrático, tolerante e comprometido com a educação étnico-racial.

No que se refere à segunda versão da BNCC de História, a historiadora Carla Lavinias (2021) destaca que este documento apresenta fragilidades em sua composição, pois ela apresenta uma estrutura curricular com uma perspectiva mais tradicional e eurocêntrica. Dessa forma, divergindo do primeiro documento, publicado em 2015 que buscava a abordagem de uma História "brasileira", ou seja, estabelecer uma abordagem que valorizava os fenômenos históricos nacionais e as relações étnico-raciais. Por fim, a versão de 2017 possui uma outra perspectiva: visa a pensar a história a partir do global. Dessa forma, recolocando a Europa no centro dos acontecimentos históricos e inserindo o Brasil como coadjuvante.

De acordo com o estudo realizado por Rossano Sczip (2020) muitos historiadores realizaram contundentes críticas em relação à primeira versão do documento por conta da ruptura com o modelo quadripartite francês. Como exemplo, o autor destaca os posicionamentos dos historiadores Ronaldo Vainfas e Marco Antônio Villa. Nesse contexto, o estudioso Vainfas (2015 apud Sczip, 2020, p.131) apontou que:

A proposta da comissão do MEC para o ensino da História em 2015 é, portanto, uma aberração. Mutila os processos históricos globais, aposta na sincronia contra a diacronia, é fanática pelo presentismo. Incentiva ódios raciais e valores terceiro-mundistas superados. Estimula a ignorância, ao colocar a História ocidental como periférica, na realidade como vilã. Combate o eurocentrismo com um brasilcentrismo inconsistente. É uma aposta no obscurantismo.

Já o professor aposentado Marco Antônio Villa, ao realizar duras críticas aos governos presidenciais de Lula e Dilma Rousseff, ressaltou:

Onde o Lula tem de estar? Ele tem de ter prisão preventiva decretada, ele ameaça as instituições e quer guerra civil”, viu no texto de História uma “revolução cultural” petista “que transformará Mao Tsé-Tung em um moderado pedagogo, quase um ‘reacionário burguês’”. Classificou a Base como “um duro golpe”, um “apagamento da história” e, à comissão responsável por escrever o texto, lançou a alcunha de “comissários-educadores do PT”. Reclamou da ausência de conteúdos referentes à história Antiga, como Egito e Mesopotâmia, e da ausência de conteúdo das histórias Medieval, Moderna e Contemporânea europeias. Seu alarido serviu de argumento para o Escola Sem Partido – ESP se opor ao texto de História (Villa, 2015 apud Sczip, 2020, p. 131).

Para Sczip (2020), as falas destes professores sinalizam que o Ensino de História no Brasil deve estar vinculado, historicamente, a uma tradição cultural marcada por uma única perspectiva de visão dos fenômenos históricos: o eurocentrismo. Ao percebermos estes posicionamentos, fica evidente a reivindicação da continuidade deste foco epistemológico. Portanto, o autor mostra que tais elementos caracterizam o currículo como um campo de disputa e seleção de saberes.

Na concepção do autor, quando nos debruçamos sobre um determinado documento curricular, é fundamental questionar os fundamentos teóricos, metodológicos e suas concepções de cultura. Além destes aspectos, o investigador precisa avaliar como os conhecimentos estão sendo propostos, ou seja, se são conteúdos que visam uma discussão mais aprofundada sobre as questões sociais e culturais ou se buscam apenas prescrever os conhecimentos considerados “universais” e, por fim, averiguar se a política em questão dialoga com os diversos contextos em que o aluno e a escola estão imersos, ou seja, contemplando as suas realidades.

Um das limitações da BNCC elencadas pelo autor é quando o documento trata da noção de cidadania. Em sua concepção, nas duas primeiras versões do componente de História, o exercício da ideia de “cidadão” é estimulado a partir do respeito às singularidades étnicas e raciais. Na terceira e atual versão, há uma substituição do termo “étnico racial” para o termo “diversidade de sujeitos e Histórias”. Além disso, nos objetos de conhecimento para os anos finais do ensino fundamental o termo cidadania aparece

[...] duas vezes como temas dos objetos de conhecimento na base homologada. Aparece uma vez no 6º ano, na Unidade Temática “Lógicas de organização política”, cujo objeto é “noções de cidadania e política na Grécia e em Roma”. A única habilidade exigida é a capacidade do aluno associar a cidadania a “dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas”. Assim, presa no tempo e no espaço, sem a necessária problematização e historicidade, ela sai de cena para retornar somente no 9º ano, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira no pós Ditadura Civil-Militar (1964-1985), com a aprovação da Constituição Federal de 1988 [...] (Sczip, 2020, p. 191).

Nessa perspectiva, a terceira versão da BNCC de História desconecta o conceito de cidadania entre os fenômenos que ocorreram no Brasil entre os séculos XVIII até o XX.

Dessa forma, não destacando a luta protagonizada pelos representantes dos movimentos negros e indígenas para a concessão de seus direitos sociais.

Além destes elementos destacados, Sczip compreende que a BNCC também se omite em destacar a importância da luta das mulheres e dos trabalhadores urbanos e camponeses. Há apenas uma pequena menção que destaca sobre o papel das mulheres na Grécia Antiga, Roma e no Período Medieval. Entretanto, não é falado sobre o papel destas nas sociedades africanas e indígenas. Sobre os trabalhadores, não é apresentado objetos que explorem mais a fundo as consequências da revolução industrial e sobre as lutas destes em prol de seus direitos sociais. No que se refere às questões de ordem identitária, o autor observa que a BNCC apresenta o debate de forma genérica.

A primeira versão refere-se à “problematização das questões identitárias” e respeito “às singularidades e às particularidades étnico-raciais e culturais”, apenas. A segunda, repete essa formulação e acrescenta que o estudo da História “deve contribuir para a consciência de si e do outro, de modo que as identidades sociais possam, compreensivamente, se constituir na relação com outras, dadas em diferentes tempos e espaços sociais, e com elas conviver”, sem especificar a quais identidades se refere. O ensino de História do Brasil deveria, ainda na segunda versão, abordar os processos de construção de identidades. A terceira versão, a despeito de reconhecer a existência de “múltiplas configurações identitárias”, destaca as abordagens relacionadas à “história dos povos indígenas originários e africanos” e ressalta que na formação da sociedade brasileira há a presença de diferentes povos e culturas. As expressões identidade de gênero, diversidade/orientação sexual e identidade de classe não aparecem no texto (Sczip, 2020, p. 208).

Além disso, o autor nos questiona sobre a narrativa dominante no currículo de História, destacando que os conteúdos propostos enfatizam mais as experiências históricas da burguesia capitalista e do protagonismo masculino. Em suas palavras:

Por que não a narrativa de mulheres ou trabalhadores e trabalhadoras, também? Há, aqui, claramente, uma seleção, uma opção, edificando em currículo qual o conhecimento deve ser valorizado. Na versão oficial, aprovada em 2017, Trabalho como categoria de análise, aparece apenas no 6º ano, quando os alunos deverão estudar as relações de trabalho e comparar escravidão, servidão e trabalho livre apenas no mundo antigo e medieval. As contradições do mundo do trabalho na contemporaneidade não aparecem na BNCC. Somamo-nos, portanto, àqueles para quem classe trabalhadora, enquanto categoria analítica, tem validade explicativa para o entendimento da vida social sob o capitalismo (Sczip, 2020, p. 208).

Para o autor, quando a BNCC aborda os conceitos de cidadania e identidade, é evidente que não há uma discussão sobre a relação entre capital e trabalho e as contradições do mundo do trabalho. Dessa forma, esta política está a serviço de uma concepção hegemônica de educação.

Portanto, em sua concepção, concordando as contribuições colocadas pelos estudiosos Brazão (2018), Pereira (2018) e Lavinias (2021), o currículo é um campo latente de disputas,

mas essas disputas, em sua interpretação, são profundamente desiguais. Dessa forma, quem tem mais poder político e econômico consegue definir o que é "necessário" para o ensino público, cristalizando a dominação do capital nas instituições escolares e reproduzindo a sua cultura hegemônica a partir da inserção da pedagogia das competências.

Em sua conclusão, o autor aponta que a BNCC é um documento que propicia uma série de desafios para o ensino de história, pois negligencia as diversas experiências históricas protagonizadas por vários sujeitos sociais, pela ênfase na temporalização moderna quadripartite e no eurocentrismo. Assim, é uma política que está de acordo com os interesses de grupos privados, pois privilegia a inserção da pedagogia das competências na formação dos estudantes. De acordo como o estudioso:

É um documento totalmente descontextualizado com os fatos históricos que marcam o presente do país. Por conta disso, o autor sinaliza que é um documento que apresenta a concepção de cidadania de forma recuada, ou seja, desvalorizando as lutas históricas em prol dos direitos civis, políticos e sociais. "Ao contrário, parece ancorada na ideia de que os direitos políticos e sociais são apenas contingentes e não essenciais para a existência de um Estado democrático no capitalismo, centrando-se, dessa forma, no cidadão portador de direitos civis como garantia para a reprodução do capitalismo" (Sczip, 2020, p. 248).

Portanto, o autor constata em seu estudo que a terceira versão da BNCC de História, propicia um projeto de formação de um sujeito despolidizado, alienado e que não tem consciência da importância da luta de classes para a conquista dos seus direitos. Em suas palavras:

Pela luta econômica e política que empreende, a classe trabalhadora desempenha papel determinante no alargamento dos direitos e da democracia. O seu silenciamento, bem como das contradições da sociedade do capital, pretende o apagamento da memória coletiva em torno dessas lutas. A ação da classe trabalhadora ao longo da história se manifesta na produção de uma cultura materializada em suas formas de organização (sindicatos/partidos/associações/etc.), nas suas formas de pensar a sociedade e de projetar o futuro, notadamente um futuro diferente do tempo presente experienciado por ela, deixando como legado, tradições, costumes, valores e modos de vida. Acessar esse conhecimento é potencializar a produção de identidades e a transformação da consciência coletiva para se contrapor aos valores do conservadorismo, que buscam controlar o corpo, e do liberalismo individualista que responsabiliza, criminaliza e condena o indivíduo. A BNCC, ao suprimir histórias de enfrentamento e disputas em torno dos direitos, reforça um tipo de ensino e um senso comum que apresentam os direitos, sobretudo os sociais, como uma concessão de forças exteriores aos sujeitos (Sczip, 2020, p. 251).

Na avaliação de Santos (2022), que vai de encontro com os apontamentos dos estudos anteriores, o currículo de História da primeira versão da BNCC é considerado como um momento que enfatiza uma ruptura com um ensino de História tradicional, quadripartite e europeu. Buscou-se projetar um ensino de História que valorizasse as experiências sociais e

culturais de grupos marginalizados como os afro-brasileiros e indígenas que foram por muito tempo esquecidos nos currículos de história.

Todavia, as possibilidades levantadas na primeira versão deste documento foram desconsideradas nas duas versões posteriores. Dessa forma, podemos considerar que as duas últimas versões da BNCC possuem grandes lacunas em colocar em prática um ensino de história que contemple os pressupostos das leis 10639/2003 e 11645/2008.

A educação para a alteridade e o combate ao Eurocentrismo devem ser uma das pautas a serem discutidas nos ambientes escolares e, em contraposição, evidenciar o ensino crítico da história da África, dos povos africanos e indígenas para que os educandos se vejam como protagonistas e agentes desse processo histórico. Ao aplicarmos, efetivamente, a Lei 10.639 e a Lei 11.645, torna-se possível que as subjetividades indígenas e negras já em curso sejam colocadas lado a lado das demais etnias. Não podemos negar a pluralidade do social; a escola precisa ser indagada desde demandas que a ela possam ser impetradas (Santos, 2022, p. 59).

Um ponto que merece ser destacado a partir do levantamento da autora é o fato de que a primeira versão, apesar de estabelecer algumas rupturas importantes, não há uma discussão mais aprofundada sobre a questão de gênero e sexualidade. Este aspecto ainda é evidente nas duas versões posteriores do documento. Por conta disso, na avaliação da autora, uma das maiores limitações deste documento é o fato de que pouco contribui para uma discussão mais aprofundada sobre as formas de discriminação racial e de gênero e suas exclusões que ainda são bem presentes no país.

Para que a transformação social na educação ocorra, é fundamental a participação e inclusão das narrativas dos grupos historicamente excluídos também nos documentos curriculares. A Base Nacional deveria, portanto, ter como um dos seus pilares as políticas públicas educacionais que abordem a diversidade humana, sociocultural, econômica do Brasil. Só assim, a partir de uma proposta nacional, poderíamos combater formas de discriminação e de exclusão (Santos, 2022, p. 60).

Mesmo estando evidenciado nas proposições do componente de História que uma de suas finalidades centrais é propiciar aos estudantes brasileiros o conhecimento da história de povos que foram marginalizados pela História Tradicional, a autora destaca que a terceira versão de História apresenta incongruências:

Dentro do condicionamento que foram elencados os conteúdos de História, nos preocupam porque os fatos continuam sendo estudados de forma superficial, cronológico, eurocentrados e elitistas. Reforça, assim, a ingenuidade das interpretações dos dados históricos, como um dos componentes curriculares. Assim, a História continua ocupando um espaço aquém de sua importância na BNCC. É pobre em referenciais teóricos e métodos no seu corpus. O ensino de História requer uma reflexão mais crítica e um rigor epistemológico dos acontecimentos (Santos, 2022, p. 71).

Analisando componente de História da terceira versão da BNCC, no que se refere aos conteúdos propostos nas habilidades para os anos finais do Ensino Fundamental, inicialmente,

a historiadora Mariana Oliveira (2018) avalia que é enfatizado, nos conteúdos do sexto ano, as noções de tempo e periodizações. Por conta disso, ela destaca que seria interessante que o documento discutisse o conceito de História e a importância de fazê-los refletir a sua condição de sujeitos históricos. Em sua avaliação,

Essa explicação é importante pois o sexto ano inicia com mudanças e transformações para as crianças, já que esse é primeiro ano que o enfoque para as disciplinas se torna mais detalhado. Esse esclarecimento contribui para que os/as alunos/as percebam que a História não diz respeito somente ao passado e aos grandes vultos (Oliveira, 2018, p. 80).

