



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



SILVANY SOARES DE OLIVEIRA

**A PRODUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE CURRÍCULO A PARTIR DAS
BIOGRAFIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA**

RONDONÓPOLIS (MT)

Maio de 2022

SILVANY SOARES DE OLIVEIRA

**A PRODUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE CURRÍCULO A PARTIR DAS
BIOGRAFIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, sob a orientação da Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, como exigência à obtenção do título de Mestre em Educação.

RONDONÓPOLIS (MT)

Maio de 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

O48p

Oliveira, Silvany Soares de.

A PRODUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE CURRÍCULO A PARTIR DAS
BIOGRAFIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA [recurso eletrônico] / Silvany
Soares de Oliveira. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 112 f., pdf). – 2022.

Orientador(a): Érika Virgílio Rodrigues da Cunha.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Política de Currículo. 2. Professores de História. 3. Narrativas
Autobiográficas. I. Cunha, Érika Virgílio Rodrigues da, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RONDONÓPOLIS
FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "A PRODUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE CURRÍCULO A PARTIR DAS BIOGRAFIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA"

AUTORA: MESTRANDA SILVANY SOARES DE OLIVEIRA

Dissertação defendida e aprovada em **01/07/2022**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTORA ÉRIKA VIRGÍLIO RODRIGUES DA CUNHA (PRESIDENTE BANCA / ORIENTADORA)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT

2. DOUTORA GENIANA DOS SANTOS (EXAMINADORA INTERNA)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

3. DOUTOR THIAGO RANNIERY MOREIRA DE OLIVEIRA (EXAMINADOR EXTERNO)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

4. DOUTOR ADEMAR DE LIMA CARVALHO (EXAMINADOR SUPLENTE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS,01/07/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Geniana dos Santos, Usuário Externo**, em 01/07/2022, às 12:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **ERIKA VIRGILIO RODRIGUES DA CUNHA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 01/07/2022, às 13:18, conforme horário oficial de



Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thiago Ranniery Moreira de Oliveira, Usuário Externo**, em 04/07/2022, às 10:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4781442** e o código CRC **9157EA1F**.

Referência: Processo nº 23108.046743/2022-47

SEI nº 4781442

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, pela acolhida, por acreditar em mim, pois, por vezes, pensei que nunca alcançaria os voos até o Mestrado. Obrigada por tantos ensinamentos neste percurso.

Aos integrantes da banca examinadora Prof. Dr. Thiago Ranniery Moreira de Oliveira e Profa. Dra. Geniana dos Santos pelas contribuições que me fizeram ver e alcançar mais longe.

Ao professor Dr. Ademar de Lima Carvalho, por abrir às portas da pós-graduação a mim, quando me acolheu como aluna especial na disciplina Teorias da Educação Moderna e Contemporânea.

Às professoras e aos professores da Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, bem como todos os funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação, do Câmpus Universitário de Rondonópolis da Universidade Federal de Mato Grosso.

Ao Grupo de Pesquisa “Políticas de currículo e alteridade”, uma vez que as discussões do grupo colocaram debates e questionamentos fundamentais para o avanço da pesquisa. Grande parte da escrita concretizou-se das discussões acontecidas neste grupo.

Aos colegas professores da Rede Municipal e da Rede Estadual de Ensino e, em especial, aos 3 professores que aceitaram biografar esta pesquisa, com suas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais. Posso dizer que vocês são coautores nestas páginas.

À toda a minha família, em especial aos meus pais, Paulo Roberto Soares e Maria Amélia Soares de Oliveira. Foram os diversos sacrifícios deles que me permitiram chegar onde cheguei e avançar em minha formação. Só para citar um, durante a minha infância morávamos numa fazenda, onde meu pai trabalhava como peão e minha mãe, que na época havia estudado até a 4 série, lecionava à tarde para os meninos (as) da fazenda e para mim. Era uma sala multisseriada e todos éramos filhos de funcionários. Num dia, como em tantos outros, na lida com o gado, meu pai passou e parou na escola, que era um barracão improvisado, amarrou o cavalo numa árvore e, por um curto tempo, ajudou minha mãe dentre várias coisas que fez, serrou uma carteira para eu sentar. Dessa forma alcançaria os pés no chão, pois eu era a menorzinha. Meus amores, eterna gratidão!

Ao meu amado filho João Paulo Soares Rodrigues, meu parceiro em todas as horas, nascido na era digital, todas às vezes que pedia ajuda nas questões técnicas, ao resolver, sorria e dizia, o Mestrado é só isso mãe! Risos.

Especialmente, ao meu tio Joaquim (*in memoriam*) e minha tia Hozana que me deram mais que um abrigo quando cursei a graduação em História na UFMT. A casa deles continua aconchegando a todos.

Aos colegas de sala do Mestrado e em especial a todos os amigos e amigas que conquistei em minha vida, gratidão!

*Para meus pais, Paulo Roberto e Maria Amélia,
que me deram a vida, dentre outras tantas
coisas..., e para meu filho, João Paulo, que enche
meu coração de amor todos os dias.*

OLIVEIRA, S. S. **A Produção da Política Pública de Currículo a Partir das Biografias de Professores de História.** Mestrado em Educação: Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis – MT. 2022. 114 f.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema “A produção da política pública de currículo a partir das biografias de professores de História” e está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (ICHS), com o **objetivo** de investigar a produção da política pública de currículo a partir das biografias de professores de História. Quanto aos **objetivos específicos**, eles foram assim organizados: 1. Problematizar normatividades que realçam sentidos de educação entre os professores e 2. Explicitar dimensões autobiográficas na produção curricular. Problematizo, assim, como se dão as negociações sobre educar no contexto de uma política curricular normativa. A metodologia é pensada com base nos estudos autobiográficos de Janet Miller, ancorados na perspectiva pós-estrutural. No campo curricular, a fenomenologia ofereceu alguns estudos a possibilidade de pensar e investigar currículo ao se conferir voz aos sujeitos que atuam nos processos educativos. Willian Pinar propôs, por exemplo, tanto um modo de conceber o currículo como processo educativo quanto uma maneira de investigá-lo, que ele denominou *currere*. Assim, busco discutir através das leituras de autores que trabalham com a teoria pós-estrutural do currículo, nos debates do grupo de estudo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, nos diálogos durante a formação continuada de professores de uma Escola Municipal de Rondonópolis e nas conversas com 3 colegas de escolas da Rede Estadual de Mato Grosso, balizada na interface de aspectos autobiográficos e do método *currere* da perspectiva pós-estrutural, ancorada nos autores Willian Pinar e Janet Miller. Aproximo-me também da perspectiva discursiva por meio das pesquisadoras Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo e do pesquisador Thiago Ranniery Moreira de Oliveira. As autoras pensam a política curricular com base na teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, Thiago Ranniery e Elizabeth Macedo, especialmente com base em discussões de Judith Butler e de Kaarin Barad, vão entender e defender que “(...) as políticas, para serem públicas, precisam se comprometer com o processo de diferenciação e ter em conta relações concretas” (RANNIERY; MACEDO, 2018, p. 739). Além das conversas, a empiria conta com Análise Documental de textos curriculares oficiais, que representam, precariamente, a política (BALL et al, 2016). Foi na tentativa de costurar esses entendimentos em um contexto singular que objetivei investigar a produção da política pública de currículo a partir das biografias de professores de História. Nesse enredo que se desdobrou em conversas, busco problematizar normatividades que realçam sentidos de educação entre professores e as professoras, me incluindo nas narrativas, e explicitar dimensões autobiográficas na produção curricular através das negociações sobre educar. Essa pesquisa, então, se junta à voz dos autores estudados, juntos fazemos anúncios de que resistir à regra geral da homogeneização é possível e sempre já está acontecendo em nossas vivências. Anúncios da vida ganharam sentido no desenvolvimento desta dissertação, através das minhas/nossas histórias do que acontece nas escolas como política pública de currículo.

Palavras-chaves: Política de Currículo. Professores de História. Narrativas Autobiográficas.

ABSTRACT

This research has as its theme "The production of public curriculum policy from the biographies of History teachers" and is being carried out in the Graduate Program in Education (ICHES), with the objective of investigating the production of public curriculum policy from the biographies of History teachers. As for the specific objectives, they were organized as follows: 1. To problematize norms that enhance meanings of education among teachers and 2. To explain autobiographical dimensions in curricular production. I thus problematize how negotiations about education take place in the context of a normative curriculum policy. The methodology is based on Janet Miller's autobiographical studies, anchored in the post-structural perspective. In the curricular field, phenomenology has offered some studies the possibility of thinking about and investigating curriculum by giving voice to subjects who work in educational processes. Willian Pinar proposed, for example, both a way of conceiving the curriculum as an educational process and a way of investigating it, which he called *currere*. Thus, I seek to discuss through the readings of authors who work with the post-structural theory of the curriculum, in the debates of the study group of the Graduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso, in the dialogues during the continuing education of teachers of a Municipal School in Rondonópolis and in conversations with 3 schoolmates from the State Network of Mato Grosso, based on the interface of autobiographical aspects and the *currere* method of the post-structural perspective, anchored in the authors Willian Pinar and Janet Miller. I also approach the discursive perspective through the researchers Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo and the researcher Thiago Ranniery Moreira de Oliveira. The authors think about curriculum policy based on the discourse theory of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, Thiago Ranniery and Elizabeth Macedo, especially based on discussions by Judith Butler and Kaarin Barad, will understand and defend that "(...) policies, to be public, need to commit to the differentiation process and take into account concrete relationships" (RANNIERY; MACEDO, 2018, p. 739). In addition to conversations, empiricism relies on Documentary Analysis of official curricular texts, which precariously represent politics (BALL et al, 2016). It was in an attempt to sew these understandings into a singular context that I aimed to investigate the production of public curriculum policy from the biographies of History teachers. In this plot that unfolded in conversations, I seek to problematize norms that enhance meanings of education between teachers and teachers, including myself in the narratives, and to explain autobiographical dimensions in curricular production through negotiations on educating. This research, then, joins the voice of the authors studied, together we make announcements that resisting the general rule of homogenization is possible and is always already happening in experiences. Announcements of life have gained meaning in the development of this dissertation through my/our stories of what happens in schools is a public curriculum policy.

Keywords: Curriculum Policy. History Teachers. Autobiographical Narratives.

LISTA DE SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DRC	Documento de Referência Curricular
DRE	Diretoria Regional de Educação
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
GT	Grupo de Trabalho
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCs	Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
RME	Rede Municipal e Estadual

ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEDUC-MT	Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2.	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	221
	2.1 Narrativas autobiográficas nesta pesquisa	21
	2.2 Organização inicial do estudo	27
3.	TEORIZANDO POLÍTICAS PÚBLICAS DE CURRÍCULO.....	31
	3.1 Sentidos de currículo na teoria curricular: alguns apontamentos para a pesquisa	31
	3.2 Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural	37
4	SENTIDOS DE ENSINO DE HISTÓRIA E DE CURRÍCULO QUE CIRCULAM NO CAMPO: UMA BREVE APROXIMAÇÃO	43
	4.1 Ensino de história: levantamento e organização da produção.	43
	4.2 Discutindo a produção de ensino em história	45
5	NEGOCIAÇÕES DA POLÍTICA CURRICULAR EM HISTÓRIA NA ESCOLA	71
	5.1 Sentidos da educação em curso na política/normatividade em curso.	72
	5.2 Hiato entre universidade e escola	79
	5.3 Sonhos pela identidade do aluno (a)	84
	5.4 A concretude da vida dos (as) alunos (as)	91
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
	Referências Bibliográficas dos Artigos Analisados no Capítulo IV	107
	APÊNDICE I.....	109

1 INTRODUÇÃO

Iniciando essa conversa-pesquisa, trago Lopes e Macedo, que na apresentação da obra *Teorias de Currículo* (2011) fazem a seguinte indagação: “[...] como decidir os temas centrais de um campo híbrido com contornos e fronteiras cada dia menos nítidos?” (p. 9). O processo de tessitura dessa pesquisa me provoca a um desafio na mesma direção, porque ainda que eu não vá discutir o campo, a investigação tem que anunciar certos contornos e fronteiras. Assim, essa pesquisa, que tem como tema “A produção da política pública curricular a partir das biografias de professores de História”, acontece durante à Pandemia da Covid-19¹ que impõe a necessidade de isolamento social ² devido aos riscos de contaminação pela doença e que promoveu o fechamento das escolas e uma mudança significativa no ensino. A escola teve que encontrar formas, abruptamente, de, ao menos, manter por perto os estudantes. E agora?

Para esse novo desenho da vida, inúmeros esforços foram realizados para minimizar o impacto causado pelo fechamento das creches, escolas e universidades públicas e particulares em todo o país, e a alternativa foi a aula remota no ensino frente à pandemia da Covid- 19. A substituição da aula presencial trouxe inúmeros desafios para professores e alunos, tais como a falta de estrutura e treinamento tecnológico e a falta de recursos adequados. Com o fechamento das atividades presenciais das escolas, recorro novamente ao questionamento de Lopes e Macedo (2011, p. 9): “como decidir os temas centrais de um campo híbrido com contornos e fronteiras cada dia menos nítidos”? Este questionamento, que sempre fez parte do cotidiano dos professores tornou-se mais intenso durante a pandemia. Surgem questões “como manter a educação contínua e ininterrupta frente à pandemia”? Eu, como professora pesquisadora também indaguei: “como vou conduzir minha pesquisa agora, com meu campo empírico fechado e os sujeitos distantes”? Indagações como essas passavam e passam diariamente pelas

¹ COVID-19 (sigla em inglês para *coronavirus disease 2019*) foi reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020. (...) uma importante questão epidemiológica diz respeito à elevada infectividade do SARS-CoV-2 (sigla em inglês para *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*), agente etiológico da COVID-19, cuja velocidade de propagação pode variar de 1,6 a 4,1 a elevada infecção por SARS-CoV-2.

² No Brasil, diversas medidas foram adotadas pelos estados e municípios, como o fechamento de escolas e comércio não essenciais. Trabalhadores foram orientados a desenvolver suas atividades em casa, alguns municípios e estados encerraram-se em seus limites e divisas. Autoridades públicas locais chegaram a decretar bloqueio total (*lockdown*), com punições para estabelecimentos e indivíduos que não se adequassem às normativas. A restrição social resulta ser a medida mais difundida pelas autoridades, e a mais efetiva para evitar a disseminação da doença e achatar a curva de transmissão do coronavírus. Artigo original Epidemiol. Serv. Saúde 29 (4) • 2020 • <https://doi.org/10.1590/S1679-49742020000400026>

nossas subjetividades, tentando buscar respostas para o movimento desse novo currículo frente à pandemia da Covid-19.

Para dialogar com todas essas indagações volto novamente às autoras, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo³, importantes nesta pesquisa como interlocutoras para percorrer e mapear os caminhos e fronteiras abertas sobre teorias de currículo. Elas defendem o currículo como “(...) um processo de produção de sentidos, com seus rastros e seus hibridismos, os quais, mais uma vez, vinculam-se ao que denominamos tradições, sempre significadas de novas formas”. (LOPES; MACEDO, 2011, p.11). Nesse sentido, o currículo é uma prática incessante de produção de sentidos. E é nesse entendimento de produção de sentidos, rastros e hibridismos que caminha esta pesquisa. Assim sendo, o campo empírico não necessariamente precisa ser a escola como um espaço de observação, pois os sentidos, os processos de significação encontram-se tanto nos contextos físicos, como o das escolas concretas, como nos contextos de significação, como os documentos de secretarias, do Conselho Nacional de Educação etc., que tratam das políticas, e, também nas narrativas das pessoas que compõem a educação.

Nesta pesquisa parto da noção de currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, entendendo que “(...) o currículo torna-se, assim, essa luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253). A partir desta perspectiva proponho debater paradoxos que inquietam o tema currículo, que perpassam desde a reivindicação de um currículo prescrito no âmbito das políticas e na tradição pedagógica, até a reivindicação do currículo para emancipação social.

Assim, foco a produção curricular na escola, especialmente através das biografias dos professores de História do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Rondonópolis-MT. A escolha de professores de História diz respeito a minha formação e atuação nesta disciplina. A dissertação parte de um projeto de pesquisa em que participo desde 2019, como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, sob orientação da Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, que tem como título “Política e alteridade: produção curricular e formação de

³ As autoras são professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ www.proped.pro.br) e bolsistas do CNPq e da Faperj. São autoras de vários artigos, livros e capítulos de livros sobre currículo. (LOPES; MACEDO, 2011, p.5).

professores na escola”⁴. A partir daí, a reformulação e condução desta pesquisa de mestrado tomou rumo com o **objetivo** de investigar a produção da política pública de currículo a partir das biografias de professores de História com interesse nas negociações em torno da produção curricular na escola no contexto da política curricular normativa.

A escolha desta problemática é também pertinente ao vivido por mim como professora da rede estadual de ensino de Mato Grosso nos últimos anos. As políticas curriculares têm afetado a vida dos professores e professoras, na lida diária. Quando falo de políticas curriculares, destaco a Base Nacional Comum Curricular⁵ (BNCC), que “(...) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017, p. 07). Esta proposta de definir o que os alunos deverão aprender de forma homogênea já havia aparecido no Brasil com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), que traziam a ideia de um currículo universal de forma mais branda. Na carta de apresentação do Ministro da Educação à época, Paulo Renato Souza, “Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular”. Mas, apesar dos PCNs serem apresentados como referências nacionais, eles “(...) reforçam [reforçaram] a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe [...]” (BRASIL, 1988, p. 09).

A proposta indicava para um debate no grupo e no local de trabalho em torno de uma proposta curricular. Foi apresentada por meio de cadernos para todas as disciplinas, incluindo também Temas Transversais, com critérios e paradigmas com o intuito de indicar os saberes e habilidades de forma homogênea a serem trabalhados em cada etapa da escolarização. Os PCNs foram distribuídos aos professores de todo o Brasil para conhecimento desses parâmetros, justificando melhorar a qualidade da educação, enfatizando que “Esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação

⁴ Ao se desenvolver junto à formação continuada na escola, a pesquisa objetiva refletir acerca da produção de narrativas autobiográficas relacionadas à atividade profissional docente, buscando compreender algumas relações entre a constituição da subjetividade e a produção curricular na escola.

⁵ Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

brasileira” (BRASIL, 1998, p. 10). Observo que os textos dos parâmetros curriculares já trazem um discurso de modelos, normas e padrões, tencionando a formação de um “currículo nacional”, uma ideia imbuída no discurso “qualidade da educação” no Brasil.

Na atual BNCC (2017) há, de certa forma, um prosseguimento desse modelo de política curricular dos PCNs, no entanto, consideradas as diferenças, pois os PCNs não eram mandatários. Agora, com um discurso enaltecedor sobre modelo, norma e padrão de um currículo único, a BNCC é caracterizada por um caráter fortemente técnico e mercadológico. A aprovação da BNCC⁶ aconteceu num contexto em que o país atravessava uma grande crise político-econômica, trazendo retrocessos nas esferas sociais, que alcançaram a educação e nela, principalmente, as políticas curriculares. Houve inúmeros cortes na educação no último ano do Governo Dilma Rousseff⁷ e, após o *impeachment* da Presidente Dilma, o governo de Michel Temer⁸ se caracterizou por uma gestão que avançou nas agendas neoliberais, descomprometendo-se com os problemas sociais no país e realizando cortes em toda área social e, assim, na educação.