Além disso, a autora aponta que dentre as diversas sociedades africanas existentes na antiguidade, o documento propõe apenas o estudo da sociedade egípcia. Além disso, em sua análise, é evidente também que o documento não apresenta uma discussão mais crítica sobre o papel das mulheres e relações de gênero.

Para o sétimo ano, o documento apresenta o conceito de “Novo Mundo” a partir de uma concepção totalmente eurocêntrica, destacando os entendimentos das "conquistas" estabelecidas pelos colonizadores europeus frente aos povos da América. Dessa forma, é evidente que o documento busca retratar uma história da colonização e não de seus processos de resistências, que foram inúmeros, frente ao domínio colonial. Além disso, há poucas problematizações sobre a situação destes povos no tempo presente. Além disso, apesar de destacar a diferença entre escravidão na Europa e em África, não é destacado sobre suas condições de opressão ou tampouco é feita uma contextualização sobre a situação destes povos tradicionais no Brasil no tempo presente.

No que se refere aos conteúdos do oitavo ano, o documento não apresenta uma discussão mais aprofundada sobre os movimentos sociais ocorridos no período regencial do Império. Dessa forma, elencando esses movimentos como apenas "rebeliões". Assim, deixando de destacar o caráter popular destas revoltas. Um dos exemplos mais marcantes citados pela autora se trata a respeito da Revolução Haitiana, que é interpretada como a “revolução dos escravos”, ou seja, o documento aborda de forma preconceituosa e estereotipada este ato revolucionário protagonizado por povos afro-haitianos em favor da derrocada da colonização francesa.

No que se refere aos conteúdos do nono ano, o documento não faz referências aos movimentos sociais evidenciados no Brasil como o movimento dos trabalhadores e o movimento negro. Além disso, o documento não discute a ideia de cidadania a partir da perspectiva histórica, ocasionando a exclusão dos processos históricos protagonizados pelos

povos africanos, indígenas, trabalhadores, mulheres e homossexuais e considerando os descendentes dos colonizadores como os reais cidadãos desta nação.

Além disso, o documento vem suprimindo termos como "orientação sexual" e "gênero" por "diversidades". Esse fato ocorre por conta de que o Conselho Nacional de Educação entende que não há consenso sobre a definição de gênero, ressaltando que é um debate polêmico. Portanto, para a autora a BNCC de história invisibiliza os fenômenos históricos protagonizados por diversos atores sociais considerados pela história tradicional como "subalternos". Portanto, é uma política que busca selecionar que histórias devem ser contadas e quais devem ser silenciadas.

De modo geral, nos últimos anos do Ensino Fundamental é possível perceber que a BNCC apresenta um caráter conteudista. O ensino de História não se trata somente de constatações de acontecimentos do passado, ele é necessário para a problematização do presente. No campo das Habilidades propostas existem orientações que buscam relacionar os períodos históricos, porém, aparentemente não existe nenhuma inovação na abordagem proposta pela BNCC. Não estamos contestando a relevância dos conteúdos existentes na BNCC, todavia, a impressão durante a leitura é de que se trata verdadeiramente de um currículo mínimo extremamente interessada na lógica do capitalista periférico disfarçado de diretriz. Esse documento foi formulado para ser aplicado para a realidade nacional, sem refletir os dilemas que existem no ensino de História. Como será viável o ensino de história com a carga horária disponível? Esse fato é preocupante pois além de fragmentar o processo de ensino, desconsidera a cultura múltipla que existe no país com proporções continentais como é o Brasil (Oliveira, 2018, p. 89).

Contribuindo com o debate lançado pelos estudiosos acima acerca da construção e legitimação da BNCC/História, o historiador canadense Christian Laville (1999) nos chama a atenção que nas propostas curriculares voltadas para a área de História consta a tentativa de preservação de uma dada tradição. Destacando como a disciplina foi projetada historicamente, o autor avalia que:

É interessante notar quanto interesse, [...] vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder (Laville, 1999, p. 130).

O estudioso, ao investigar como eram produzidos os manuais didáticos de história de muitos países europeus no contexto pós-segunda guerra mundial, aponta que as narrativas buscavam a exaltação do nacionalismo, discutindo o passado nacional a partir do ponto de vista das nações "vencedoras".

Em vista disso, com base nesse pressuposto, o autor destaca que esse fenômeno evidencia dois paradoxos. O primeiro deles é que, a nível de discurso, o ensino de história foi pensado em muitos países com a finalidade de promover nos estudantes uma formação

cidadã, democrática e autônoma. Entretanto, a disciplina foi a partir de "[...] uma narrativa fechada, destinada a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação" (Laville, 1999, p. 135).

O segundo paradoxo, que para o autor é consequência do primeiro, é o fato de que, historicamente, o ensino de história é pensado a partir de matrizes hegemônicas para conter a conflitividade social e a preservação da ordem nacional. Em vista disso, o autor constata que as políticas de controle dos Estados-Nação envolveram uma guerra de narrativas sobre o que deve ser ensinado (ou não) nas aulas de História. Portanto, é um fenômeno histórico que foi institucionalizado em muitos países do mundo e que apresenta continuidades latentes em nosso atual cenário político brasileiro a partir do que está sendo exposto na BNCC de História.

Corroborando com as contribuições de Carvalho, Silva e Delboni (2018), a BNCC de História se configura como uma biopolítica, ou seja, como um instrumento que visa controlar que tipos de conhecimentos e habilidades devem ser promovidos nas instituições escolares. Utilizando as contribuições de Michel Foucault, os estudiosos avaliam que esta diretriz estabelece em suas prescrições "regimes de verdade" que legitimam em seus discursos intencionalidades hegemônicas.

Considerando que "regimes de verdade" são engendrados no âmbito de uma formação sócio-histórica discursiva, na qual se incluem os processos de produção de subjetividade, assim como as práticas discursivas e não discursivas que incidem nas perspectivas curriculares assumidas, os enunciados discursivos, uma vez constituídos no registro do social, entrecruzam-se, formando verdadeiras redes histórico-culturais que funcionam como uma espécie de "modelo/molde" para a produção de determinadas verdades e determinados significados historicamente localizados (Carvalho; Silva; Delboni, 2017, p. 488).

Nessa perspectiva, a BNCC, como um produto da biopolítica que atende às novas exigências da reestruturação do sistema capitalista para a formação de capital humano, busca o "[...] atendimento às necessidades e talentos individuais vistos como competências restritas a serem adquiridas numa meritocracia que combina empregabilidade, aplicabilidade, usabilidade, competência e rendimento" (Carvalho; Silva; Delboni, 2017, p. 489).

Em resumo, destacamos que a BNCC de História foi uma política que foi construída de forma excludente e autoritária: desconsiderando os saberes de professores e intelectuais que fizeram parte da construção do primeiro documento, construindo movimentos que buscaram cercear a liberdade de atuação de docentes e legitimando uma concepção de História e de História ensinada pautada no etnocentrismo europeu. Dessa forma, padronizando os conhecimentos históricos e reproduzindo uma narrativa que enfatiza a vitória do

colonialismo e do capitalismo. Dessa forma, marginalizando as experiências históricas que tiveram como protagonistas diversos grupos sociais das camadas populares como trabalhadores urbanos e camponeses, populações nativas dos continentes africano e americano, povos afro-brasileiros e a luta política das mulheres por representatividade.

Por fim, ainda que o componente curricular de História não seja uma área específica de avaliação em larga escala, este campo do conhecimento é fortemente afetado pela BNCC em sua totalidade, forma, conexões e funções no contexto das reformas curriculares. Consideramos que este fenômeno ocorre pelo fato de que há a preservação de um caráter neoliberal que, como veremos na próxima seção, proporciona o esvaziamento da dimensão política dos conteúdos históricos.

4 O COMPONENTE DE HISTÓRIA DO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: uma política alinhada à reforma curricular neoliberal modeladora de subjetividades

O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), como já foi pontuado, é uma política curricular que tem como finalidade orientar os Projetos Político-Pedagógicos e os planos de aulas dos professores atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Este documento foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE - MA) no dia 28 de dezembro de 2018.

Segundo o próprio documento, no processo de desenvolvimento houve grande articulação entre a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC - MA), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME - MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME - MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE - MA). De acordo com o DCTM, foi dado espaço para que professores e representantes da sociedade civil apresentassem contribuições a partir de consultas públicas e com a utilização de plataforma online. No entanto, o documento não apresenta maiores informações sobre como ocorreu esse processo e os diversos atores que dele participaram.

Nas seções anteriores, discutimos o movimento histórico dos estudos curriculares e o percurso do desenvolvimento do componente curricular de história da Base Nacional Comum Curricular. Nesse contexto, percebemos que o currículo, enquanto documento escolar, é uma política cultural desenvolvida numa arena de fortes tensões entre diferentes narrativas, ou noções particulares de currículo, que incidem sobre os projetos de futuro de uma determinada sociedade.

É evidente que estas tensões se complexificam ainda mais no processo de construção do componente curricular de história, pois é um campo do conhecimento fundamental para o desenvolvimento da concepção crítica sobre as ações humanas ao longo das gerações passadas. Como vimos no capítulo anterior, a construção do currículo de história da BNCC foi bastante conturbada, de modo que, no fim, foi aprovado um currículo fragilizado para o ensino fundamental.

Nesse contexto, o componente de História foi fortemente afetado pela BNCC em toda a sua estrutura, concepção e conhecimentos para adequar-se ao contexto da reforma curricular. Assim, este processo teve como centralidade a manutenção de um caráter

neoliberal que fragmenta a dimensão política dos conteúdos históricos e os instrumentaliza para serem abordados sem problematizações mais aprofundadas sobre o real.

Assim, considerando que há poucas investigações que se debruçam sobre os reflexos do DCTM para o ensino de história, é de grande relevância que novas pesquisas sejam desenvolvidas sobre esta temática, analisando em que medida se acentua a centralização da BNCC sobre o componente de História do DCTM e qual concepção de História está sendo legitimada através das orientações deste referencial.

Com base neste pressuposto, esta seção buscou analisar o componente curricular de história do Documento Curricular do Território Maranhense, ou seja, busca-se analisá-lo como uma política de reforma curricular alinhado à Base Nacional Comum Curricular. Portanto, esta seção teve como propósito investigar as conexões do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as políticas neoliberais de educação, onde buscamos compreender como as competências gerais, objetos de conhecimentos e as habilidades apresentados no componente de história tendem a propiciar a formação de um sujeito integrado às transformações com foco nas competências e habilidades, instaurando uma concepção de educação mercadológica voltado para o empreendedorismo e performatividade.

Esta seção foi organizada, além desta breve introdução em duas sub-seções. Na primeira, identificamos quais são os *instrumentos de homogeneização* presentes no DCTM a partir das contribuições de Lopes (2006). Nesse contexto, analisamos, confrontando a BNCC e o DCTM no que se refere a parte introdutória que trata das finalidades gerais deste último, se o documento maranhense apresentou inovações que dialogam com a realidade maranhense ou se apenas reproduziu o que já está proposto na BNCC. A segunda, apresentou a análise do organizador curricular, em específico das Unidade Temáticas, Objetos de conhecimento e as Habilidades sugeridas do componente curricular de história no documento direcionadas para os anos finais do fundamental, com o objetivo de compreender suas vinculações com a BNCC e com o modelo neoliberal de sociedade.

4.1 O DCTM como um mecanismo de “implementação” da BNCC no Maranhão:

inovações pedagógicas ou homogeneização curricular?

Para compreendermos o processo de desenvolvimento e implementação do DCTM, é necessário nos reportarmos ao ano de 2018, quando foi promulgada, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, que instituiu o

Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). Segundo o site do Governo Federal, este programa é da competência da Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica no âmbito da Coordenação-Geral de Gestão Estratégica da Educação Básica (COGEB). A finalidade central do programa é fornecer apoio às secretarias estaduais e municipais de Educação e à Secretaria de Educação do Distrito Federal no processo de desenvolvimento, revisão e implementação dos currículos alinhados à Base Nacional Comum Curricular.

Durante o processo de implementação da BNCC nos estados, o MEC, o Consed, a Undime e a UNCME tiveram o apoio técnico de representantes da Fundação Lemann, *Todos Pela Educação* e o *Movimento Pela Base Nacional Comum*. Este apoio resultou na construção de documentos ou “guias” que buscaram “[...] apoiar gestores estaduais, municipais e escolas no percurso de (re)elaboração e implementação da proposta curricular das redes, com foco no regime de colaboração entre os estados e municípios” (Brasil, 2018). Assim, estas organizações privadas tiveram participação importante no processo de implementação, monitoramento e avaliação da BNCC nos estados, e imprimiram nesse documento nacional, bem como nos documentos dos estados, uma perspectiva educacional alinhada às políticas neoliberais, especialmente às avaliações de proficiência em larga escala.

De acordo com Ball (2014), as políticas educacionais neoliberais buscam produzir novas práticas e subjetividades. Por conta disso, consideramos que, a partir da inserção de avaliações de larga escala, houve o desenvolvimento do que o estudioso denomina de "currículo neoliberal de reforma" (Ball, 2014, p. 65). Este currículo deve integrar as lições e ensinamentos do setor privado sobre o mercado, melhorando, assim, o desempenho das performances nos sistemas escolares, isto é, desenvolvendo a performatividade por parte dos estudantes e utilizando o conhecimento de forma instrumentalizada e funcional, ou seja, transformando-o em mercadoria.

Essa perspectiva fica evidente já na introdução do DCTM, quando este, ao caracterizar as condições de educação no estado do Maranhão, apresenta dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como referência da qualidade da educação do estado. O documento destaca que para os anos finais houve um crescimento muito tímido do período de 2013 a 2017. Por conta disso, o documento aponta a necessidade de maiores investimentos para a ampliação da qualidade da educação para reverter esta situação.

Considerando o IDEB para os anos finais do Ensino Fundamental, a situação de qualidade educacional é mais grave, pois o Maranhão, em 2017, manteve a pontuação de 3,7 obtida em 2015, ou seja, não apresentou crescimento. Apenas 10 municípios maranhenses atingiram e/ou superaram as suas metas definidas pelo

INEP [...], que seria de 4,3 para 2017. É necessário, portanto, significativo investimento na qualidade da educação nos anos finais do Ensino Fundamental, algo que as redes precisam enfrentar com seriedade e recursos (Maranhão, 2019, p. 13-14).

A partir dos indicadores apresentados, o documento ressalta que o alinhamento com a BNCC é uma tarefa fundamental, pois "[...] constitui estratégia essencial para a retomada da qualidade educacional do Ensino Fundamental no estado do Maranhão" (Maranhão, 2019, p. 14). Quando o documento se posiciona favorável ao alinhamento com a BNCC para reduzir a desigualdade social e retomar a qualidade da educação do Maranhão, observa-se o que é destacado Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 76):

Quando são colocados projetos curriculares como forma de proporcionar a igualdade de oportunidades em busca da redução de desigualdades, somos colocados diante de uma proposta ilusória que não consegue se aprofundar no cerne do problema, qual seja, a incapacidade de nosso sistema socioeconômico proporcionar a igualdade.

Corroborando com as análises dos estudiosos Almeida, Dalbem e Freitas (2013), apesar do IDEB ser um mecanismo que viabilize, a partir de indicadores, a análise dos desempenhos escolares em relação às avaliações nacionais, este não consegue sozinho compreender a realidade socioeconômica das escolas brasileiras. Além disso, os autores pontuam que a noção de qualidade proposta nas políticas neoliberais apresenta contradições, pois a forma como este termo é apresentado nas políticas se associa a uma concepção de mercantilização.

Com base nesse apontamento, os autores destacam a importância de dissecarmos a ideia de qualidade defendida com este indicador (e por grande parte das políticas educacionais neoliberais) e como esta concepção foi construída historicamente. Considerando as colocações de Gentili (1995), houve, por volta da década de 1990, no contexto brasileiro, o processo de mercantilização do conceito de qualidade da educação com o intuito de fragmentar as demandas democratizadoras que buscavam construir uma concepção de qualidade da educação como um direito para as populações mais excluídas.

Aprofundando esta discussão, o estudioso Freitas (2018) ressalta que as reformas neoliberais trouxeram novas exigências para as escolas públicas, sendo cada vez menos investidas e o dinheiro sendo enviado para as instituições privadas. Na perspectiva do autor, este processo pode ser caracterizado como “terceirização das escolas”, que é caracterizado pelo “[...] rompimento do monopólio estatal e facilitador da constituição de um livre mercado educacional” (Freitas, 2018, p. 78).

Com a reforma, o desenvolvimento de bases curriculares, testes, indicadores e responsabilização são mecanismos centrais que são implementados de "cima para baixo" na

educação. Na prática, estes mecanismos garantem que as escolas públicas desenvolvam novas formas de organização e gerenciamento, havendo a inserção de uma mentalidade privatista no sistema público de ensino.

Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis à privatização. O número de escolas que falham pode ser aumentado com o manejo do rigor das bases curriculares e/ou dos testes. Órgãos de controle fustigam gestores e redes públicas. A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso (p. ex. Sobral, no estado do Ceará) que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade destas políticas (Freitas, 2018, p. 80).

Dessa forma, na visão do autor, a finalidade deste processo é propiciar condições que garantam a mercantilização da educação pública, estabelecendo metas que são inconsistentes e que não dialogam com as realidades das instituições públicas brasileiras, desmoralizando, assim, a educação pública e o seu professorado. Portanto, a concepção de qualidade proposta pelas reformas é contraditória, pois estabelece a diminuição de condições para que o setor público promova um projeto de educação a serviço da transformação humanizadora e do desenvolvimento social.

Logo, o IDEB não possui uma noção clara a respeito dos limites estruturais que muitas escolas públicas brasileiras enfrentam, pelo contrário, opta por definir novos padrões que buscam a melhoria dos desempenhos dos alunos em avaliações de larga escala (Freitas, 2018). Assim, impossibilita a ampliação da qualidade das escolas públicas, pois não há, de fato, a resolução das assimetrias sociais. Para Freitas (2018), a busca pela qualidade da educação resultou em soluções que trazem uma gama de efeitos colaterais negativos para a educação brasileira como a padronização cultural, diminuição do investimento público, precarização do trabalho docente e, o mais emblemático deles, o impedimento de construção de ações coletivas para melhorar a qualidade educacional socialmente referenciada.

Assim, ao analisarmos este trecho do DCTM, percebemos que, além de demonstrar a vinculação deste documento com as avaliações nacionais, há uma tentativa de legitimar uma ideia de crise do sistema público de ensino, pois os dados apresentados apenas fazem referência ao desempenho das escolas públicas maranhenses, sem problematizar a realidade social e os projetos societários a que se vinculam tais dados. Segundo as reflexões de Cury,

Reis e Zanardi (2018, p. 77), as crises legitimam reformas que “[...] aprofundam as desigualdades, proporcionando medidas que restringem os direitos em prol dos privilégios.” Logo, a desigualdade e a crise são elementos que acompanham o desenvolvimento histórico do sistema capitalista.

Buscando elevar a “qualidade” do ensino, o DCTM representa uma referência para a implementação da Base Nacional Comum Curricular nos sistemas municipais de ensino do Maranhão. Nesse contexto, o documento busca adaptar-se ao contexto social, histórico e cultural do estado, apresentando procedimentos pedagógicos e metodológicos para a atuação dos professores de diversos campos do conhecimento.

Analisando esta lógica de adaptação que fortemente é presente no referencial maranhense, Silva (2003) pontua que esta perspectiva está interligada com as transformações produtivas situadas desde o fim da década de 1980 e que ganharam centralidade nas políticas educacionais brasileiras. Em seu argumento, as políticas curriculares brasileiras desenvolvidas entre as décadas de 1990 e 2000 são expressões das mudanças produtivas, onde a educação tornou-se um campo estratégico para a adaptação dos novos padrões sociais. Nesse cenário, a escola precisa adequar-se às mudanças de organização com base na globalização e na revolução tecnológica.

Um dos mecanismos utilizados pelas políticas curriculares para a legitimação das finalidades neoliberais que Silva (2003) sinaliza é o hibridismo, que é um recurso discursivo que contribui para legitimar o discurso oficial da política a partir dos valores de uma comunidade escolar específica. Dessa forma, a autora compreende que o hibridismo é um recurso que garante a contextualização da reforma e o eficientismo social, onde as políticas apresentam ideias e "soluções" dos problemas sociais e educacionais de uma região. Dessa forma, é a partir do hibridismo que o DCTM busca contextualizar aspectos socioeducacionais do contexto maranhense com a lógica de adaptação proposto pela reforma curricular neoliberal. De acordo com o documento (Maranhão, 2019, p. 5):

Houve uma preocupação em dialogar com as diferentes regiões do território maranhense, a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando as características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado, bem como temas integradores que se relacionam com a vida humana em escala local, regional e global, definidos na BNCC. Dessa forma, buscou-se respeitar e valorizar a autonomia pedagógica, a identidade e a diversidade de cada localidade, sem subtrair ao educador um documento balizador de suas práticas pedagógicas.

Na seção intitulada “Competências definidas pela BNCC no Currículo do Território Maranhense: uma perspectiva pedagógica”, o documento destaca uma breve discussão acerca das finalidades gerais da Base Nacional Comum Curricular:

A BNCC define as aprendizagens que os alunos de todo o território nacional devem adquirir durante a Educação Básica, compreendendo uma formação humana e integral. Para tanto, esse documento orientador propõe que se desenvolvam conhecimentos em consonância e balizados por princípios éticos, estéticos e políticos, apresentando, como visão orientadora geral e ao longo desta etapa de aprendizagem, o desenvolvimento de 10 competências, que devem ser entendidas como mobilizações de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades, princípios orientadores de uma educação que atenda as demandas formativas da multifacetada e plural sociedade brasileira (Maranhão, 2019, p. 14).

Segundo a BNCC (2018), a proposição do ensino por competências contribui para que os estudantes se tornem futuramente cidadãos autônomos, éticos, críticos e atuantes no mercado de trabalho. Dessa maneira, o DCTM ressalta que as instituições escolares maranhenses deverão reformular as suas propostas pedagógicas para que sejam norteadas pelo modelo das competências com a finalidade de obtenção de melhores resultados.

Seguindo as determinações da BNCC, o documento maranhense apresenta as 10 competências gerais que são: 1. Conhecimento, 2. Pensamento científico, crítico e criativo, 3. Repertório cultural, 4. Comunicação, 5. Cultura digital, 6. Trabalho e projeto de vida, 7. Argumentação, 8. Autoconhecimento e autocuidado, 9. Empatia e cooperação, 10. Responsabilidade e cidadania (Maranhão, 2019).

Conforme o documento, a finalidade de instaurar estas competências é de possibilitar que o estudante seja capaz de mobilizar conhecimentos para o desenvolvimento de um bom desempenho/performance em uma determinada situação. Como podemos observar, a perspectiva pedagógica do “aprender a aprender” constitui-se em um dos princípios vinculados à pedagogia das competências. Entretanto, é preciso descortinar as contradições que foram potencializadas pela perspectiva do “aprender a aprender” e sua articulação com a pedagogia das competências no processo de ensino-aprendizagem.

Corroborando as colocações de Duarte (2004), o lema “aprender a aprender”, a partir de uma apropriação neoliberal, conduz ao esvaziamento do sujeito, pois dentro de um contexto escolar, esta perspectiva busca formar indivíduos que estejam dispostos a aprender qualquer coisa e não garantir um conjunto de conhecimentos que serão essenciais para a vida e cidadania dos sujeitos. Então, o conhecimento aprendido deve ser útil ao processo de adaptação do sujeito às novas transformações econômicas, ou seja, o conhecimento é concebido a partir de uma concepção instrumental que forma os indivíduos para o mercado e não para a vida social e política.

Ao contrário do que propugnam os defensores do “aprender a aprender”, ele não produz a autonomia intelectual e moral nem o espírito crítico: produz uma maior

adaptabilidade às alterações do capitalismo. Não é casual que o “aprender a aprender” venha sempre acompanhado de um discurso que alerta para a existência de uma aceleração vertiginosa das mudanças na tecnologia, nas relações de trabalho, nos valores culturais, nas atividades cotidianas, nas relações econômicas e políticas internacionais. Mudança é a palavra da moda. O aluno deve ser preparado para viver numa sociedade em permanente e cada vez mais rápida mudança. O professor deve aprender a conviver com mudanças constantes em seu trabalho e a participar ativamente dessas mudanças (Duarte, 2004, p. 156-157).

Na mesma perspectiva de Duarte (2004), Silva (2003) destaca que o "aprender a aprender" e a noção de competências são princípios pedagógicos que estão vinculados com as pedagogias ativas. Dessa forma, estes se aproximam, ocasionando um novo significado para a concepção do “aprender a aprender” que está mais associado a uma racionalidade neoliberal.

A noção de competências proposta como elemento organizador e definidor do currículo [...] comporta uma concepção instrumental da formação humana, que visa, em primeira instância, à adequação dessa formação a supostas e generalizáveis demandas do setor produtivo, em momento algum questionado em suas bases e conseqüências políticas, sociais e culturais. Dado esse caráter instrumental, o conhecimento é tomado de forma pragmática e reducionista, impondo ao currículo uma conotação igualmente utilitarista e eficientista. Currículo e escola são tratados de forma descontextualizada, desconsiderando-se que resultam de mediações culturais, e portanto, históricas. Tratadas desse modo, as prescrições curriculares externam a intenção de tornar a formação sujeita ao controle e, portanto, administrada (Silva, 2003, p. 240).

Portanto, dentro do contexto da reforma curricular, a concepção por competências manifesta a necessidade de adequação da educação às regras do mercado, evidenciando uma perspectiva funcional que forma o trabalhador para adaptar-se às mudanças científicas e tecnológicas. Assim, instaurando um projeto educacional individualista e competitivo.

Destacando a importância da construção do ensino por competências nas instituições escolares maranhenses, o DCTM (2019, p. 15). evidencia que:

Essas competências, ao longo do Ensino Fundamental, devem ser atreladas aos interesses, habilidades e escolhas dos estudantes, dando-lhes condições de atuar na vida compreendendo os fenômenos sociais, políticos e econômicos, posicionando-se com criticidade e participação. Para isso, a rede de educação e as instituições de ensino, ao pensar suas propostas pedagógicas, devem ater-se ao significado das competências, para que sejam desenvolvidas e tenham seus resultados obtidos pelos estudantes.

Ao avaliarmos as competências gerais propostas pelo DCTM, é nítido que o currículo maranhense apenas reproduziu todas as competências estabelecidas pelo documento nacional, o que demonstra que a listagem das competências é claramente um instrumento homogeneizador. Além disso, é evidente que as competências gerais possuem uma ênfase mais na dimensão individual do sujeito pois correspondem mais a atitudes, habilidades, comportamentos e ações em relação aos contextos e fatos, não se atentando para o

engajamento político em questões sociais de mobilização social, da atuação consciente e coletiva no e com o mundo.

Realizando a técnica da análise de conteúdo das competências gerais propostas pela BNCC, agrupamos os verbos que indicam as competências em dois grupos de opositores, conforme perspectivas de ações e atitudes dos estudantes que eles indicam.