A BNCC, que estava em discussão desde 2014, ganhou ênfase neste contexto e foi aprovada para ser um documento de “[...] referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, integrando a política nacional da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017, p. 9). Aqui o documento explicita também que “[...] vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação”. (BRASIL, 2017 p. 10). Nesse sentido, a BNCC é posta como salvadora da pátria, defendida como um instrumento fundamental para subsidiar a aprendizagem de todas as crianças, a formação de professores e interligar as redes de educação. Fica, portanto, evidente que a BNCC

⁶ A versão final da Base foi homologada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, no dia 20 de dezembro de 2017 no Conselho Nacional de Educação (CNE) O texto final em sua quarta versão, foi aprovado com 20 votos favoráveis e três contra.

⁷ Dilma Vana Rousseff (Belo Horizonte, 14 de dezembro de 1947) é uma economista e política brasileira, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT) e 36 Presidente do Brasil, tendo exercido o cargo de 2011 até seu afastamento por um processo de *impeachment* em 2016. In: <https://pt.m.wikipedia.org>

⁸ Michel Miguel Elias Temer Lulia (Tietê, 23 de setembro de 1940) é um político, advogado, professor e escritor brasileiro, que serviu como o 37 Presidente do Brasil de 31 de agosto de 2016, empossado após o *impeachment* da titular, Dilma Rousseff, a 1 de janeiro de 2019). In: <https://pt.m.wikipedia.org>

está intimamente relacionada às questões de poder, formação docente e identidade. Essa política curricular traz à tona o que Lopes (2019) chama de discurso fantasmático para produzir identidades para a escola e mobilizar as subjetividades.

Como uma política neoliberal, a BNCC já tem repercutido na contratação de professores, na formação inicial e continuada de professores e na avaliação. Inspirada em Ball e Bowe (1992) destaco a explicação de Cunha (2015, p. 577) ao afirmar que “O que se aciona nestes jogos é a tentativa de determinar o sentido da educação e do currículo, de produzir o campo significativo que irá conferir uma inteligibilidade ao social e, a partir dela, coordenar (justificar e atender) interesses de determinados grupos políticos e não de outros”. A autora não acredita em uma unicidade curricular, no sentido de fixação e estabilidade de conhecimentos e da identidade a ser formada, dado o caráter ambíguo da significação, do que possa ser considerado como conhecimento, formação, educação de qualidade.

A BNCC é apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) como um guia para as disciplinas com unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, com especificações consideradas unívocas. Eu a denomino como uma arquitetura imperial por deixar de fora o componente principal no fazer pedagógico na educação, o professor. Para não dizer que ficamos totalmente excluídos, aconteceu o “Dia D”⁹ pela educação, quando grande parte das escolas pararam para ler a Base Nacional Comum Curricular, para discutir e mandar sugestões sobre o documento para a página criada no portal do MEC ¹⁰. Nesse dia, as escolas públicas de Rondonópolis paralisaram suas atividades com os alunos e com o acompanhamento do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), nas escolas, fizemos as leituras dos textos e as sugestões foram enviadas, porém, as ações dos docentes das disciplinas – como muitos apontam – não foram consideradas e até hoje não tivemos retorno das sugestões.

A BNCC, dentre outras políticas curriculares caracteriza-se pela perspectiva instrumental de currículo e também de conhecimento. Constitui-se em um referencial que traz

⁹ O ministro da Educação, Mendonça Filho, participou na manhã desta terça-feira, 6, na sede da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, na capital paulista, do Dia D de Discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). “É a mobilização de todos os gestores municipais e educadores do país para que tenhamos a definição de currículos, respeitando a base que assegure os direitos e os objetivos de aprendizagem igual e de melhor qualidade para todas as crianças e jovens do Brasil”, destacou o ministro.

¹⁰ O portal da BNCC foi criado pelo MEC, em parceria com o CONSED e a UNDIME, e tem o objetivo de ser uma referência de apoio aos estados e municípios para a construção, de forma colaborativa, dos currículos da educação infantil e do ensino fundamental.

à tona novamente a racionalidade técnica tyleriana, contendo também traços da perspectiva do currículo como eficiência social, do modelo curricular centrado nos objetivos. Termos como competências, habilidades, desempenhos e protagonismo estudantil caracterizam a política como um híbrido que associa o instrumentalismo com propósitos de educação de qualidade. A política de currículo universal é antidemocrática, na medida em que privilegia um único entendimento sobre as políticas curriculares, e, assim, a restrição a uma única política denominada de “Base”, como é o caso da BNCC, abre a uma série de questionamentos ao longo desta pesquisa, no intuito de problematizar os limites dessa lógica e, também, de afirmar que a escola produz política pública de currículo.

Assim sendo, justifico esta pesquisa pelas preocupações desse contexto atual que aflige escolas e professores e tenta normatizar o conhecimento, o currículo, para, supostamente, formar sujeitos universais, ou seja, ideais abstratos de sujeitos (CUNHA, 2019). Operando a “redução da política curricular à política de conhecimento a ser ensinado/aprendido nas escolas” (LOPES, 2015, p.118), as políticas normativas encontram limites nos processos de interpretação nas escolas, espaço público por natureza. É frente a esta inquietude de selecionar o “conhecimento mais válido”, que a política curricular se manifesta também como uma redução dos sentidos de currículo como um melhor conhecimento a ser ensinado. É neste contexto em que os professores e a comunidade em geral podem ser levados a acreditar que a política é capaz de oferecer a salvação dos problemas da educação, e que isso seria garantir os conhecimentos comuns a todos (CUNHA, 2015), que converso, nesta pesquisa, com os professores da Rede Estadual de Mato Grosso. Nesta pesquisa-conversa, me vejo entrelaçando à vida deles ao educar no cotidiano escolar frente às demandas do contexto político atual sem, contudo, defender a preocupação com o melhor conhecimento como central na política curricular. Em relação à pesquisa se dar com professores de História, amparo-me em (LOPES; MACEDO, 2011), uma vez que não intenciono definir a disciplina História como boa ou ruim, compreendo-a discursivamente, nesta perspectiva as disciplinas são:

[...] Produções decorrentes de determinados significados que conferimos ao mundo, de relações de poder que embasam as articulações – sociais e institucionais – que organizam comunidades disciplinares. As disciplinas nos formam e se conectam com demandas sociais, estão em constante modificação e, muitas vezes, ao organizarmos o currículo de forma integrada, produzimos novas estruturas disciplinares. Tais novas estruturas produzem outros efeitos sobre os sujeitos e o social. Cabe entender a quais finalidades esses efeitos se vinculam e se nos permitem, ou não, alguma possibilidade de ampliar o que acordamos chamar de justiça social e de democracia (LOPES; MACEDO, 2011, p. 140).

Neste sentido, tenho em vista nesta pesquisa o espaço-tempo cultural da produção curricular a partir das biografias de professores de história e que articula a vida deles ao educar. Esta pesquisa está fundamentada nos aportes teóricos trazidos pelo pós-estruturalismo para os estudos curriculares. As reflexões biográficas e as narrativas de professores podem me ajudar a compreender o espaço-tempo cultural de produção curricular e seu papel (sempre contingente) na escola.

É neste emaranhado de problemáticas que busco pensar com autores que trabalham numa perspectiva pós-estrutural do currículo e com os professores da Rede Pública da Educação Estadual de Mato Grosso, diversos questionamentos para um currículo prescrito que é apresentado, dentre outras políticas curriculares, também pela política de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), questões, acontecimentos e decisões que afirmam a produção curricular como política pública. Foco na produção do currículo na escola, com referenciais teórico-metodológicos que “Propõe[m] entender a ideia de políticas públicas em currículo como redes intersubjetivas multiplamente localizadas, pois [...] as políticas, para serem públicas, precisam se comprometer com o processo de diferenciação e ter em conta relações concretas” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 739).

Com tais premissas, a investigação está atenta às demandas que entram em disputa na produção curricular na escola, considerando essas disputas como uma luta para significar o que é educar. Nas palavras de Laclau (2011, p. 9-10), “[...] Entender uma formação discursiva significa entender um processo hegemônico: como são definidos os termos do debate político, quais agendas e ações são priorizadas, que instituições, diretrizes e normas são criadas”. Neste sentido, a produção curricular na escola é entendida como uma formação discursiva afetada por diferentes dimensões da política educacional e de questões mais amplas que atravessam a escola. Objetivamente, considerando o cenário apresentado, a **questão** norteadora deste estudo é: como tem se dado a produção da política pública curricular em escolas a partir das biografias de professores de História?

A noção de currículo como espaço-tempo de fronteira cultural é importante para este estudo, que tem com o **objetivo** investigar a produção da política pública de currículo a partir das biografias de professores de História. Quanto aos **objetivos específicos** da pesquisa, eles foram assim organizados: 1. Problematizar normatividades que realçam sentidos de educação entre os professores e 2. Explicitar dimensões autobiográficas na produção curricular. Problematizo, assim, como se dão as negociações sobre educar na escola no contexto de uma política curricular normativa.

A metodologia é pensada com base nos estudos autobiográficos de Janet Miller, ancorados na perspectiva pós-estrutural. No campo curricular, a fenomenologia ofereceu a alguns estudos a possibilidade de pensar e investigar currículo ao se conferir voz aos sujeitos que atuam nos processos educativos. Willian Pinar propôs, por exemplo, tanto um modo de conceber o currículo como processo educativo quanto uma maneira de investigá-lo, que ele denominou *Currere*. A metodologia será apresentada no capítulo 2, onde discuto estudos de Pinar (2014; 2016), de Janet Miller (2014), de Janet Miller e Elizabeth Macedo (2018) e de Thiago Ranniery e Elizabeth Macedo (2018) buscando ancorar o trabalho de investigação com narrativas autobiográficas, associando a noção de autobiografia, currículo e política curricular como política pública.