Quadro 1 - Verbos que se encontram nas competências gerais da BNCC

I GRUPO		II GRUPO	
Verbos que indicam uma perspectiva mais individual	Verbos que indicam uma perspectiva mais coletiva	Verbos que indicam uma perspectiva mais instrumental	Verbos que indicam uma perspectiva mais reflexiva
1. Exercitar	1. Expressar	1. Utilizar	1. Investigar
2. Agir	2. Comunicar	2. Testar	2. Argumentar
3. Fazer	3. Valorizar	3. Elaborar	3. Criar
4. Fruir	4. Explicar	4. Formular	4. Explicar
5. Acessar	5. Colaborar	5. Resolver	5. Defender
6. Apreender	6. Participar	6. Produzir	6. Expressar
7. Desenvolver	7. Partilhar	7. Empregar	7. Conhecer
8. Conhecer	8. Defender	8. Negociar	8. Entender
9. Entender	9. Respeitar	9. Exercer	
10. Apropriar		10. Apropriar	
11. Cuidar		11. Cuidar	
12. Promover		12. Promover	
13. Tomar		13. Tomar	
		14. Exercitar	
		15. Fazer	
		16. Acessar	

Fonte: DCTM e BNCC, elaborado pelo autor.

Como demonstra o quadro acima, é perceptível que dos 34 verbos empregados para a desenvolvimento do conteúdo das competências gerais do documento, 13 expressam posturas mais individuais por parte dos alunos, 09 indicam uma postura mais coletiva, 16 indicam uma postura mais instrumental 08 apontam para uma perspectiva mais reflexiva e construtiva. Analisando este fator a partir das colocações de Silva (2003), é perceptível que a concepção de competências ocupa centralidade nas prescrições curriculares e possui aproximações com a ideia de competitividade. Em sua análise, nos currículos oficiais, o discurso sobre as competências preserva elementos da teoria do eficientismo social que ajudam a reforçar uma concepção de ensino mecanicista e instrumentalizado. Em suas palavras,

[...] tratam-se de teorias que depositam nos sujeitos, essencialmente, a capacidade, inata ou construída, de desenvolver suas competências, sejam elas de ordem cognitiva ou lingüística. Ao colocar no sujeito essa primazia, desconsideram que a relação indivíduo – sociedade é sempre uma relação marcada por sua dimensão histórico-cultural. Ignorar essa dimensão produz uma determinada concepção da formação humana que privilegia o aspecto instrumental e oportuniza sobretudo a

adaptação, em detrimento da possibilidade de uma formação que aproxime o indivíduo de momentos que o conduzam à diferenciação e à emancipação (Silva, 2003, p. 255-256).

Dessa forma, buscando compreender a noção de competência em contraposição ao conhecimento, a autora sinaliza que a reforma curricular neoliberal teve como um de suas principais intenções a de adequar as instituições escolares às mudanças produtivas. Segundo a autora, a noção de competências como um dos pilares da reforma curricular neoliberal "[...] produz uma 'formação administrada', ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle" (Silva, 2003, p. 257).

Por estar ancorada em uma lógica competitiva e instrumental, a noção de competências pouco contribui para uma formação de sujeito que dialoga com a dimensão política, cultural e social, ou seja, restringe a capacidade construtiva e reflexiva por parte dos estudantes, reforçando a adaptação ao sistema capitalista e diluindo a capacidade emancipatória do sujeito. Em suas palavras,

Os pressupostos das “teorias da competência”, por tomarem a relação entre indivíduo e sociedade como relações a-históricas, desconsideram que essa relação é sempre uma relação mediada culturalmente, é sempre uma relação entre sujeitos que se identificam e se diferenciam por essa mediação cultural. Não é possível falar em formação se não considerarmos que nela se entrecruza um duplo percurso – o da adaptação e o da diferenciação – e se considerarmos ainda que o que produz a diferenciação é a cultura, como autêntico objeto da experiência formativa, negar a dimensão histórico-cultural da formação é negar a própria formação (Silva, 2003, p. 258).

Nessa mesma perspectiva, Duarte (2004) aponta que o discurso educacional das políticas educacionais reformistas é extremamente ideológico, pois é necessária a construção de um modelo educacional que forme trabalhadores para os novos padrões impostos pela reestruturação do capital. Em sua perspectiva, as políticas educacionais possuem a tarefa de escamotear as contradições impostas pelo projeto neoliberal de sociedade, assim "[...] transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que res

ultaria, em última instância, da educação" (Duarte, 2004, p. 47-48). Dessa forma, a noção de adaptação ganha centralidade nos discursos pedagógicos contemporâneos. Para os reformistas, "cabe à educação oferecer as condições necessárias à instrumentalização do indivíduo voltada para esse contínuo processo de adaptação" (Duarte, 2004, p. 52).

Como podemos perceber, o documento não apresenta formas de contextualizar estas competências gerais em sintonia com as particularidades regionais e sociais do Maranhão, possibilitando para os estudantes maranhenses uma formação fragilizada, acrítica e utilitária. Na parte introdutória, não há contextualizações mais profundas sobre a realidade

socioeducacional do Maranhão que trata especificamente sobre os conflitos e violências contra as populações indígenas e quilombolas. Assim, estas competências pouco contribuem para que as crianças e os jovens maranhenses compreendam os fenômenos sociais, políticos e econômicos que estão presentes na realidade maranhense. De acordo com Silva (2003, p. 254):

[...] firma-se a proposição de um currículo voltado para o desenvolvimento de competências, de imediato associado ao papel estratégico dessa orientação frente ao contexto em que se processa a reforma, marcado pela disseminação de um discurso que insiste na necessidade de adequação da escola às mudanças no mundo do trabalho.

Quando avaliamos tais competências, percebemos que estas não contemplam de forma efetiva as realidades dos estudantes maranhenses, o que demonstra um caráter contraditório do próprio documento pois este, a partir das orientações da BNCC, visa “[...] fomentar a contemplação da experiência plural da sociedade maranhense em sua diversidade de culturas, etnias e formas de viver o real” (Maranhão. 2019, p. 439). Assim, consideramos que, a partir da homogeneidade entre a BNCC e o DCTM, que as competências gerais se configuram como *instrumentos de homogeneização* (Lopes, 2006).

Na concepção de Lopes (2004), desde os anos 1990 até os dias atuais, as políticas curriculares desenvolvidas trazem consigo um conjunto de pressupostos como a vinculação com as políticas de avaliação centrada nos resultados, estabelecimento do ensino por competências e a padronização dos conteúdos para todos os cidadãos brasileiros. Dessa forma, consideramos que a BNCC se enquadra nesses pressupostos, o que revela o seu caráter prescritivo.

De acordo com a estudiosa, o que define a prescrição dos currículos escolares são os *instrumentos de homogeneização* (Lopes, 2006). Esses instrumentos são mecanismos discursivos que buscam apropriar as concepções que já estão estabelecidas em documentos curriculares oficiais, “[...] incorporando sentidos e significados tanto das práticas quanto do contexto internacional de influência” (Lopes, 2006, p. 40). Nessa perspectiva, por mais que a políticas de currículo busquem contextualizar aspectos políticos, sociais, econômicos, geográficos, históricos e sociais de diversas realidades educacionais, estas não deixam de contemplar os padrões estabelecidos pelos modelos das reformas educacionais neoliberais de outros países.

Para Lopes (2006), há uma série de mecanismos que se constituem como instrumentos homogeneizadores: como avaliações internacionais centralizadas, livros didáticos e listagem

de conteúdos e competências que os estudantes devem contemplar em seus respectivos anos de formação.

De acordo com as reflexões de Ramos (2006), a pedagogia das competências é um mecanismo que, além de desenvolver nos sujeitos um código individualista de relações profissionais, contribui para que a educação redefina a sua função social dentro das sociedades contemporâneas para integrar os sujeitos diante das reestruturações econômicas das relações de produção, tanto no plano político, com a ascensão do neoliberalismo, como no plano cultural, com a globalização (Ramos, 2006). Concordando com as contribuições da autora, compreendemos que estas contradições são manifestadas no Documento Curricular do Território do Maranhense.

Duarte, Silva e Moura (2020) ressaltam que o modelo de ensino por competências foi empregado no DCTM de forma utilitarista a partir das orientações da BNCC,

Percebeu-se que o DCTM tem na sua essência tudo que a BNCC defende e incorporou o conceito utilitarista de formar pessoas com as competências para o mercado de trabalho. Ao analisar o processo de elaboração da BNCC e do DCTM encontra-se as bases conceituais de competência utilizadas anteriormente em outros marcos legais da educação brasileira (Duarte; Silva; Moura, 2020, p. 32).

A partir desta premissa, os autores chegam à constatação de que o Documento Curricular do Território Maranhense, ao incorporar a proposta de ensino por competências da BNCC, apresenta uma concepção de formação técnica e instrumental para atender as finalidades do mercado utilizando

[...] outras bases conceituais pedagógicas e humanísticas para propor uma aprendizagem que leva em consideração a “maranhensidade” no processo de ensino e aprendizagem. E essa maranhensidade, segundo o documento, precisa ser assegurada na construção e execução dos currículos escolares locais (Duarte; Silva; Moura, 2020, p. 31-32).

Em vista disso, os autores consideram que, embora o DCTM se propõe a estabelecer a valorização da cultura local a partir da inserção da ideia de ‘maranhensidade’ como elemento norteador no desenvolvimento dos currículos escolares, é evidente que o documento assume a concepção de organização curricular baseado na noção de competência em oposição à conteúdos de conhecimento.

Na percepção de Lopes (2006), por mais que a produção da política seja plural e multifacetada, há a necessidade de selecionar conhecimentos específicos que são compreendidos como os mais legítimos e “[...] garantidores tanto da reprodução dessa cultura (dominante) quanto das finalidades educacionais e sociais almejadas” (Lopes, 2006, p. 42, Grifo Nosso).

Considerando este apontamento levantado pela estudiosa, as competências apresentadas pelo BNCC e que, posteriormente, foram incorporadas ao DCTM representam a reprodução de um modelo educacional dominante. Logo, as dez competências gerais são um conjunto de significados que vão constituir os instrumentos de homogeneização nos currículos. Segundo Lopes (2006), para além da listagem de competências, outros elementos se constituem como instrumentos homogeneizadores como:

[...] práticas de avaliação centralizada nos resultados, modelos internacionais de avaliação, práticas de avaliação de livros didáticos e a própria concepção de livro didático como um guia do trabalho docente – construindo, de diferentes formas, um discurso favorável à centralização curricular (Lopes, 2006, p. 43).

Portanto, os dados indicam que o referencial curricular maranhense sofreu com as padronizações estabelecidas pela BNCC, pois, em seu escopo, há meramente uma reprodução das competências gerais. Dessa forma, podemos considerar que a listagem das dez competências é claramente um *instrumento de homogeneização* destacado nos estudos de Lopes (2006). Além disso, por mais que o documento destaque a relevância de dialogar as competências com os fenômenos sociais presentes na realidade maranhense, não há de fato contextualizações mais aprofundadas sobre as desigualdades sociais presentes nos estados, o que dificulta a construção de uma prática pedagógica crítica, transformadora e humanizante.

4.2 O ensino de História no Documento Curricular do Território Maranhense: formando subjetividades performáticas para a sociedade neoliberal?

Na parte que é dedicada ao componente curricular de História, o DCTM realiza uma breve discussão sobre a trajetória do ensino de História no Brasil destacando a concepção de história defendida pelos intelectuais que faziam parte do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, marcada pela valorização de uma memória nacional pautada na vitória do colonialismo português e silenciando as narrativas históricas que partiam do olhar dos povos afro-brasileiros e indígenas.

Após isso, o documento também destaca a importância da renovação estabelecida pelo movimento historiográfico da Escola dos *Annales*, que trouxe uma nova perspectiva de investigação histórica com abordagens mais problematizadoras e dando protagonismo a atores históricos que foram invisibilizados até então, como os trabalhadores e camponeses. Ao mesmo tempo, o documento faz uma pequena referência à Escola Historiográfica Inglesa, liderada por historiadores como Hobsbawm, Thompson, Hill, dentre outros. Esta escola foi muito importante, pois trouxe a História Social a partir do estudo da “história vista de baixo”.

Essas duas escolas foram essenciais para a reformulação dos estudos históricos no Brasil, proporcionando críticas fortes ao paradigma positivista que sustentava a história concebida pelo IHGB.

O documento ainda destaca a importância da expansão dos estudos sobre os povos africanos, indígenas e afro-brasileiros que foram fundamentais tanto para criticar o modelo eurocêntrico, que ainda é fortemente presente em diversos manuais de ensino, como para a criação de leis importantes como as 10.639/2003 e 11.645/2008 que tornam obrigatórios os estudos sobre a história dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na Educação.

Para o documento, a rejeição ao eurocentrismo é fundamental para o estudo da história do Maranhão, pois o nosso estado possui uma formação social e étnica complexa guiada historicamente por diversos povos. Após isso, o documento faz uma breve discussão sobre os principais acontecimentos históricos que ocorreram no Maranhão desde a invasão francesa na ilha de Upaon-Açu até o governo de José Sarney (1966-1970).

Ao trazer este breve debate sobre os acontecimentos históricos que remetem desde o período colonial até a segunda metade do século XX na parte introdutória, é nítido que o documento apresenta os fatos históricos a partir de uma perspectiva tradicional e evolutiva. Um ponto interessante que o documento evidencia na apresentação é o fato do estado do Maranhão possuir uma grande variedade cultural por conta da presença histórica de diversos povos indígenas e quilombolas. A partir deste ponto, o documento destaca que ainda há muitos impasses no que se refere ao desenvolvimento de políticas públicas para atender às necessidades das populações indígenas por conta da perspectiva colonialista que retrataram estes povos como "selvagens" e "bárbaros".