Demonstrar que a escola produz currículo (política pública curricular) através das narrativas dos professores, portanto, compreende parte da metodologia desta pesquisa. A ênfase foi posta nos diálogos com os professores, especificamente de 3 professores de História do ensino fundamental de escolas da Rede Estadual de Ensino de Rondonópolis. A metodologia tem natureza qualitativa, pois tem interesse pelos significados produzidos pelos sujeitos em seus contextos (BOGDAN; BIKLEN, 1982). A Análise Documental também é usada como um recurso importante para a discussão dos textos da política curricular, conforme apresento na metodologia, assumindo os textos oficiais como parte da formação discursiva da política curricular.

O texto, desta dissertação, está dividido em seis capítulos, a começar pela Introdução. No segundo capítulo, trago a Metodologia da Pesquisa pensada com base nos estudos autobiográficos de Janet Miller, ancorados na perspectiva pós-estrutural. No campo curricular, a fenomenologia ofereceu alguns estudos a possibilidade de pensar e investigar currículo ao se conferir voz aos sujeitos que atuam nos processos educativos. Willian Pinar propôs, por exemplo, tanto um modo de conceber o currículo como processo educativo quanto uma maneira de investigá-lo, que ele denominou *currere*. Pinar, Janet Miller, Elizabeth Macedo e Thiago Ranniery Moreira de Oliveira permitem ancorar o trabalho de investigação nas narrativas autobiográficas, associando noções como autobiografia, currículo e política curricular com política pública.

No terceiro capítulo, “Teorizando Políticas Públicas de Currículo”, discuto a teoria curricular demonstrando como as tradições curriculares são reiteradas de diferentes modos ao longo da história. Apresento a noção pós-crítica de currículo, considerando e defendendo o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Ancoro, portanto, meu referencial teórico em autores que trabalham numa perspectiva pós-estrutural do currículo que, sobretudo,

trabalham com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, teóricos que estudam a política e o pensamento da desconstrução de Jacques Derrida, filiada à Filosofia da Diferença.

No quarto capítulo, intitulado “Sentidos de Ensino de História e de Currículo que Circulam no Campo: Uma Breve Aproximação”, faço uma revisão de literatura com artigos encontrados na Scientific Electronic Library Online (SciElo), utilizando as categorias: “currículo” e posteriormente and “ensino de história”, foram catalogados para este estudo um conjunto de 17 (dezesete) artigos acadêmicos brasileiros, trilhando os seguintes passos: 1- Acessar SciElo - (Scientific Electronic Library Online), 2- Artigos 3- Pesquisa de artigos, 4- Pesquisar: “currículo”: encontradas 1.733 referências, 5- Refinar, 6- Pesquisar: and “ensino de história”: encontradas 17 referências. Ao colocar o descritor “currículo” foram encontrados 1.733 artigos publicados ao ir para o item refinar, pesquisei a categoria “ensino de história” encontrei 17 artigos. O estudo destes artigos objetivou conhecer e destacar os sentidos de ensino de história e de currículo que circulam no campo. Foi preciso conhecer os aportes teóricos e a análise empírica de pesquisas sobre o ensino de história, por meio da técnica de levantamento de produção denominada Estado do Conhecimento, cujo debate foi primordial para descrever como se dá os sentidos da produção curricular em história no campo mais recentemente.

No quinto capítulo, intitulado “Negociações da Política Curricular na escola”, busco problematizar normatividades que realçam sentidos de educação entre os professores e as professoras de História (pois somos em quatro me incluindo nas narrativas) e explicitar dimensões autobiográficas na produção curricular através das negociações nos diversos contextos. Apoio na perspectiva autobiográfica e no método *currere* da teoria pós-estrutural, ancorada nos autores Willian Pinar e Janet Miller. Aproximo-me também da perspectiva discursiva por meio das pesquisadoras Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo e do pesquisador Thiago Ranniery Moreira de Oliveira, que discutem a política curricular como prática discursiva. As autoras pensam a política curricular com base na teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, Thiago Ranniery e Elizabeth Macedo, especialmente com base em discussões de Judith Butler e de Karin Barad. O capítulo está organizado em 4 seções: Sentidos da educação em curso na política/normatividade em curso; Hiato entre universidade e escola; Sonhos pela identidade do aluno e A concretude da vida dos alunos, temas que emaranham na produção da política pública de currículo.

No sexto capítulo trago as “Considerações Finais” por um recontar de histórias que não são fixadas no tempo e no espaço, que fluem o tempo todo sem parar, sem fim, na pretensão de dizer aqui entre as anunciações da vida, o que acontece nas escolas a partir das biografias de

professores de História. A perspectiva pós-estrutural nos dão motivos para a conversa sempre continuar em nossas memórias, encontros e na leitura desse texto.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Na perspectiva pós-estrutural compreendo que a política pública de currículo, para ser “pública”, se produz na interface de aspectos autobiográficos (MILLER, 2014), que sempre estão situados nos espaços-tempos educativos. Autores como Willian Pinar e Janet Miller questionam as políticas de currículo centralizadas e prescritivas, comumente delineadas por perspectivas instrumentais, por entenderem o currículo como que atravessado ou composto por aspectos da vida das pessoas. Nesse sentido, o currículo é cultural, político e social, caracterizado por um movimento contínuo de disputas de sentidos no cotidiano escolar. Assim como estes autores, entendo que as ações das pessoas na escola constituem também as políticas públicas de currículo.

As teorias de currículo no Brasil até meados da década de 1990 buscaram responder perguntas em torno do conhecimento a ser ensinado aos estudantes e ao tipo de sujeito desejável para um dado tipo de sociedade. O currículo corresponde, assim, tanto a uma questão de conhecimento quanto a uma questão de identidade. Contudo, esse viés de entendimento do currículo atrelado a essas duas características, conhecimento e identidade, toma novos rumos no Brasil, a partir dos anos 2000, com uma teorização curricular pós-crítica. A princípio, Lopes e Macedo (2011), por exemplo, já descartam a possibilidade de definir um conceito para “o que é currículo”. Elas anunciam que, em se tratando de currículo, o que o define, “[...] são acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19). As autoras apostam no fato de que várias questões vêm sendo objeto de disputas na teoria curricular e a teorização aparece marcada por essa nuance. Essa questão das disputas é o cerne do meu pensamento ao escrever esta dissertação sem a pretensão de definir um conceito de currículo como ideal.

A minha ênfase no texto está, sobretudo, calcada nos sentidos de currículo no espaço-tempo cultural em que os professores e professoras atuam. Desejo, também, demonstrar as disputas de poder envolvendo a política, que relacionam economia e sociedade na produção curricular. Portanto, as narrativas autobiográficas podem ajudar neste trabalho.

2.1 Narrativas autobiográficas nesta pesquisa

Em sua forma inicial, a proposta de uma perspectiva autobiográfica formulada por Pinar (2016) é um método de matriz fenomenológica e psicanalítica, constituído de quatro momentos – regressivo, progressivo, analítico e sintético –, articulados de forma conceitual e temporal.

Ao denominar o método de *currere*, o autor estava buscando distinguir currículo como movimento (um curso) de currículo como produto tal como o que informava a racionalidade tyleriana,

Há diferentes exemplos do uso do método de Pinar, tanto para o estudo do campo do currículo quanto como produção curricular e formação docente. Deste último conjunto, referencio o estudo colaborativo de Miller (1990) que, ao mesmo tempo em que usa a autobiografia (no estilo do *Currere* de Pinar) para produzir currículo nas escolas, problematiza, com o uso de teorias feministas, as assunções realistas que subjazem a muitos desses estudos. Nas palavras de Miller (2010, p. 63), trata-se de “um uso sob rasura”, que, segundo a autora, permite escapar de “convenções normalizadas da pesquisa e da prática educacional positivista” (*Idem*), e nessa perspectiva me apoio para reforçar os questionamentos da autora quanto a políticas que assumem caráter técnico e instrumental, tais como a BNCC, entre outras, para afirmar e pensar como as escolas produzem políticas públicas de currículo.

Esta abordagem surgiu através da minha participação no grupo de Pesquisa do mestrado, “Política e alteridade: produção curricular e formação de professores na escola”, já citado. Os encontros no grupo de pesquisa da UFMT entrelaçaram a minha história, no sentido de dialogar com questões da minha vida pessoal, profissional e estudantil herdada em grande parte, por uma gama de pensamentos iluministas e positivistas, devido a minha formação e atuação profissional, sobretudo nas últimas décadas, influenciada por políticas públicas educacionais nesse viés. Os encontros do grupo de pesquisa sempre partem do estudo de textos, sendo que foram estudados textos de Willian Pinar, e na mesma linha *autobiográfica*, textos de Janet Miller.

Ao mesmo tempo, essas leituras estavam associadas a dois projetos de pesquisa: o projeto de pesquisa “Uma alternativa às políticas centralizadas: formar professores e produzir currículo nas escolas”¹¹, coordenado pelas professoras Elizabeth Macedo (UERJ) e Alice Casimiro Lopes (UERJ) e pelo Professor Thiago Ranniery Moreira de Oliveira (UFRJ) e, vinculado a este primeiro, o projeto de pesquisa “Política e alteridade: produção curricular e formação de professores na escola”, coordenado pela professora Érika Virgílio Rodrigues da Cunha (UFMT), como mencionei na Introdução. Relacionado a esse último projeto, também participei da formação de professores numa Escola Municipal de Rondonópolis. Também foi

¹¹ Uma intervenção inovadora apresentada ao Edital de Apoio à pesquisa e à inovação em ciência humanas, sociais e sociais aplicadas, do CNPq, em 2018.

neste contexto que diversos autores que compartilham aspectos dessa perspectiva eram debatidos e, nos debates, histórias de vida dos professores dessa escola – assim como as nossas que somos professores também – eram postas junto com suas práticas, mas sempre para chamar a atenção para a complexidade do educar. Nas intervenções feitas na escola pela professora coordenadora do projeto da UFMT, ela sempre dizia que todos esses relatos constituíam produção curricular da escola, a política curricular.

Com os encontros e debates no grupo de pesquisa, fomos compreendendo as “teorias de currículo” pelo método *currere* e na perspectiva *autobiográfica*, estudos que me deram imperativos para eu ver e agir contra o hábito e a indiferença, como diz Janet Miller (2020). A relevância desses encontros acontecidos no grupo de estudo na UFMT e na Escola Municipal foi de me levar a refletir sobre minhas experiências como professora efetiva em tempo integral e também sobre a reformulação do tema desta pesquisa, “A produção da política pública de currículo a partir das biografias de professores de História”. Não traindo a herança positivista e iluminista, pois nem sempre sei como ela me afeta, busco Miller (2021, p.23) ao dizer que “[...] uma pessoa real está sempre mudando e se tornando” e, então, esses encontros me possibilitaram outras formas de ver a produção curricular. Posso afirmar que o meu campo empírico iniciou nessa escola Municipal de Rondonópolis e, posteriormente, estendeu-se a professores da Rede Estadual de Mato Grosso, por eu ¹² também compor o quadro de professores desta Rede e, neste momento, me dar conta de que sou uma professora de História produzindo política curricular em minha ação na escola e, agora, com a pesquisa.

A pesquisa tem como participantes 03 (três) docentes de História. Durante a pesquisa, passei a entender afirmações como a de Miller de que acontecimentos autobiográficos são registrados, com foco na experiência profissional, sem a ela se restringir, e vão constituindo um mosaico autobiográfico. Isso porque, segundo Miller (1990, p.10 *Apud* MACEDO, p.65, 2016) há nas escolas ou mesmo nas narrativas “experiências que dão um retrato concreto das dificuldades e possibilidades que professores encontram quando eles tentam ver seu trabalho e seu conhecimento como desenvolvendo e criando processos”. As experiências são consideradas, portanto, como questões, acontecimentos e decisões implicados no educar e na vida dos professores, e não dissociáveis da política curricular produzida na escola como política pública, também o que os professores têm a dizer sobre como fazem e vivem o seu trabalho. É

¹² Silvany Soares de Oliveira, professora efetiva da Rede Estadual de Mato Grosso, desde 22/02/2000 e professora efetiva da Rede Municipal de Rondonópolis, desde 09/04/ 2012.

assim que afirmar que a escola produz currículo através das narrativas dos professores compreende parte da metodologia desta pesquisa.

Argumento que a autobiografia, como uma forma de investigação educacional, seja considerada também como literatura, assumindo o potencial da literatura imaginativa de interromper, ao invés de reforçar as versões estáticas e essencializadas de nossos “eus” e do nosso trabalho como educadores. Esse pode, ao meu ver, ser o único motivo para usar a autobiografia como uma forma de investigação educacional” (MILLER, 2021, p. 25).

A autora também foi instigada, durante a década de 1970 e início da década de 1980 nos EUA, a teorizar a autobiografia¹³ das mulheres com base na “experiência” (JELIINEK, 1980; MASON; GREEN, 1979, *Apud* MILLER, 2012, p. 28). Com base nos fundamentos do feminismo, que ela chama de feminismo de Segunda Onda dos anos 70 (NICHOLSON, 1997, *Apud* MILLER, 2021, p. 28), Miller concentrou, inicialmente, sua pesquisa autobiográfica em construções patriarcais internalizadas de identidade e gênero, e, assim, em questões sobre “ser” e “tornar-se” uma “mulher” que ensina, pesquisa e teoriza em uma profissão dominada por homens, pois a academia mantinha fortemente esta característica. Ela explica como foi também influenciada pela fenomenologia existencial, ao conhecer e ler Maxine Greene no curso de Mestrado, enquanto era orientada por Pinar.

A partir desse movimento, Miller passou a discutir seus usos das análises históricas e da literatura imaginativa para conceituar e interrogar “dilemas”, bem como “o trabalho” das mulheres (1978, 1988), como evidência de um projeto pessoal de “sempre se tornar”. Mais tarde, a autora se afastou dos princípios do feminismo da Segunda Onda, por os achar limitativos e excludentes. Como ela explica, esses princípios (1) veem a vida das mulheres como inextricavelmente incorporada no patriarcado, sendo este entendido por certas visões problemáticas, como um sistema geral, transcultural e não-histórico de organização social; e (2) “afirmam, sem problematizar, a categoria de “mulher” e também um “nós” universal, “mulheres”” (*grifos da autora*), (SMITH; WATSON, 1998, *apud* MILLER, 2021, p. 28). Ao rejeitar esses princípios da Segunda Onda, Miller começou a explorar as orientações pós-estruturais e da teoria *Queer* para trabalhar a autobiografia como uma prática historicamente situada e discursivamente produzida, ou seja, flexionada. |Para a autora é esta prática que “posiciona os sujeitos como irredutivelmente múltiplos, chama a atenção para construções de “identidade” produzidas e sustentadas por normas culturais, e alude à performatividade – a

¹³ Os trabalhos autobiográficos e o debate com as teorias feministas por Janet Miller contribuíram durante meados da década de 1970 para a “reconceitualização” do campo curricular nos EUA.

natureza política e provisória da formação de identidade.” (BUTLER, 1993, *Apud* MILLER, 2021, p. 28).

Janet Miller continuou a ser influenciada pelo método autobiográfico *Currere*, de Pinar (1975), “um método que permite estudar as relações entre o conhecimento acadêmico de cada um e a sua história de vida” (MILLER, 2021, p. 27). A autobiografia como um tipo e também um método na pesquisa educacional tem o propósito de afirmar o “eu” incompleto, precário, que não pode se fechar em uma identidade, em um perfil, seja este perfil a descrição de um intelectual ou de um prático. Postuladas na perspectiva pós-estrutural, as narrativas que surgem do trabalho autobiográfico rejeitam as práticas autobiográficas lineares, ocidentais, do “eu” centrado em si, completo e totalmente consciente, como explica Miller. “[...] Diferentemente do humanismo, que implica um sujeito consciente, conhecedor, unificador e racional, o pós-estruturalismo teoriza a subjetividade comum local de não-unidade e conflito, central para o processo de mudança política e para preservar o *status quo*” (MILLER, 2021, p. 31).

O dogmatismo de uma única forma de currículo delineada pela BNCC para uma padronização desenfreada e a medição da vida educacional de alunos e professores, imbuída do discurso de qualidade da educação, marcam as políticas educacionais em vigor, não apenas a BNCC da educação básica, formatando um cenário no qual o professor como pessoa não tem espaço ou o que ele pensa ou faz não interessa. Por isso, as narrativas autobiográficas dos professores serão consideradas para desafiar essa imperiosa padronização reivindicada por políticas públicas com nuances da racionalidade tyleriana.

William Pinar considerou, pioneiramente, a história dos professores como uma forma de teorização curricular que, através das narrativas dos professores, podia nos ajudar a “cultivar nossa capacidade de ver através de formas exteriores, a explicação habitual das coisas” (PINAR, 1988, p. 149). Com isso, ele nos diz sobre a importância de estranhar situações que nos chegam, mas que costumamos rejeitar por acharmos que elas não fazem parte do processo educativo. Essa multiplicidade que está argumentação de Pinar “fragmenta o dogmatismo de uma única história” (GRUMET, 1991 *Apud* Miller, 2021, p. 32). As histórias dos professores devem ser consideradas discursos com uma força constitutiva, mas não são histórias lineares e que devem evidenciar porque os professores fazem isso ou aquilo, como explica Miller (2014). Ao citar Shoshana Felman (1993, p. 156-157), Miller (2021) adverte que “Não podemos simplesmente ‘escrever’ nossas histórias nem decidir escrever ‘novas’ histórias [...] porque a decisão de reescrevê-las não é simplesmente externa à linguagem”. Assim, nossas subjetividades são construídas socialmente, pois para a autora (MILLER, 2021, p. 35) “a linguagem involuntariamente nos escreve” (*Idem*).

É com base nestes pressupostos que a pesquisa se baseia na noção de subjetivação (identificação) e não na noção de identidade. Os contextos econômicos, sociais e políticos se constituem como contextos culturais em constante luta por significar, sendo tais contextos de significação o que vai produzir o terreno das subjetivações. Portanto, na autobiografia não há uma narrativa baseada em uma identidade, a autobiografia não é caracterizada por uma essência única como preconiza o humanismo que implica pensar um sujeito consciente e racional. As narrativas, como explica Miller (2021) amparada em Judith Butler, podem desafiar padrões únicos e destacar as diversas perspectivas de trabalho na política curricular, como um trabalho de professores que acontece “[...] em campos indesignáveis de diferenças” (p. 37). Assim sendo, investigar a produção curricular através das narrativas dos professores é uma forma de repudiar a unicidade desejada nesse campo, como diz Miller (2014; 2021), tal como nas políticas curriculares atuais, a exemplo da BNCC, que julgam poder controlar tudo e todos na escola.

Numa época em que tantas pesquisas educacionais e de formação de professores se concentram em metas e veem o ensino como sistema de entrega de “resultados” mensuráveis e previsíveis, a autobiografia, a biografia e a narrativa – como práticas educacionais e também como metodologia – geram material e processos que nós, educadores, podemos usar para desalojar noções unitárias, tanto de nós mesmos e de nossas vozes quanto dos sistemas prescritivos de ensino e aprendizagem. Esse trabalho também poderia nos permitir reconhecer que os processos de ensino e aprendizagem sempre interrogam o desconhecido - ou seja, o significativo desconhecido. (MILLER, 2005 *Apud* MILLER, 2021, p. 37).