A partir deste aspecto, o documento evidencia que o ensino de história deve ser um "lugar de fronteira" entre a história e a memória, questionando verdades históricas estabelecidas e construindo novas interpretações e perspectivas sobre os eventos históricos. Com base nisso, o documento enfatiza a função do ensino de história e como a disciplina, no documento, irá trabalhar os conhecimentos:

Qual deve ser, então, a função do ensino de História? O estudo da ação coletiva dos grupos sociais ao longo do tempo pode demonstrar a complexidade e a multiplicidade da experiência humana, desnaturalizando o presente ao demonstrar que todas as sociedades estão sempre se transformando e que, se o passado foi diferente do presente, o futuro também o será. A nossa disciplina trabalha, portanto, com a alteridade, o que pode ajudar os estudantes a desenvolver empatia para entender as diferenças em vez de rejeitá-las sem pensar (Maranhão, 2019, p. 437).

Em vista de atender às leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o documento orienta que os professores não devem se atentar somente com a História da Europa, mas também é

fundamental integrar a História de África e da América. Ao mesmo tempo, os docentes devem trabalhar estes assuntos a partir de diferentes interpretações e posicionamentos "[...] de modo que os adolescentes tomem consciência de que a memória e a história são produzidas a partir de diferentes perspectivas"(Maranhão, 2019, p. 439). Nesse sentido, o documento propõe que os docentes problematizem sobre as condições sociais, políticas, culturais e econômicas destes grupos sociais com a finalidade de despertar, por parte dos estudantes, o discernimento crítico para que possam intervir nos debates em sala de aula, apresentando elementos que estão conectados às suas realidades.

No nível do discurso, o documento ressalta que o conhecimento histórico não é dado a partir de uma autoridade, em que há somente uma interpretação sobre os eventos, mas, sim, construído de forma científica, no qual a diversidade, a democracia e o lugar de fala e escrita do historiador são elementos fundamentais para este processo (Maranhão, 2019), o que aponta para uma perspectiva crítica da história.

Todavia, cabe avaliar como a história e o ensino de história se apresentam nos conhecimentos propostos para esse componente nos anos finais do Ensino Fundamental no DCTM. Para tanto, utilizando a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), buscamos identificar que conhecimentos e perspectivas de história se fazem presentes nas Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e as Habilidades propostas.

As Unidades Temáticas são um conjunto de temas gerais que são apresentados no organizador curricular de todos os componentes curriculares do DCTM. No que se refere ao componente de história, para os anos finais do ensino fundamental, há 18 unidades que englobam temas que se direcionam para os eventos históricos ocorridos desde a Antiguidade até os dias atuais.

Os Objetos de Conhecimento são um conjunto de temáticas mais específicas que giram em torno das Unidades Temáticas de todos os componentes curriculares do documento. Para o componente de história, são apresentados 110 Objetos de Conhecimento para os anos finais do fundamental. Estes objetos trabalham de forma mais específica eventos históricos ocorridos na Europa, África, América-Latina, Brasil e Maranhão. As habilidades são as aptidões, capacidades e conhecimentos que os estudantes devem adquirir a partir do estudo dos Objetos de Conhecimentos em todos os componentes curriculares. Para componente de história, são apresentadas 99 habilidades que devem ser desenvolvidas nos estudantes dos anos finais do fundamental.

Ao explorarmos o conteúdo das habilidades a ser alcançadas durante o processo de aquisição dos objetos de conhecimentos propostos para os anos finais do fundamental,

percebe-se que apenas duas habilidades foram contextualizadas para abordar os eventos históricos ocorridos no Maranhão e 97 apresentam-se alinhadas com as habilidades específicas do componente de história da BNCC, onde grande parte destas são idênticas e outras apresentam pequenas mudanças nas palavras, mas sem comprometer o sentido.

Dialogando com as contribuições de Neitzel e Schwengber (2019), a noção de habilidade que é manifestada neste componente apresenta um conjunto de conhecimentos fechados, que já estão postos como verdade, ou seja, protocolados com o objetivo de

[...] munir o sujeito de um conjunto de ferramentas técnicas e protocolares, com o risco de formar burocratas. Ou seja, é munir o sujeito com ferramentas que são desenvolvidas para operar alguma coisa em uma situação determinada. São ferramentas que, do ponto de vista intelectual, são saberes fechados e acabados, protocolos e rotinas a serem seguidos como o script de um algoritmo (Neitzel; Schwengber, 2019, p. 224).

Assim, a partir das colocações dos estudiosos acima, podemos perceber que a concepção de habilidade proposto pelo componente de história se constitui como um mecanismo instrumental a serviço de um processo de ensino-aprendizagem protocolar, onde as potencialidades que os estudantes devem desenvolver já estão postas como se fossem metas para ser alcançadas.

Tomando-se como objeto de análise, o campo “unidades temáticas” a partir das quais estão estruturados os objetos de conhecimentos e habilidades, no DCTM e na BNCC para os anos finais do ensino fundamental, observa-se que todas elas são idênticas, evidenciando, um caráter reprodutivo da BNCC. Assim, percebe-se que a estrutura curricular do componente de História do DCTM está bem alinhada com a do componente de história da BNCC para o mesmo nível de ensino, apresentando poucas menções aos conteúdos sobre a História do Maranhão.

Ao analisar estas Unidades Temáticas, percebe-se claramente que os temas apresentados estão sendo sequenciados em uma perspectiva evolutiva, tradicional e quadripartite, realizando poucas menções sobre os povos africanos e indígenas, sendo que as temáticas sobre a história da Europa ganham notoriedade. Além disso, cabe destacar que as unidades se apresentam como um conjunto de saberes/conhecimentos já definidos que pouco contextualizam sobre a realidade em que vivenciamos. Assim, é perceptível que as Unidades Temáticas propostas não contemplam a construção de um ensino de história questionador, que busca a partir da alteridade a desnaturalização de concepções positivistas e eurocêntricas sobre os fenômenos históricos como foi discutida na apresentação inicial do componente.

Nessa perspectiva, corroboramos com as contribuições de Franco, Júnior e Guimarães (2018) que, ao analisarem as unidades temáticas do componente de história da BNCC (reproduzido do DCTM), destacam que estas

Não permitem problematizar as hierarquias enredadas que caracterizam o sistema mundo. Não rompem com as hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do que Grosfoguel (2009) denomina “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/ moderno” (Franco; Júnior; Guimarães, 2018, p. 2024).

Assim, é evidente que as Unidades Temáticas apresentadas no componente de história do DCTM compreendem que o processo de ensinar e aprender a história tem como centralidade a identificação de fenômenos sociais que ocorreram ao longo da história do Ocidente, apresentando tímidas conexões com os continentes africano e americano. Dessa forma, validando uma concepção de história evolutiva e eurocêntrica que subalterniza as experiências vividas por outros povos não-europeus.

Para uma análise mais detalhada, analisamos os 110 objetos de conhecimento apresentados no componente de História do DCTM, que abordam temas relacionados aos povos europeus, africanos, indígenas, trabalhadores e mulheres. Dos 110 objetos presentes no DCTM, 92 reproduzem os objetos do componente de História da BNCC, apenas 3 são adaptados para o contexto maranhense e 15 tratam especificamente dos processos históricos ocorridos no Maranhão. Dessa forma, há 95 objetos de conhecimento reproduzidos da BNCC no componente de História.

No que se refere aos três objetos de conhecimento que foram adaptados, dois são objetos específicos do 6º ano do ensino fundamental e um é objeto do 9º ano como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 2 - Objetos de conhecimento do componente de História da BNCC que foram adaptados para o contexto Maranhense

Ano	Objetos do Conhecimento da BNCC	Objetos do Conhecimento do DCTM
6º ano	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico com enfoque no Maranhão
6º ano	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização e as mais recentes descobertas arqueológicas que apontam para a origem da humanidade – sítios arqueológicos do Maranhão
9º ano	As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional	As pautas dos povos indígenas no século XXI, com enfoque no Maranhão, e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional

Fonte: BNCC E DCTM- elaborado pelos autores

Analisando o quadro acima, podemos perceber que o documento adaptou estes três objetos de conhecimento inserindo um enfoque mais contextualizado para o Maranhão, evidenciado o que Lopes (2004) denomina de *recontextualização*. Segundo a autora, quando uma política local recontextualiza o discurso oficial de uma outra determinada política, seja ela nacional ou internacional, “há uma crescente bricolagem de discursos e textos, acentuando o caráter híbrido das políticas culturais, dentre elas as políticas curriculares” (Lopes, 2004, p. 113). Dessa forma, é evidente que há, nesses objetos de conhecimento apresentados no DCTM, uma lógica discursiva homogeneizante que legitima o discurso oficial da BNCC (Lopes, 2004;2006).

No que se refere aos 15 objetos de conhecimento que tratam especificamente da História do Maranhão, cinco são direcionados para o 7º ano, quatro para o 8º ano e seis para o 9º ano, como constam no quadro abaixo:

Quadro 3 - Objetos de conhecimento do componente de História do DCTM que tratam especificamente da história do Maranhão

Ano	Objetos de conhecimento propostos
7º ano	1. A Revolta de Bequimão e os conflitos entre colonos, jesuítas e indígenas no Maranhão; 2. Franceses e portugueses na disputa pelo Maranhão; 3. A presença holandesa no litoral maranhense; 4. Período Pombalino e a Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão; e 5. A escravização de indígenas e africanos no Maranhão e sua relação com a produção para o mercado interno e externo.
8º ano	1. A adesão do Maranhão ao processo de independência do Brasil; 2. O conflito dos Balaios no Maranhão; 3. A crise agroexportadora do Maranhão; e 4. Grupo Maranhense do Romantismo e os Novos Atenienses.
9º ano	1. A adesão do Maranhão à República e a formação dos grupos oligárquicos; 2. Oligarquia Vitorinista no Maranhão; 3. A Revolta de Alto Alegre-Barra do Corda; 4. A crise da indústria manufatureira do Maranhão; 5. A Oligarquia Sarney; e 6. Projeto Grande Carajás e expansão agrícola no Sul do Maranhão.

Fonte: BNCC E DCTM- elaborado pelos autores.

Como podemos perceber no quadro acima, os conhecimentos referentes à história do Maranhão são apresentados como conteúdos de ensino já determinados pela tradição escolar, demonstrando uma perspectiva evolutiva e linear da história e estática em um lugar do passado, que pouco contribui para a aprendizagem dos estudantes maranhenses. Desse modo, não apresentam problematizações mais profundas sobre a história do povo maranhense a partir de elementos do tempo presente. Portanto, podemos considerar que o componente de história pouco contribui para a construção da práxis, ou seja, o vínculo dialético entre os objetos de conhecimentos e a realidade a ser contextualizada.

Observa-se, assim, que, em que pese o discurso sobre uma perspectiva crítica da história presente na introdução deste componente no DCTM, na organização dos objetos de conhecimento persiste uma perspectiva positivista que se contrapõe a uma perspectiva dialética da história, conforme reivindicada por Gramsci (2006), como necessária à práxis transformadora, entendida como a teoria da prática que está em constante movimento e transformação. Na concepção dialética, a realidade é analisada de forma holística a partir da contradição. Dessa forma, a finalidade da concepção dialética é analisar a história não de forma mecânica, como se os fenômenos fossem determinados, mas de forma dinâmica, compreendendo as transformações sociais em sua profundidade.

A experiência sobre a qual se baseia a filosofia da práxis não pode ser esquematizada; ela é a própria história em sua infinita variedade e multiplicidade, cujo estudo pode dar lugar ao nascimento da ‘filologia’ como método de erudição na verificação dos fatos particulares e ao nascimento da filosofia entendida como metodologia geral da história (Gramsci, 2006, p. 146).

Acrescentando uma contribuição para esta discussão, Goodson (1997) sinaliza que a construção de um currículo nacional é entendida como um mecanismo de exclusão social. Neste aspecto, a definição das disciplinas escolares ocorre através das disputas políticas de interesses entre diferentes setores da sociedade. Portanto, o desenvolvimento do currículo prescritivo está fortemente relacionado com os interesses de grupos dominantes.

Ao que parece, as disciplinas escolares tiveram que desenvolver uma forma aceitável para as “classes mais altas” da sociedade; sendo um mecanismo para a inclusão social, naturalmente não são recomendáveis para essas classes, cuja posição depende da exclusão social. Posteriormente, as disciplinas escolares tornaram-se não apenas “aceitas”, “estabelecidas”, “tradicionais”, inevitáveis, mas também, na sua forma acadêmica, mecanismos excludentes (Goodson, 1997, p. 245).

O estudioso conclui em sua observação que muitos planejamentos curriculares de caráter prescritivos falharam por conta de que encaram o processo de aprendizagem de modo funcional, não dialogando com as realidades e interesses dos estudantes. Dessa forma, o currículo deve conectar-se com o contexto social onde será implementado. Assim, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem imbricado com as histórias de vidas dos indivíduos em formação.

Dessa forma, ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem história – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve. Em termos de espaços de transição, podemos ver a aprendizagem como uma resposta a transições eventuais, como doenças, desemprego e problemas domésticos, assim como transições mais estruturadas, relacionadas à credenciamentos e aposentadorias (Goodson, 1997, p. 250).

Em vista disso, a partir da contribuição teórica de Goodson, é imprescindível que cada vez mais os professores da educação básica compreendem que o currículo é um documento histórico produzido a partir das disputas sociais, onde apresenta determinações que são fixadas como parâmetros para as práticas docentes em sala de aula (Goodson, 1997).

Outro aspecto que merece ser destacado é que dos 110 objetos de conhecimento presentes no componente de História do currículo maranhense, 60 fazem referência à história geral, 32 abordam o Brasil e 18, o Maranhão. Assim, por mais que o documento apresente temáticas que abordem a história do Maranhão, ainda há uma preocupação maior do documento em contemplar a história global.

Para avançar na análise, desenvolvemos alguns quadros que demonstram quais são as temáticas que estes objetos mais abordam para o ensino de História, com a finalidade de desvelar a concepção de História e de ensino de história que o DCTM legitima para os anos finais do Nível Fundamental. Assim, o primeiro quadro demonstra quais são os conteúdos mais abordados de História Geral; o segundo, mostra os conteúdos de História do Brasil e o terceiro, os conteúdos de história do Maranhão.