Mas, utilizar a autobiografia para os estudos curriculares não é simplesmente uma via para reforçar a rejeição às políticas curriculares vigentes. Também em aproximação a Ranniery e Macedo (2018), há a compreensão de que as políticas podem se tornar categorias abertas quando lidas numa perspectiva da linguagem e entre diferentes linguagens e culturas, de maneira que sempre são ressignificadas. Dessa forma, alerta Miller (2021, p. 38) que a “autobiografia não objetiva chegar a uma resolução final e completa sobre a política curricular, nem tão pouco simplesmente rejeitar as categorias de políticas educacionais vigentes”. Como a autora afirma, trata-se de uma prática educacional de ver e construir essas categorias como permanentemente abertas.

A impossibilidade de alcançar universalismos – como um currículo comum a todos, ser professor etc. – nas políticas educacionais, torna as políticas prescritivas falhas. É possível chamar a atenção, ao mesmo tempo, para como nós mesmos somos falhos no sentido de alcançarmos qualquer universal, mas essas *falhas* constituem as diferenças que nos tornam singulares, possibilitando variação de regras e de perspectivas, de visões de mundo. Nas falhas,

há reconfigurações, mudanças, identificações. É assim que Miller entende que as nossas histórias - as histórias dos professores - são processos intermináveis, complexos e condicionados culturalmente e linguisticamente, e, por isso, ela chama a atenção para a incompletude de nossas histórias e ações e põe na autobiografia o desafio de rejeitar qualquer noção fixa ou pré-determinada de quem somos ou poderemos ser, defendendo que vivemos num constante *tornar-se*.

Integrando-me como parte desta autobiografia, como citei anteriormente sobre o advento desta pesquisa surgida no contexto do grupo de pesquisa do Mestrado, considero esta escrita também autobiográfica. As autobiografias de professores de História da rede estadual de Rondonópolis estão no centro desta pesquisa. Compartilho com o pensamento de Miller e Macedo (2018 p. 961) de que “gostamos de pensar nossa intervenção como um momento de relação ética com o outro-mais-que-humano, não previamente constituído [...]”. É nesse contexto de alteridade¹⁴ que a autobiografia é pesquisa e é política curricular, e que entendo que “a educação que reduz o outro ao mesmo ou ao já sabido mata a si própria” (MILLER; MACEDO, 2018 p. 962). O que acontece no cotidiano da escola constitui as políticas públicas em cada ação de professores e de estudantes para o *tornar-se* no processo educacional

2.2 Organização inicial do estudo

Esta pesquisa está sendo realizada com professores que ensinam História na rede estadual de ensino, uma escolha justificada pela minha formação acadêmica e atuação profissional nesta disciplina. Os professores que dialogo são colegas da rede de 3 escolas diferentes, sendo duas da região central e uma da periferia da cidade de Rondonópolis (MT). Identifico-os por codinomes representados por lideranças de comunidades negras, símbolos de resistência da escravidão vividos no período colonial em Mato Grosso e atualmente na luta pelas garantias constitucionais dos direitos fundiários das comunidades negras rurais e auto identificadas como quilombolas. São eles: **José do Piolho** e **Tereza de Benguela**¹⁵, líderes do

¹⁴ Pela suposição de um questionamento espectralizado da vida (do sujeito, do trabalho, da experiência), dentre tantos espectros, é suposta a resposta pelo conhecimento, que não basta a uma afirmação, pois não há, e precisa ser repetido, reprisado, revivido, defendido em sua impropriedade para remeter à imprópria toda outra alteridade (COSTA, 2018, p. 203).

¹⁵ Acredita-se que o primeiro líder do Quilombo do Piolho tenha sido José Piolho. Com a sua morte, Teresa de Benguela, que era sua mulher, assumiu a liderança do quilombo. Em 1770, logo que a existência do quilombo ficou conhecida pelas autoridades coloniais, uma bandeira foi organizada para destruí-lo. A bandeira contava com trinta homens e vinha sob o comando de João Leme de Prado. pt.wikipedia.org/wiki/Quilombo_do_Piolho

Quilombo do Piolho¹⁶ e **Antônio Mulato**, líder do **Quilombo Mata Cavalo**¹⁷. A escolha destes codinomes por mim ampara-se na necessidade de trazer à tona a Lei n. 10.639/2003¹⁸ e a Lei n.11.645/2008¹⁹.

Na BNCC de História/Ensino Fundamental/Anos Finais, estas leis são citadas no início do documento, anunciando “A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850), um realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração [...]” (BRASIL, 2017, p. 416-417). Porém, nas páginas seguintes da BNCC nuances dessas Leis não aparecem como descrito, sobressaindo os termos: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades, seguidas do termo Protagonismo Juvenil que, a meu ver, traz para a disciplina História um sentido de diversidade associado a um projeto e concepção de interculturalidade funcional do sistema capitalista. Isso perpetua as lógicas de exclusão nas políticas curriculares, “[...] em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131). Por isso, considero salutar trazer à memória esses líderes que atuaram em Mato Grosso pelos direitos a liberdade e a democracia.

Assim, apresento parcialmente os participantes nesta conversa-pesquisa: **José do Piolho** tem 57 anos, é professor efetivo, tem 16 anos de docência, é graduado em História/UFMS/2000 e tem Especialização/ITEC/2005. **Tereza de Benguela** tem 44 anos, é professora efetiva, tem

¹⁶ O Quilombo do Piolho ou do Quariterê foi um quilombo localizado no atual estado do Mato Grosso, no Brasil, na segunda metade do século XVIII. O quilombo reuniu negros nascidos na África e no Brasil, índios, brancos e cafuzos (mestiços nascidos da união de negros e índios). Localizava-se as margens do rio Piolho (ou Quariterê). pt.wikipedia.org/wiki/Quilombo_do_Piolho

¹⁷ A Comunidade Quilombola de Mata Cavalo encontra-se localizada, no Estado de Mato Grosso, às margens da BR-MT 060, no município de Nossa Senhora do Livramento, teve como líder Antônio Benedito da Conceição (Antônio Mulato) até 15/09/2018, data do seu falecimento, com 113 anos de idade. Além da luta pelo direito à propriedade, em 1940 lutou pela implantação de uma sala de aula na comunidade, o que resultou hoje numa escola com cerca de 400 alunos. mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/mt-comunidade-quilombola-de...

¹⁸ 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 de janeiro de 2003, Seção 1, p. 1.

¹⁹ BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008, Seção 1, p. 1.

22 anos de docência, é graduada em História pela UFMT/CUR/2003, cursou Pedagogia na FALBE/2008, é Mestre em Educação - UFMT/CUR/2017. **Antônio Mulato** tem 49 anos, é professor efetivo, tem 21 anos de docência, é graduado em História/UFMT/CUR/1998, Mestre/UFMS/2006 e Doutor/UFMS/2016.

Todos (as) foram convidados por mim a fazerem parte do estudo, inicialmente, por um contato informal (telefone e WhatsApp), e após a confirmação do desejo de participarem da pesquisa enviei por e-mail os documentos protocolares do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), autorizados pela Universidade Federal de Mato Grosso, os quais foram lidos e devolvidos com a assinatura de cada participante, conforme exigência do CEP. Também enviei aos professores, por e-mail, um formulário aberto do Google Forms para a caracterização de cada um, contendo perguntas sobre I. Identificação; II. Formação e III. Dados Gerais, as quais foram respondidas e devolvidas também por e-mail. Este formulário (do Google Forms) foi usado somente porque eu queria evitar que as conversas com eles (entrevistas) ficassem extensas e, assim, cansativas, uma vez que teriam que ser realizadas através de videoconferência para nos protegermos, devido à pandemia da Covid-19.

Posteriormente a essa troca de e-mails, marcamos os horários para as conversas on-line. As conversas foram realizadas através da Plataforma Meeting, pelo e-mail institucional da Universidade Federal de Mato Grosso, e-mail necessário para que as gravações fossem feitas, pois ele permite a gravação das videoconferências. Com a permissão prévia dos participantes, essas conversas se deram nas seguintes datas: 07/04/2021, 08/04/2021 e 17/04/2021. As datas foram escolhidas pela disponibilidade na agenda dos professores, que, no momento da pesquisa, estão imersos em mais um desafio na educação, as aulas remotas. Também esclareço que a pandemia causou um atraso na realização das entrevistas-conversas, por vários motivos, que dizem respeito às atividades do PPGEduc e à disponibilidade dos colegas professores.

As conversas duraram em torno de uma hora e vinte minutos e durante cada uma eu tive em mãos anotações com temas que gostaria de conversar com eles, mas entendendo que eu deveria respeitar o rumo da conversa pelo o que os professores se dispusessem a falar sobre: Formação Inicial; Educação em História; Políticas Públicas; Planejamento; Trabalho Pedagógico; Avaliação; Projeto Político Pedagógico; Formação Continuada e Condições de Trabalho. Assim, as entrevistas não seguiram categoricamente e sequencialmente estes itens, elas passaram por esses temas por serem termos cotidianos ao trabalho do professor, mas sem um caminho a ser seguido. As transcrições foram feitas por mim, tendo dado aos colegas a oportunidade para ler, caso quisessem alterar algo. No entanto, os 3 professores foram unânimes em não alterar em nada as transcrições.