Neste quadro, as unidades de análise que conseguimos identificar a partir da leitura dos 60 objetos de conhecimento que tratam da história geral são: História dos povos Europeus (HPE), História dos povos africanos (HPA), História dos povos indígenas e latino-americanos (HPIL) e História Conectada (HC). Esta última unidade de análise envolve objetos de conhecimento que abordam processos históricos que foram vivenciados por diferentes grupos étnicos.

Quadro 4 – Quantidade de objetos de conhecimento de História do DCTM que abordam a história geral conforme unidades de análise selecionadas

Ano	HPE	HPA	HPIL	HC
6°	7	1	0	4
7°	9	1	1	4
8°	6	0	3	5
9°	6	0	2	11

Fonte: BNCC E DCTM- elaborado pelos autores

Como podemos perceber neste quadro, dos 60 objetos de conhecimento propostos para o estudo da história geral para o 6° e 9° anos do ensino fundamental, 28 objetos fazem referência clara aos eventos históricos ocorridos na Europa, 24 apresentam temas que conectam a história dos povos europeus com povos africanos e indígenas, 6 fazem referência apenas à história dos povos indígenas e latino-americanos e apenas dois fazem menção

específica à história dos povos africanos. Ou seja, o discurso do protagonismo dos povos africanos e indígenas no ensino história não se confirma nos conteúdos de ensino que se apresentam nestes objetos do conhecimento. Assim, estes objetos contradizem a proposta inicial do componente discutida na parte introdutória.

Isso se concretiza porque o componente de história do DCTM apresenta o seu organizador curricular em unidades e objetos de estudo definidos e sistematizados pela eurocêntrica tradição escolar da história como disciplina, organizada, por exemplo, em História Geral, História do Brasil, História da África, História do Maranhão. Assim, é nítido que a estrutura deste componente contempla uma concepção de história que já está sistematizada, periodizada, onde não são abordados os fenômenos históricos vivenciados por uma dada sociedade a partir das problematizações do tempo presente.

Dialogando com a perspectiva de Abud (2011), a periodização da história traz consigo uma série de contradições, pois, além de estar consolidada historicamente nos currículos escolares a concepção quadripartite eurocêntrica dos eventos históricos, pouco contribui para a construção de um ensino de história renovado, apresentando fenômenos em que diversos povos e etnias atuaram juntos, estabelecendo trocas culturais e disputas de poder.

A divisão em períodos (que os programas não conseguem romper) preconiza a existência de uma única forma de história, que se representa na História Política. Ao assumir os marcos divisórios de fatos políticos, toda a narrativa passa a ser conduzida por eles, mesmo quando se inserem temas da História Econômica, Social, da Arte, entre outros. O peso de conhecimentos que se tornaram obrigatórios por força da tradição escolar vem, dessa forma, anulando as possibilidades de inovação no ensino de História. Ao obedecer às regras impostas por um código curricular que aglutina as formas consagradas e vem fechando as possibilidades de renovação, cada vez mais a História se consagra como guardiã das tradições (Abud, 2011, p. 170).

No quadro a seguir, apresentam-se as unidades de análise que tratam dos conteúdos que abordam a história do Brasil, num total de 32 objetos de conhecimento: História tradicional da elite brasileira (HTE), História dos povos africanos e afro-brasileiros (HAB), História dos povos indígenas no Brasil (HIB), História conectada do Brasil (HCB), História das mulheres no Brasil (HMB) e História dos trabalhadores do Brasil (HTB).

Quadro 5 – Quantidade de objetos de conhecimento de História do DCTM que abordam a história do Brasil, conforme unidades de análise selecionadas.

Ano	HTE	HAB	HIB	HCB	HMB	HTB
6º	0	0	1	0	0	0
7º	0	0	0	1	0	0

8º	6	1	1	1	0	0
9º	4	2	2	11	1	1

Fonte: BNCC E DCTM- elaborado pelos autores.

Como podemos observar neste quadro, 10 objetos de conhecimento fazem referência aos processos históricos protagonizados pelos grupos elitistas brasileiros, 13 fazem referência aos processos históricos que envolvem uma perspectiva de história conectada, destacando a participação dos setores da elite com os povos africanos, afro-brasileiros, indígenas e outros grupos sociais; 3 objetos abordam especificamente os processos históricos protagonizados pelas populações afro-brasileiras; 4 tratam de forma específica sobre os povos indígenas no Brasil, 1 faz a menção à história das mulheres e 1 faz referência à história dos trabalhadores no Brasil.

A partir deste ponto, consideramos que o componente de história não tem a preocupação em orientar os docentes sobre a importância da história das lutas sociais lideradas por trabalhadores brasileiros em prol de seus direitos para a garantia de melhores condições de vida. Historicamente, podemos destacar que houve várias resistências protagonizadas por operários brasileiros vivenciados em diversos momentos da história republicana do Brasil que mereciam maiores destaques por parte do organizador de história do documento.

Assim, é nítido que a história dos trabalhadores brasileiros foi silenciada do desenho curricular deste componente, o que representa uma grande lacuna para a compreensão das condições precárias que muitos trabalhadores brasileiros enfrentam no atual tempo presente. Uma vez que a história dos trabalhadores brasileiros não é discutida nas aulas de história do Brasil, não é possível haver a formação da consciência de classe por parte dos estudantes maranhenses.

Complementando este debate, Moraes (2024, p. 61) contribui com um apontamento:

Os estudos sobre a formação da classe operária, das associações dos trabalhadores, sindicatos, assim como a história do processo urbano, são deficientes se excluem o trabalhador escravizado do processo, se retiram o impacto da escravidão para a formação de uma ideia de trabalho e se consideram esses sujeitos, os trabalhadores do século XIX, desprovidos de estratégias de negociação e resistência junto a patrões e senhores. Logo, é fundamental fazer a história do trabalho a partir desses sujeitos, escravizados, livres e libertos que fizeram paralisações no trabalho, ou dessas mulheres quitandeiras, que faziam negócios pelas cidades, e desse modo pensar na aplicação das Leis 10.639 e 11.645 fora de uma narrativa que trate apenas do horror da escravidão, mas que enfoque na resistência e na sobrevivência de homens e mulheres dentro de um sistema secular.

No que se refere aos objetos que abordam as temáticas específicas em que se concentram a participação de grupos elitistas e diálogo os povos africanos e indígenas de forma conectada, no quadro abaixo percebe-se que os objetos propostos apresentam, em grande parte, relações de exclusão marcada pelo racismo, violência, genocídio, com tímidas menções aos processos de resistências organizados pelas populações não-europeias.

Quadro 6 - Objetos de conhecimento do componente de História do DCTM que abordam uma perspectiva de história conectada do Brasil

Ano	Objetos de conhecimento propostos
7º ano	1. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
8º ano	1. Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana. 2. Produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.
9º ano	1. Primeira República e suas características. Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930. 2. A emergência da vida urbana e a segregação espacial. 3. Os anos 1960: revolução cultural? 4. A ditadura civil-militar e os processos de resistência. 5. As questões indígena e negra e a ditadura. 6. O processo de redemocratização. 7. A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.). 8. A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais. 9. Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira. 10. A questão da violência contra populações marginalizadas. 11. O Brasil e suas relações internacionais na era da Globalização.

Fonte: BNCC E DCTM- elaborado pelos autores.

Um ponto interessante que podemos levantar conforme o quadro apresentado é que uma parte dos objetos propostos para o nono ano do fundamental são direcionados a discutir a questão da cidadania das populações indígenas e afro-brasileiras e a vulnerabilidade social que esses povos continuam enfrentando desde o período de redemocratização. Embora este aspecto seja positivo, o ensino de história destes processos conectados fica restrito apenas a estes objetos.

No sétimo quadro, que trata sobre as unidades temáticas que abordam a história do Maranhão, a partir das 18 temáticas propostas, identificamos as seguintes unidades de análise: História tradicional da elite maranhense (HTM); História dos povos indígenas no Maranhão (HIM); História dos povos africanos (HPA) e História conectada do Maranhão (HCM).

Quadro 7– Quantidade de conteúdo dos objetos de conhecimentos de História do DCTM que abordam a história do Maranhão, conforme unidades de análise selecionadas.

Ano	HTM	HIM	HCM	HPA
-----	-----	-----	-----	-----

6º	0	0	2	0
7º	3	0	2	0
8º	3	0	1	0
9º	5	1	1	0

Fonte: BNCC E DCTM- elaborado pelos autores.

Como podemos observar neste quadro, onze objetos fazem menção à história dos grupos elitistas, seis abordam processos históricos que contaram com a participação de vários grupos étnicos e apenas um objeto trata especificamente sobre a história dos povos indígenas maranhenses. Como se pode notar, não há objetos que abordam especificamente o protagonismo dos povos africanos no Maranhão, havendo objetos que tratam destes povos em contato com os europeus na condição de escravos.

De acordo com os dados apresentados, podemos inferir que a tentativa de superação do eurocentrismo, evidenciado pelo DCTM, não é consolidada, pois na estrutura dos conteúdos do componente de História para a segunda etapa do ensino fundamental percebe-se a abrangência do conhecimento da história do ponto de vista eurocêntrico, elitista e que contempla de forma muito discreta as experiências e os processos de resistências das camadas populares. Contribuindo para este debate, Franco, Júnior e Guimarães (2018) compreendem que, na BNCC de História

[...] os conteúdos propostos nas unidades temáticas e a forma em que estão organizadas no documento não rompem com a perspectiva eurocêntrica que distorce, quando não bloqueia, a percepção de nossa experiência histórico-social, enquanto leva, ao mesmo tempo, a admiti-la como verdadeira. Nos objetos de conhecimento, em momentos pontuais, incluem questões relacionadas à História da África e cultura afro-brasileira e indígena, porém de forma marginal. Fica implícito que existe uma história que apresenta um modelo político, econômico, social e cultural considerado “norma” e “outras histórias” com significância menor. Mantém a perspectiva do Outro colonial como subalterno (Franco; Júnior; Guimarães, 2018, p. 1024).

É evidente na organização dos conteúdos o alinhamento com a tradicional perspectiva da divisão quadripartite da História, apresentando uma visão linear dos eventos, sendo que há outras formas de leituras e noções sobre o tempo histórico. Nesse sentido, a proposta do documento em superar um ensino de História que rompa com os padrões instituídos do eurocentrismo não se concretiza de fato.

Assim, por mais que o componente de história do DCTM apresente objetos de conhecimento que referenciam os processos históricos ocorridos no Maranhão, ainda é perceptível que a Base Nacional Comum Curricular centralizou os conteúdos históricos, controlando os conhecimentos que os estudantes maranhenses devem aprender e silenciando a história de diversos sujeitos como os povos africanos e afro-brasileiros, os povos indígenas, as mulheres e os trabalhadores (as) urbanos (as) e camponeses (as) do Maranhão.

Ao abordar o componente de História, o documento nos indaga: “Qual deve ser, então, a função do ensino de História?”. E mais a frente, apresenta a resposta:

O ensino de história também é uma ferramenta essencial para remediar a dificuldade cada vez maior das sociedades atuais de enxergarem além do momento imediato em que vivem (Hartog, 2015), ajudando os discentes a desenvolverem uma autoconsciência que os situe no tempo ao lhes **permitir compreender melhor seu presente e, assim, orientar seus projetos de futuro** (Maranhão, 2019, p. 437-438, grifo nosso).

Ao lermos este pequeno trecho do documento, é nítido que o DCTM não traz uma reflexão do passado como um problema que está sendo questionado pelo sujeito histórico no presente. Utilizando as contribuições do historiador alemão Reinhart Koselleck (2006), observa-se que há um alargamento dos horizontes de expectativa (futuro) que se distancia do espaço da experiência (passado).

Para entendermos esta premissa, é necessário nos voltarmos para as 99 habilidades propostas pelo DCTM, sugeridas para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. As habilidades são iniciadas por um verbo que exprime uma ação. Ao todo, são utilizados 16 verbos, sendo que alguns se repetem com grande frequência e outros só aparecem uma única vez. Organizamos os verbos em três grupos.

No primeiro grupo estão aqueles mais citados, como identificar (38 vezes), analisar (12 vezes), descrever e discutir (11 vezes), caracterizar (7 vezes); em um outro grupo, estão os verbos relacionar (5 vezes), conhecer e comparar (3 vezes). Em outro grupo estão aqueles verbos que só parecem uma única vez – reconhecer, estabelecer, formular, aplicar, diferenciar e conceituar. Entretanto, verbos como “questionar”, “contextualizar”, “refletir” e “problematizar” não aparecem nas habilidades sugeridas, o que revela uma intencionalidade do documento em conceber o passado como algo apenas que pode ser “identificável”, “descrito” ou “discutido” e não como um problema que deve ser questionado a partir do presente e contextualizado em sala de aula, o que garantiria ao ensino de história uma perspectiva mais política e uma concepção mais dialética da história, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes de si como construtores da história no curso da ação social.

Exemplificando o que foi exposto acima, iremos analisar as unidades temáticas que abordam os conhecimentos voltados para o sétimo ano do fundamental: a) “O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias”, b) “A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano” e c) “Lógicas comerciais e mercantis da modernidade”. Justificamos que o critério de escolha de análise dessas unidades é que

todas orientam os professores a abordarem, nas turmas de sétimo ano, os valores culturais dos povos africanos e indígenas antes do período colonial, as relações de poder e trocas culturais entre as etnias europeia, africana e indígena durante o período colonial nos continentes africano e americano, o processo escravista e as resistências. Assim buscamos entender quais são as atitudes e potencialidades que os estudantes devem desenvolver a partir das habilidades propostas.

Na primeira unidade temática selecionada, “O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias”, há três objetos de conhecimento e três habilidades que devem ser desenvolvidas durante a aquisição destes conhecimentos, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 8 - Objetos de conhecimento e habilidades contidas na unidade temática “O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias”

Unidade Temática	Objeto do Conhecimento	Habilidade vinculada
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História.	(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.
	A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.	(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial com enfoque nas religiosidades de matriz afro-indígena.	(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

Fonte: BNCC E DCTM- elaborado pelos autores.