Além das entrevistas-conversas na perspectiva teórico-metodológica de investigação qualitativa em pesquisa social (GIL, 2002) a Análise Documental de textos curriculares oficiais, que representam, precariamente, a política (BALL et al, 2016), também estão em estudo. Os documentos em estudo são: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e Documento Referência Curricular (DRC) e as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (OCs). Estes documentos estão sendo analisados no sentido de contextualizar a política e também de conhecer e discutir suas lógicas.

Com as conversas e a análise dos documentos busco investigar como tem se dado a produção da política pública de currículo a partir das biografias de professores de História. Na seção seguinte passo a apresentar o modo como entendo currículo nesta pesquisa.

3. TEORIZANDO POLÍTICAS PÚBLICAS DE CURRÍCULO

Neste capítulo apresentarei duas seções, trazendo à discussão “Sentidos de currículo na teoria curricular: alguns apontamentos para a pesquisa” e “Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural”. Discuto a teoria curricular demonstrando como as tradições curriculares são reiteradas de diferentes modos ao longo da história. Apresento a noção pós-crítica de currículo, defendendo o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Ancoro meu referencial teórico em autores que trabalham numa perspectiva pós-estrutural do currículo que, sobretudo, trabalham com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, teóricos que estudam a política e o pensamento da desconstrução de Jacques Derrida, filiada à Filosofia da Diferença.

3.1 Sentidos de currículo na teoria curricular: alguns apontamentos para a pesquisa

Rastros de tradições não se apagam. Assim também é a história intelectual do campo curricular, “[...] um processo de produção de sentidos, com seus rastros seus hibridismos, os quais, mais uma vez, vinculam-se ao que denominamos tradições, sempre significadas de novas formas.” (LOPES; MACEDO. 2011, p.11). Lopes e Macedo (2011) explicam que, no campo curricular, quando uma nova tradição surge, rastros de diferentes tradições não são apagados, de maneira que, ao falar ou estudar uma tradição curricular, é importante “[...] perceber que essa tradição é obrigatoriamente uma redução dos múltiplos significados que o termo currículo pode ter”. (p.13).

Tradições, portanto, são reiteradas de diferentes modos ao longo da história. Entre os múltiplos significados para o currículo, o ensino tradicional e jesuítico do século XIX operava no Brasil com a defesa de que certas disciplinas ampliavam a memória. Nesse viés, o ensino aparece supostamente de forma “neutra”. Porém, se fizermos uma análise dos discursos do ensino tradicional jesuítico, concluiremos que a expansão do catolicismo correspondia forte interesse no ensino daquela época. Contudo, no decorrer da história, o ensino nunca foi a transmissão desinteressada de conhecimento, como afirmam Moreira e Silva (2011, p. 13).

No século XX as teorias curriculares postulavam características acerca da educação e da escola, baseadas principalmente nos pressupostos teóricos de John Dewey, e do movimento Escola Nova no Brasil na primeira parte do período, como também de Ralph Tyler, no tecnicismo que marcou a segunda parte do período. Enquanto Tyler abordava a teoria curricular englobando técnica, eficientismo e progressivismo, John Dewey focava no progressivismo,

cujos princípios de elaboração curricular estão centrados nos conceitos de inteligência social e mudança social com vistas à sociedade democrática. Assim, essas correntes teóricas coadunam com o contexto norte-americano da época, período de expansão capitalista provocada pela industrialização e urbanização que levam a um pensamento de um ajuste da escola às novas necessidades econômicas, embora se possa dizer que a Escola Nova ampliou o olhar sobre a criança na escola.

No final do século XX, a partir de 1970, novas matizes teóricas são assumidas nas perspectivas curriculares, defendendo a correspondência entre base econômica e a superestrutura e em contraposição às chamadas teorias tradicionais de currículo que predominavam até então. Vão, apoiadas nos estudos marxistas, da perspectiva mecanicista a concepções em que a dialética entre a economia e a cultura se faz visível. Essas perspectivas postulam uma teorização crítica para o currículo, tendo como referência principal Louis Althusser e sua concepção marxista das instituições do Estado como aparelhos ideológicos. Althusser postula, sobretudo, como as escolas atuam para manter a diferenciação social. Também no viés reprodutivista, autores como Bourdieu e Passeron e Baudelot e Establet (1975) vão demonstrar como “a reprodução cultural opera de forma semelhante à reprodução econômica”. Para eles, a classe média é favorecida pelo capital cultural perpetuando a desigualdade. As perspectivas marxistas das teorias da reprodução criticam a abordagem técnica de currículo postulada pelo eficientismo e progressivismo. Contudo, ambas operam uma noção realista do currículo, sendo que as teorias críticas signifiquem, também, currículo como uma arena política de disputas pela constituição da identidade.

Sem restringir-me nesta dualidade de preocupação entre lógica e crítica nas políticas de currículo, amplio e destaco a minha preocupação nesta pesquisa em como se dão a produção da política pública curricular em escolas a partir das biografias de professores de História. Coaduno coma a perspectiva pós-estrutural na produção curricular no interesse em compreender os “acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente”, como apontam Lopes e Macedo (2011, p. 19).

Mas, então, o que é currículo na perspectiva pós-estrutural? Seguindo os pressupostos pós-estruturais, não se tem uma resposta objetiva ou definitiva para tal questão e, neste sentido, currículo assume diversos significados. Distanciando-se das perspectivas realistas, Lopes e Macedo (2011, p. 19) advertem que os sentidos atribuídos a currículo assumem diferentes nuances, “Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino a àquilo que acontece em sala de aula”. É sobre esses diversos significados para o termo currículo que trato neste capítulo, mas, sobretudo, na tentativa de discutir como tais sentidos não são a verdade do currículo ou a

verdade do que o currículo é; na tentativa de explicar que os discursos/sentidos de currículo são contingenciais, pensados em dadas circunstâncias históricas e, portanto, contextuais. Assim, cabe sempre indagar quais compromissos cada sentido faz circular, bem como o que bloqueia em se tratando de educar.

Lembrando que rastros de tradições não se apagam, como disse anteriormente, o eficientismo e o tecnicismo, ou seja, os sentidos instrumentais de currículo, ainda assumem grau de destaque no pensamento educacional e, não obstante, nas políticas curriculares atuais no Brasil, na política de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Como retratado na visão de Lopes (2018), o caráter técnico do currículo nas políticas educacionais atuais se articula a outros discursos (críticos, de igualdade e justiça social, por exemplo, que já são marcas das tradições curriculares críticas). A autora destaca o seguinte:

[...] a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum. (LOPES. 2018, p. 26).

Como uma forma de reconceptualizar as formas de pensar o currículo, os estudos pós-estruturais iniciam no Brasil. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 37),

Os primeiros estudos pós-estruturais do currículo datam de fins de 1970, no entanto, apenas na década seguinte eles se tornaram mais numerosos. No Brasil, até meados de 1990, não havia praticamente nenhuma menção ao pós-estruturalismo nos estudos curriculares, o que viria a se intensificar fortemente no início deste século, especialmente com os textos e traduções produzidas por Tomaz Tadeu da Silva. Talvez mais radicalmente do que em outras matrizes teóricas, não se pode falar em um único pós-estruturalismo. Isso torna a menção a abordagens pós-estruturais do currículo uma ficção facilitadora de nosso diálogo, mas que precisa ser entendida como tal. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 37,38).

Os autores do pós-estruturalismo dialogam com estudos que englobam o estruturalismo, fonte principal para dar suporte ao questionamento de aspectos fundamentais da modernidade. Dessa forma, o pós-estruturalismo se aproxima do que é chamado pensamento pós-moderno. O pós-estruturalismo compartilha com o estruturalismo a compreensão de que a linguagem tem lugar na constituição do social (LOPES; MACEDO, 2011, p. 38), entendem que “Ambos adotam uma postura antirrealista, advogando que, ao invés de representar o mundo, a linguagem

o constrói” (*Idem*). O pós-estruturalismo reverte a lógica representacional estruturalista, pois, para essa corrente de pensamento, “a linguagem cria aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo [...] modificando-se a própria natureza da relação sujeito-objeto estruturante do projeto Moderno (*Ibid*), característica presente nas correntes de pensamento sobre currículo que apresentei anteriormente. No pós-estruturalismo, de acordo com Lopes e Macedo,

[..] não se pode pensar em conhecimento sobre o mundo nem em um sujeito que conhece, modificando-se a própria natureza da relação sujeito-objeto estruturante [...]. Ou seja, na desconstrução dos conceitos utilizados para definir currículo no tempo, ancorados em pressupostos do pós-estruturalismo, que é o lugar da linguagem na construção social, o currículo é, em si, uma prática discursiva. Em síntese, por sua vez, sobre a política curricular, trata-se de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Observo que entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo, o que os aproxima de modo mais geral é a crítica à modernidade, porém, uma das características que os difere é o modo como o sujeito é pensado. O estruturalismo elimina o sujeito ao fortalecer as estruturas, ainda que nele se defenda que a sua identidade (a identidade em si ou a identidade do sujeito) seja definida pela linguagem, sendo que a linguagem, neste sentido, representa diretamente a realidade. Já para o pós-estruturalismo, o sujeito está na centralidade, porém a sua *identidade* é construída na interseção de vários discursos, tornando-o real numa dada sociedade. Então, de acordo com Lopes e Macedo (2011, p.39), “contrapondo-se ao estruturalismo, o pós-estruturalismo critica o fato de ele não perceber que a própria ideia de estrutura estaria ela mesma marcada pela linguagem. Nesse sentido ela não pode ser entendida como realidade [...]”. Aqui, fica evidente a “[...] relação entre discurso – e conhecimento como parte do discurso – e poder” (p. 40). O poder está ou opera na capacidade de unificar os discursos como expressão da realidade, de maneira que, neste viés, os discursos curriculares são entendidos como atos de poder para significar a realidade. Na perspectiva pós-estrutural a análise das políticas a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso a partir da compreensão de que a estruturação de um discurso

[...] não faz cessar o movimento das diferenças, das possibilidades de novos sentidos imprevistos. Qualquer discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 252).