Como podemos visualizar no quadro acima, podemos perceber que, apesar dos objetos serem relevantes para o estudo dos fatos históricos pois trazem para debate temas interessantes como religiosidades, saberes e práticas relacionados aos povos indígenas e africanos, os verbos presentes nas habilidades vinculadas incitam, apenas, a atitude “identificar”. O que demonstra que os estudantes, durante as aulas sobre África Antiga e povo ameríndios, devem desenvolver habilidades menos questionadoras e reflexivas.

Outro ponto que merece ser destacado nesse quadro é como a categoria conceitual *modernidade* é concebida: como uma ideia que apenas deve ser explicada nas aulas de história, observando suas lógicas excludentes. Consideramos que, nesta discussão, há a ausência de um termo central que deveria ser elencado nesta habilidade: a concepção de

colonialidade. A partir dos estudos de Mignolo (2017), a *modernidade*, como uma construção etnocêntrica que legitima a ideia de progresso dos valores europeus, tem sua face oculta e sombria que é a *colonialidade*: um padrão de poder etnocêntrico que valoriza a superioridade cultural e intelectual europeia em detrimento aos saberes e valores de outros povos.

Nessa perspectiva, compreendemos que a categoria *modernidade* não deveria ser apenas explicada, mas problematizada a partir da inserção da categoria *colonialidade* como contraponto. Dessa forma, contribuindo para que os alunos compreendam um dos reais motivos que justificam os crimes históricos cometidos por colonizadores europeus contra os povos indígenas e africanos e o silenciamento de suas culturas e vivências que se manifestam até o tempo presente no ensino de história.

No segundo exemplo, quando abordamos a unidade temática “A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano”, há sete objetos de conhecimento e sete habilidades propostas. Para a nossa análise, utilizamos três destes objetos, como consta no quadro abaixo, que são “A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação” e “A Revolta de Bequimão e os conflitos entre colonos, jesuítas e indígenas no Maranhão” e “Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa”.

Quadro 9 - Objetos de conhecimento e habilidades contidas na unidade temática “A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano”

Unidade Temática	Objeto do Conhecimento	Habilidade vinculada
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.	(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.
	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências
	A Revolta de Bequimão e os conflitos entre colonos, jesuítas e indígenas no Maranhão.	(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. (EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América

	<p>Franceses e portugueses na disputa pelo Maranhão.</p> <p>A presença holandesa no litoral maranhense.</p>	<p>portuguesa por meio de mapas históricos.</p> <p>(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).</p>
--	---	--

Fonte: BNCC E DCTM - elaborado pelos autores

Como podemos observar no quadro, estes três objetos de conhecimento tratam especificamente sobre a história indígena tanto na América Hispânica quanto na Portuguesa. Assim, são temas que priorizam do professor e dos estudantes uma abordagem mais reflexiva sobre os fenômenos vivenciados por estes povos durante o período colonial. Consideramos que os sentidos dos verbos que compõem as habilidades sugeridas que os estudantes desenvolvam durante as aulas, que são “descrever” e de “analisar”, apresentam possibilidades construção uma postura crítica a respeito da questão indígena no Brasil e na América-Latina, pois viabilizam a compreensão sobre as organizações das sociedades ameríndias, os impactos da colonização europeia e lutas organizadas por indígenas contra a escravidão colonial

Por fim, apresentando o último exemplo, destacamos a unidade temática “Lógicas comerciais e mercantis da modernidade”. Nesta unidade, encontram-se sete objetos de conhecimento e cinco habilidades. Entretanto, quatro objetos merecem atenção: “As lógicas internas das sociedades africanas”, as formas de organização das sociedades ameríndias”, “A escravidão moderna e o tráfico de escravizados” e “A escravização de indígenas e africanos no Maranhão e sua relação com a produção para o mercado interno e externo”.

Quadro 10 - Objetos de conhecimento e habilidades contidas na unidade temática “Lógicas comerciais e mercantis da modernidade”

Unidade Temática	Objeto do Conhecimento	Habilidade vinculada
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto oriental.	EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. (EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
	As lógicas internas das sociedades africanas. As formas de organização das sociedades ameríndias. A escravidão moderna e o tráfico de escravizados. Período Pombalino e a Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão. A escravização de indígenas e africanos no Maranhão e sua	(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. (EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados, dando ênfase ao território maranhense

	relação com a produção para o mercado interno e externo.	
	A emergência do capitalismo.	EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo

Fonte: BNCC E DCTM- elaborado pelos autores

Como podemos ver no quadro, há dois objetos de conhecimento que tratam de forma clara o tema relacionado à escravidão. Como já sabemos, historicamente os povos africanos e indígenas foram submetidos às mais violentas condições de escravidão. Dessa forma, os objetos elencados exigem debates mais aprofundados sobre a concepção de escravidão no contexto europeu e no contexto africano, despertando por parte dos estudantes maranhenses reflexões não apenas sobre o passado, mas sobre as marcas que a escravidão ainda traz negativamente para nossa história no tempo presente. Embora haja a presença do verbo “analisar” em umas das habilidades, tal postura dialética se torna tímida por conta que há na outra habilidade a proposição da postura “discutir”. Dessa forma, pouco contribuído para que os estudantes apresentem potencialidade mais críticas sobre as dinâmicas desumanas em torno da escravidão africana e indígena.

No que se refere aos dois objetos que orientam o estudo das organizações e dinâmicas sociais das sociedades africana e ameríndia e suas relações com as sociedades ocidentais e orientais, a habilidade que deve ser desenvolvida pelos estudantes é de apenas “descrever”. Observando a importância destes dois objetos para o ensino de história, consideramos “descrever” estes processos se torna uma postura incipiente para a compreensão da complexidade em torno das relações históricas entre esses diferentes povos. Assim, inviabilizando a construção de uma postura crítica por parte dos estudantes acerca destes objetos.

Portanto, com base nestes exemplos discutidos, é evidente que os objetos de conhecimento presentes no componente de história estão centralizados pelas habilidades propostas, tornando o ensino de história cada vez mais instrumentalizado, mecânico, com limites para perspectivas de mundo, de ação social, e de atuação do sujeito no percurso da história (Silva, 2008; Santos, 2021), pois, como podemos visualizar, as habilidades que foram analisadas indicam que estudantes maranhenses, no processo de aprendizagem das temáticas relacionadas sobre as organizações internas das sociedades africanas e indígenas, as relações culturais e conflituosas destes povos com os colonizadores e as dinâmicas sociais no contexto colonial, devem mais identificar e descrever estes fatos históricos do que analisá-los.

Nessa perspectiva, podemos considerar que a concepção de objeto do conhecimento apresenta fortes conexões com a perspectiva tecnicista do saber, pois o que o define não é o

conhecimento em si, mas a sua vinculação com as habilidades, assim, são estes conjuntos de habilidades comportamentais que determinam como os conhecimentos devem ser desenvolvidos nas aulas de história.

Dessa forma, é perceptível que o conhecimento histórico proposto pelo documento curricular, tanto pelo seu conteúdo quanto pela sua forma, favorece uma aprendizagem instrumental, com pouca criticidade, afastando de uma vez por todas a ciência histórica da dimensão político-social. Assim, a partir da colocação de Koselleck (2006), essa mudança paradigmática de análise dos fenômenos históricos vai proporcionar o desenvolvimento de uma nova subjetividade que encontra a sua expressão no tempo presente, marcada fortemente pelo desejo do homem de buscar o seu progresso sem conceber o passado como um problema. Dessa forma, há um claro afastamento dos conhecimentos propostos da realidade, pois não são devidamente questionados e contextualizados a partir do nosso tempo presente.

A partir dos dados coletados, ressaltamos que uma leitura superficial do documento pode ser enganadora, pois o que está sendo legitimado nas entrelinhas é um currículo que propicia a formação de um sujeito adaptado às determinações do capital, consumidor do conhecimento, que deve estar preparado para atender aos requisitos das avaliações em larga escala. Ou seja, um sujeito que aprende as habilidades para se sair bem em testes de proficiência e que não o prepara para a vida em sociedade. Claramente, é evidente que o componente curricular de história instaura um modelo de subjetivação centrado na performatividade (Ball, 2001; Lopes, 2006; Lyotard, 2018).

Portanto, consideramos, a partir dos dados que foram coletados e analisados, que o componente curricular de história do DCTM apresenta fortes vínculos com as concepções hegemônicas de sociedade, com a finalidade de integrar o sujeito às novas exigências estabelecidas pela reestruturação produtiva. Como vimos no organizador curricular, os conteúdos já estão postos de forma protocolar e sistematizada, onde fenômenos históricos não apresentam problematizações mais aprofundadas a partir do tempo presente, mitigando a construção dimensão política e social destes conhecimentos, privilegiando determinados conhecimentos e silenciando/excluindo outros e orientando o desenvolvimento de habilidades e posturas que dialogam de forma insuficiente com a construção de um ensino de história crítico e problematizador. Concluímos que o DCTM apresenta uma concepção de história sistematizada e instrumental, possibilitando uma frágil formação de consciência histórica por parte dos alunos maranhenses que se encontram entre os anos finais do Ensino Fundamental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é fruto de inquietações que partem da premissa de que o currículo é uma construção social, sendo que ao longo dos processos históricos, políticos, culturais e econômicos passou por diversas redefinições para dar conta das transformações sociais e das novas demandas do sistema produtivo.

Podemos afirmar que, ao longo da trajetória das reformas educacionais no Brasil, o currículo de História sempre foi/será um território marcado por intensas disputas políticas, culturais e ideológicas, onde perpassam a tentativa de legitimar memórias e, principalmente, de construir novos projetos de formação de sociedade. Dessa forma, trazendo sérios desdobramentos para o ensino de História.

A análise que procedemos aponta que, historicamente, a trajetória dos estudos curriculares foi construída a partir de intensos embates epistemológicos entre diferentes concepções teóricas, assim desmistificando a pejorativa ideia de que o currículo é apenas um documento escolar que apresenta um conjunto de conhecimentos e orientações que auxiliam o trabalho docente. Para além disso, uma política curricular é uma política cultural contestada (Lopes 2004; Silva, 2012) que são desenvolvidas a partir das noções particulares que dialogam com distintos projetos societários.

Como vimos, a BNCC é uma política curricular que possui fortes contradições, pois muitos profissionais e estudiosos do campo da educação que atuaram na construção da primeira versão foram duramente criticados pelo fato de que este exemplar apresentou inovações nos estudos de componentes direcionados para as ciências humanas. Ao ser homologada, esta versão foi considerada por diversos políticos e grupos mais conservadores de ser um documento “subversivo” e que não contemplava os valores fundamentais para a formação da cidadania. A disciplina de história foi um dos componentes que mais sofreram com duras críticas por enfatizar o desvio da lente eurocêntrica de mundo e buscar novas concepções de histórias que vão de encontro com as experiências históricas de povos indígenas, africanos e afro-brasileiros e suas resistências.

Além destas limitações que foram evidenciadas no campo de conhecimento da história, concluímos que a BNCC possui fortes vínculos com as reformas neoliberais, pois o processo de construção desta política foi marcada por fortes mobilizações de organizações não-governamentais e privadas que apresentaram “novas soluções” para superar os problemas da educação pública brasileira. Sendo uma política neoliberal, a BNCC foi desenvolvida estrategicamente para responder ao controle dos sistemas nacionais de avaliação, contribuindo

para a consolidação de uma concepção de educação performática e competitiva, visando o alcance de melhores pontuações em rankings. Assim, tornando a educação brasileira refém dos imperativos do mercado.

Mesmo com a divulgação da versão definitiva, diversas manifestações foram organizadas por entidades como a Anfope, Forumdir, ANPED, dentre outras, onde se posicionaram contrariamente ao caráter prescritivo, acrítico e autoritário do documento. Este fato demonstra que muitas entidades acadêmicas e sindicais se mostram vigilantes e comprometidas a resistir à concepção neoliberal de educação que se vincula a BNCC.

A análise procedida sobre as conexões entre o DCTM e a BNCC permitiu observar que o documento maranhense está totalmente pactuado com as diretrizes da BNCC em uma perspectiva homogeneizante, onde é nítido a reprodução na listagem de competências e no organizador do componente curricular de história, conduzindo, conseqüentemente, a uma concepção de ensino utilitária, técnica e instrumental, possibilitando frágeis diálogos acerca da realidade maranhense e uma formação sem criticidade para os estudantes, já que não apresenta indicadores sociais mais complexos sobre as populações indígenas, quilombolas e camponesas do Maranhão.

A análise específica do componente curricular de História para os anos finais do ensino Fundamental do Documento Curricular do Território Maranhense, foco empírico de nossa investigação, nos indica que este documento regional está alinhado à BNCC, em uma perspectiva reprodutiva, ainda que com algumas indicações discursivas de uma concepção crítica de ensino de história e da tentativa de atender às especificidades da realidade maranhense. Sua vinculação à BNCC se estabelece pela reprodução do desenho curricular e da determinação de objetos de conhecimento e de habilidades a serem desenvolvidas, conduzindo, conseqüentemente, a um ensino com uma forte base eurocêntrica e que possibilita poucas problematizações sobre o passado a partir da contextualização com o tempo presente, engendrando nos estudantes uma visão superficial dos eventos históricos acontecidos sem entendê-los a profundidade para contextualizar o presente e o futuro.

Podemos destacar que o componente de História do DCTM vai na contramão de uma concepção de história crítica e problematizadora, pois padroniza os conhecimentos históricos e reproduz uma narrativa que enfatiza a vitória do colonialismo e do capitalismo. Dessa forma, marginalizando as experiências históricas que tiveram como protagonistas diversos grupos sociais das camadas populares como trabalhadores urbanos e camponeses, populações nativas dos continentes africano e americano, povos afro-brasileiros e a luta política das mulheres por representatividade. Portanto, o componente denota uma concepção de história

em que o sujeito não é construtor/agente da história, mas que apenas apreende o que já está dado. Dessa forma, retirando do estudante a sua criticidade e o protagonismo de construir a sua própria história.

Portanto, concluímos que a concepção de ensino de história manifestada no DCTM apresenta fortes traços da perspectiva técnico-instrumental do ensino por vários motivos: 1) não há um diálogo profícuo dos conteúdos com os temas integradores transversais, 2) apesar de possuir conteúdos que demonstrem o contato histórico de diversas etnias, grande parte dos conteúdos ainda privilegiam o ponto de vista eurocêntrico e elitista, 3) o passado não é visto como um problema por parte do documento, mas como algo "identificável", "descritível" e "conhecível" e 4) apresenta um modelo de organização curricular muito fechado, com diálogo muito insuficiente com as demais áreas do conhecimento e com poucas discussões sobre a história local, mostrando a história dos "grandes homens" e minimizando a história dos povos indígenas e afro-brasileiros que formam a base étnica do povo maranhense.

No atual cenário educacional que vivenciamos, é pertinente que cada vez mais os estudiosos da área da História se comprometam em investigar sobre os desdobramentos das políticas curriculares para o ensino de História. Portanto, se queremos uma sociedade cidadã, que respeite todas as diferenças de classe, gênero e raça e que lute contra as armadilhas impostas pelo capital, precisamos analisar o que está sendo legitimado nestes documentos normativos e que tipo de projetos de sociedade pretende-se estabelecer. Nossa análise aponta que o DCTM comporta fortes conotações de uma política curricular voltada para a formação de um sujeito que esteja integrado às transformações econômicas, culturais e científicas do tempo atual para projetar o seu futuro a partir de soluções individuais. Dessa forma, preparando-o para a sociedade neoliberal.

Por fim, consideramos que, apesar dos resultados que foram apontados nesta investigação, o currículo não é só um documento institucional que padroniza o ensino, mas um artefato construído socialmente que pode apresentar novas possibilidades pedagógicas para além do que está posto e ganhar novos significados. Em vista disso, o componente de história não pode ficar refém das prescrições da BNCC e do DCTM, pois é um campo do conhecimento fundamental para a formação humana e social do indivíduo. Dessa forma, contribui ricamente para o entendimento das experiências humanas dentro dos diversos espaços e temporalidades. Para além da centralização curricular, o professor não pode deixar de cumprir a sua responsabilidade política no ato de lecionar com autonomia, criticidade e respeito às diferentes formas de vida, construindo alternativas de resistência ao modelo neoliberal e propiciando uma formação histórica comprometida com a justiça social.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011.
- AGUIAR, Márcia Angela da; DOURADO, Luiz Fernandes Dourado (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. **A anatomia de uma interdição: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História**. Juiz de Fora, 2021. 328 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Juiz de Fora, 2021.
- ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out.-dez. 2013.
- ARNAUD, Lucas de Paula. **Ensino de História, BNCC e trabalho: desafios e possibilidades no contexto pandêmico**. São Gonçalo, 2023. 200f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Mestrado Profissional em História Social, 2022.
- AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, n. 64, p. 65–73, 2019.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteira**, v. 1, n. 2, p. 99-116, dez.2001.
- BALL, Stephen J. New philanthropy, new networks and new governance in education. **Political Studies**, v.56, n.4, p. 747–765, 2008.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*. BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, Stephen J. BOWIE, Richard. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues, **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n.2, p.97-115, 1992.
- BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**. v.35, n.2, p.37-55 maio/ago.2010.
- BALL, Stephen J. Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society? **Australian Education Researcher**, v. 27, p. 1–23, 2000. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/BF03219719#citeas>> Acesso em: 6 set. 2024.

BARBOSA, Pedro Paulo Lima; LASTÓRIA, Andrea Coelho; CARNIEL, Francislaine Soledade. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. **Faces da História**, Assis/SP, v.6, n.2, p.513-528, jul./dez., 2019.

BENTO, Jacyelle Karinne. **O discurso da Base Nacional Comum Curricular: “educação é a base”**. Maceió, 2020, 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2020. 132 f.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**: orientações para o processo de implementação da BNCC. 2018. Disponível em:

<<https://www.consed.org.br/storage/download/5c193c4d33bc1.pdf>>Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 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, 11 mar. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 6 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF: MEC, 2018b.

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

BRASIL. Lei nº 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.> Acesso em 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF: MEC, 05 abr. 2018.

BRAZÃO, Diogo Alchorne. **Entre o colonial e o decolonial: A Base Nacional Comum Curricular como Território de Disputas**. São Gonçalo, 2018. 174f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. Departamento de História, São Gonçalo, 2018.

CHOLDYS FELIPPI, Ana Célia. **Base Nacional Comum Curricular de História no Estado do Paraná: contexto de produção e conteúdo prescrito**. Ponta Grossa, 2022. 125f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Ponta Grossa, 2022.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.2, p. 481 – 503 abr./jun.2017.

CURY, Carlos Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In. AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes Dourado (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

FELÍCIO, Sílvio Célio. **Reforma do Ensino Médio e a disciplina História: leituras sobre as repercussões da proposta da BNCC**. Catalão, 2019. 65f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Catalão, Programa de Pós-Graduação em História (profissional), Catalão, 2019.

FONSECA, Letícia Covas Fernandes. **As temáticas transversais no ensino e na sala de aula de História: demandas para a formação da juventude, aplicações no ambiente escolar e debates da atualidade**. Rio de Janeiro, 2022. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, Rio de Janeiro, 2022.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, São Paulo, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADELHA COSTA, Sylvio de S. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, v.3, n. 2, 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299>> Acesso em: 24 set. 2024.

GENTILI, Pablo A.A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. Tradução de Vânia Paganini Thurler. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1995. P. 111-178.

GIDALTE, Lara Ximenes. **Diálogos entre a História Local e o Ensino Fundamental – 2º segmento**: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ. São Gonçalo, 2018. 91f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLEMBIEWSKI, Fernanda de Amorim. **Ensino de História, educação das relações étnico-raciais e branquitude**: proposições para os currículos dos anos finais do Ensino Fundamental. Porto Alegre, 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, 2022.

GOMES, Janaína Dantas Germano; GASPARINI, Tatiana Theodoro; ROCHA, Renato; MONTEIRO, Artur Pericles Lima. **Impactos da Pandemia nas pesquisas dos pós-graduandos**. Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo - Largo São Francisco (FDUSP), São Paulo, 2020.

GOODSON, Ivor. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: EDUCA – Currículo, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, [1948]**. Trad. Carlos Nelson Coutinho Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização brasileira 2006.

JUNIOR, Mauri Zanirati Silveira. **Ensinar em tempos difíceis**: gênero e sexualidade no Ensino de História – análise da BNCC, amparos legais e proposta de sequências didáticas. Porto Alegre, 2021. 126f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

KAMITANI, Eduardo. **Ensino de história e o governo Vargas (1930-1945)**: uma análise de charges. Cáceres, 2022. 182f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2022.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; Revisão César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. Dossiê: Identidades/Alteridades, **Rev. Bras. Hist.** v.19, n.38, 1999.

LAVINAS, Carla Cristina da Silva. **A BNCC e a definição de um currículo para a disciplina história**: análise das três versões da BNCC e a história a ser ensinada nos anos

finais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021. 101f.

LEAL, Joselice da Rocha; LIMA, Aline Moraes. concepção pedagógica da DCN e da BNCC: algumas reflexões (im)pertinentes. **Work. Pap. Linguíst.**, 22(1), Florianópolis, jan./jul., 2021.

LUNA, Elineide Rodrigues de. **Gênero na BNCC: debates contemporâneos e propostas de sequências didáticas para o ensino de história.** Florianópolis, 2021. 287f. Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Florianópolis, 2021.

LUZIA, Adriana Germana. **Descolonizar a história da África e da cultura afro-brasileira: por um currículo negro afrorreferenciado e pluriversal.** Cuiabá, 2022. 212f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação** n. 26, maio /jun. /jul. /ago, p. 109-118, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.33-52, jul/dez 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo. *In.* BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem. **Educação em Revista.** v. 26, n. 01, p. 89-110, abr. 2010.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna.** 17^oed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017.

MACHADO, Vinicius Oliveira. **Crítica ao esvaziamento do currículo de história: a BNCC e a pedagogia por competências.** Vitória, 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MIGNOLO, Walter D. COLONIALIDADE: O lado mais escuro da modernidade (Tradução de Marco Oliveira). **RBCS**, Vol. 32 n^o 94 junho/2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e qualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAES, Renata Figueiredo. O ensino de história e os trabalhadores: reflexões a partir de um curso de extensão. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 13, nº 27, 2024.

MOREIRA JUNIOR, Diogenes Antônio. **A aula como uma batalha de textos: a teoria e o ensino de História através do jogo Tempos & histórias**. São Gonçalo, 2020. 145f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

MOTTA, Vinícius Lessa da. **BNCC no Mato Grosso e a formação docente continuada: ensino remoto de História e as TDICs em tempos de pandemia (2018-2022)**. Cuiabá, 2022. 151f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História em Rede Nacional) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Quem somos**. 2018. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>> Acesso em: 20 mar. 2023.

NEITZEL, Odair; SCHWENGBER, Ivan Luís. Os conceitos de capacidade, habilidade e competência e a BNCC. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 2, maio/ago. 2019.

OLIVEIRA, Marina Xavier de. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC: da Política Pública Curricular ao Ensino De História**. Rio Grande, 2018. 103f. Dissertação (Mestrado Profissional em História, Pesquisa e Vivências de Ensino-Aprendizagem) - Universidade Federal do Rio Grande, 2018.

OLIVEIRA, Rodolfo Raphael Sousa. **Ensino de História em tempos de BNCC: Qual cidade no Currículo da Cidade? Guarulhos, 2022**. 226f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de São Paulo – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2022.

PASCOAL, Tânia Bernadete Perucci. **Observância das diretrizes locais aplicáveis ao ensino de História Regional e Local no currículo de duas escolas na fronteira Brasil/Bolívia**. Corumbá/MS, 2019. 128f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá/MS, 2019.

PASSOS, Izabel Christina Friche. A Análise Foucaultiana do Discurso e sua Utilização em Pesquisa Etnográfica. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 35, p. 1-11, 2019.

PEREIRA, Acácia Regina. **Percursos do ensino de História da África e dos Afro-brasileiros na 1ª versão do Componente Curricular História da BNCC**. São Gonçalo, 2018. 141 f. Dissertação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. Departamento de História, São Gonçalo, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho digital e educação no Brasil. In. ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. -- Porto Alegre: Sulina, 2011. 318 p.

RIBEIRO, Melissa Toti. **O Ensino da História Local como estratégia didática para a aprendizagem de conteúdo, aquisição de competências e construção da identidade do aluno**. Três Corações, 2021. 78f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR Três Corações, 2021.

ROSA, Luciane Oliveira da; FERREIRA, Valéria Silva. A rede do movimento pela base e sua influência na base nacional comum curricular brasileira. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.2, p. 115-130, maio/ago. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCZIP, Rossano Rafaelle. **De quem é esse currículo?** Hegemonia e contra-hegemonia no ensino de História da Base Nacional Comum Curricular. Curitiba, 2020. 273f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SANTOS, Nathaly Maria dos. **A reestruturação do ensino de história em função da BNCC**. Nazaré da Mata, 2022. 117f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em Ensino de História, Nazaré da Mata, 2022.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos Santos. O currículo de História para o território maranhense: proposições alinhadas a BNCC. In. FERREIRA, Angela Ribeiro *et al* (Orgs.). **BNCC de História nos estados: o futuro do presente**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 322-339.

SEPÚLVEDA, Iza Debohra Godói. A quem servem os currículos? A Educação e a História relegada ao tecnicismo e à mercantilização. In. FERREIRA, Angela Ribeiro *et al* (Orgs.). **BNCC de História nos estados: o futuro do presente**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 195-218.

SCHNEIDER, M. P. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **EccoS**, São Paulo, n. 30, p. 17-33. jan./abr. 2013.

SÉGALA, Karen de Fátima. **A atuação do movimento “Todos Pela Educação” na educação Básica brasileira**: do empresariamento ao controle ideológico. Viçosa, MG, 2018. 137f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2018.

SENA, A. K. C.; ALBINO, C. A. A.; RODRIGUES, A. C. S. Redes políticas que influenciaram a elaboração da BNCC para o Ensino Médio: naturalização da filantropia e mercantilização do ensino público. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p.1-13, 2021.

SILVA, Adrielle dos Santos. **Atitude historiadora na escrita da história escolar**: análise da Coleção Geração Alpha (Editora SM). Salvador, 2022. 135 f. Dissertação. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Salvador, 2022.

SILVA, Beatriz Formiga. **Currículo do estado de São Paulo e BNCC**: Convergências e Divergências no Ensino de História. Franca, 2023. 72f. Dissertação de Mestrado (Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas e Educacionais.) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2023.

SILVA, Cláudia Regina Pinto. **O ensino de História e a educação em Direitos Humanos**: uma prática interdisciplinar do 6º ao 9º na educação básica. Amambai/MS, 2021. 101f. Dissertação (Mestrado Ensino de História) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2021.

SILVA, M. R. da. **Competências: a pedagogia do “novo Ensino Médio”**. São Paulo: PUC/SP, 2003. Tese de Doutorado.

SILVA, M. R. da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Educação, governamentalidade e neoliberalismo: contribuições foucaultianas para o estudo das políticas de currículo. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 199 - 223, jan./jun. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TPE. Todos pela Educação. **Relatório de atividades do Todos pela Educação 2014**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2014.

VARELLA, Nayara Bianca Serra. **A BNCC e os dilemas da diversidade do Brasil contemporâneo**: reflexão docente na construção de uma aprendizagem antirracista no ensino de História. Cuiabá, 2021. 115f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

WALTER, Luciana Siqueira. **Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o ensino de História**: contribuições para uma formação cidadã. Recife, 2021. 115f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, Recife, 2021.