Com esse entendimento, o currículo é sempre uma luta política por significados e, assim, uma disputa pela significação do que vem a ser sociedade e justiça social, educação, qualidade da educação, formação crítica etc. Por esta afirmativa, postulo nesta pesquisa as preocupações do contexto na atualidade, que afligem escolas e professores e envolvem a perspectiva de normatizar o conhecimento, o currículo, para, supostamente, formar sujeitos universais, ou seja, ideias abstratos de sujeito (CUNHA, 2019). Operando a “redução da política curricular à política de conhecimento a ser ensinado/aprendido nas escolas” (LOPES, 2015, p.118), as políticas normativas encontram limites nos processos de interpretação nas escolas, espaço público por natureza.

Outra marca das políticas que tem sido ressaltada nos estudos discursivos é o seu caráter híbrido. Diferentes tradições curriculares se inscrevem nas políticas educacionais, como destaquei inicialmente, de maneira com que as escolas e professores avalizem sua importância a partir de diferentes discursos articulados, muitas vezes contraditoriamente, sobre o que é educar. Além disso, cada vez mais as políticas de currículo se colocam como normativas. No entanto, a normatividade exclui a diferença da/na educação, como assevera Macedo (2017; 2018), pois a exclusão da diferença na/na educação se dá pela naturalização do controle do conhecimento, que é comumente interpretado como o conteúdo da identidade a ser formada pela escola. O controle sobre o que deve ser ensinado-aprendido trabalha para a eliminação do caráter democrático da educação, processando tanto *o saber* como *o ser* como uma normatividade curricular, como explica Lopes (2015). Assim sendo, as políticas curriculares vão sendo reduzidas a políticas de conhecimento, como explica a autora, de modo que a descrição de um *saber* nas política curriculares normativas é tomada como algo que fixaria uma possibilidade de *ser*. A normatividade é pensada como mais do que acordos para que possamos viver: a normatividade assume um caráter teleológico entre uma dimensão descritiva da realidade e a própria realidade, o ser dos sujeitos (CUNHA, NO PRELO)

Além disso, os desdobramentos da racionalidade Tyleriana nunca deixaram de permear parte da produção teórica do campo do currículo e as políticas curriculares, sendo que, na contemporaneidade, as políticas mantêm fortes traços instrumentais, como ressaltei antes. A centralidade das políticas públicas, atualmente, está sobretudo na avaliação do desempenho como forma de aferir a qualidade da educação por meio de uma redução dos sentidos de currículo a conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, a comportamentos etc. Trata-se de uma abordagem estrutural e sistêmica da educação, que também é afeita à normatividade e a qual me oponho quando aposto na abordagem pós-estrutural do currículo. Tal abordagem propõe outra forma de pensar o currículo, não mais como seleção de conteúdos ou de uma

cultura, não mais como a disputa do que deve ser ensinado-aprendido para a formação (fixação) de uma identidade desejada, mas como uma produção ou uma prática cultural que, portanto, considera a diferença e o diferir incessante, que não possibilita que algo como uma identidade de realize em plenitude (ALMEIDA, 2016).

É importante desconstruir a relação naturalizada de currículo como um guia da prática ou de currículo como conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, um repertório de saberes suposto como fixo. Também nas teorias críticas há uma série de noções que, de algum modo, ajudam neste processo. Para desconstruir a lógica (e mesmo a prometida eficácia) da abordagem estrutural e sistêmica da produção curricular, destaco a transposição didática desenvolvida por Chevallard (1991), que demonstra as mudanças de um conceito científico para a relação didática. Também se pensarmos que aquilo que se faz em sala de aula já é sempre outra coisa do que a ciência ou a transmissão do saber científico definem, pontuo que a relação entre professor, aluno e conhecimento traduz mais do que intencionalidades de ensino. Nesse sentido o conhecimento é sempre construído e transformado, transposto de contextos a outros contextos, é sempre uma interpretação contextual. Assim, Lopes (1999) “[...] interpreta a transposição didática como processo de mediação [...] (uma vez que) não se trata de transpor sem modificações um saber de um lugar a outro, mas efetivamente transformar esses saberes de ensino”. De acordo com Debray (1995 *Apud* LOPES; MACEDO, 2011, p. 98), a transposição didática é algo que se dá no terreno de uma interpretação, portanto, “[...] como todas as transformações que afetam os saberes eruditos/científicos e as práticas sociais de referências pelas quais derivam não apenas os saberes a ensinar, mas também os saberes ensinados e acumulados pelos alunos”.

Vale destacar, ainda, que a recontextualização em Bernstein (1996) também é importante como um modo de analisar as políticas de currículo e, ainda que tal conceito integre um registro estrutural, seu uso pode ajudar a desconstruir a ideia de fixidez trazida acima. Bernstein cria o conceito de dispositivo pedagógico, que é definido como condutor da ação pedagógica. Como Lopes e Macedo (2011, p. 101) explicam, “O dispositivo pedagógico é que regula a seleção e a distribuição daquilo que é encaminhado aos diferentes grupos da sociedade, por meio de uma comunicação pedagógica, controlando, assim, o para quem, para que, por quem, como, quando e onde dessa comunicação”. Para esse autor, o discurso pedagógico é em si um princípio recontextualizador. “Ele desloca e recoloca os discursos originais em novas bases sociais e em novas relações de poder e controle (LOPES; MACEDO, 2011, p. 102). Concordando com as autoras, destaco, a transposição didática de Chevallard (1991) e a recontextualização de Bernstein (1998), conceitos importantes para compreender o

conhecimento escolar, bem como a noção de currículo a partir de processos de interpretação. Tanto a recontextualização como a transposição didática tem seus problemas quando seguimos em direção ao pós-estruturalismo, mas apresento tais conceitos visando demonstrar alguns questionamentos à lógica realista e de determinação pura das tradições instrumental e crítica de currículo, como críticas que também foram produzidas dentro do estruturalismo.

O conceito de recontextualização de Bernstein, dentre outros aspectos, engloba críticas às teorias da reprodução, particularmente aquelas anunciadas por Pierre Bourdieu. Ao pensar o currículo em uma abordagem pós-estrutural, como prática de significação, portanto, busco desnaturalizar sentidos de currículo baseados na preocupação com o como ensinar (saber fazer instrumental) como também baseados na centralidade do conhecimento para a formação da identidade. Desnaturalizar o currículo como objetificação (CUNHA, 2019), como algo que se processaria de fora para dentro dos sujeitos, é um dos propósitos desta pesquisa. Fundamentando-me em Lopes e Macedo (2011. p. 66), que se ancoram em Pinar ao evidenciar a força das narrativas e [...] dos currículos centrados nas histórias de vida dos sujeitos, a partir das quais “conteúdos” curriculares se tornam existencialmente significativos”, tenho em vista nesta pesquisa trabalhar com a noção de currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, e, assim, da produção curricular que envolve os professores de História e que articula a vida deles ao educar. A seguir tratarei o currículo como espaço-tempo de fronteira cultura.

3.2 Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural

A globalização, em sua contemporaneidade, levou alguns autores ao questionamento do termo cultura, sobretudo considerando a hegemonia das análises economicistas sobre este fenômeno. Jameson (2001 *Apud* MACEDO, 2006, p. 285) defende que “[...] no atual estágio da globalização, economia e cultura tendem a coincidir” e evidencia a redução do político e do cultural em face ao consumismo. Em contrapartida, outros autores já no final do século XIX e início do século XX destacaram a cultura como central na produção da globalização deslocando a centralidade do econômico por também entender que o econômico é cultural, tal como Garcia Canclini (1998), Hall (1997), Santos e Nunes (2003), entre outros.

Numa perspectiva cultural e política Macedo (2006, p. 285) questiona “Como pensar a ação política na sociedade contemporânea? Ainda há espaço para lutar em torno de princípios de igualdade e emancipação do sujeito?”. É salutar afirmar com Macedo (2006), que a centralidade da cultura a partir dos anos de 1990, como um interesse mais central dos estudos nas ciências sociais, na investigação sobre política e sobre educação e, também, é importante

pensar o modo como essa centralidade propiciou uma guinada no campo curricular, “a ponto de Pinar (2002 *Apud* MACEDO, 2006, p. 285) “afirmar a importância do entendimento do currículo como texto político foi substituído pelo explosivo crescimento das entidades culturais”. Macedo (2006), ainda esclarece que esse modelo analítico articula economia, política e cultura. Numa lógica estritamente neoliberal Jameson (2001) retrata que economia e cultura tendem a coincidir, como se a cultura se orientasse pelas lógicas e intencionalidades da economia capitalista e não houvesse espaço para fugir disso. Macedo (2006, p. 286) então esboça uma visão “ (...) que se opere outra leitura do cultural”, ao ressaltar que “A aposta está numa leitura que perceba como o espaço-tempo da cultura incorpora valores de mercado, mas também alternativas que o tornam político por excelência”. Nesse sentido, o espaço-tempo da política é cultural, se considerarmos a leitura do cultural proposta pela autora, se compõe de características do capitalismo e, ainda assim, se constitui das especificidades de um processo híbrido que envolve as contingências dos diferentes contextos.

Destaco que conceituar o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural é um modo de pensar sobretudo ancorado nas teorias pós-críticas. Não negando as influências de autores críticos, tais como Moreira e Silva (1994), que nos seus escritos já trazem fortes menções da centralidade da cultura no currículo, a noção de cultura ou do cultural (APPADURAI, 2004) em Macedo (2006) difere-se da noção de cultura no multiculturalismo defendido por Moreira (2002), entre outros, posteriormente. Sobre esse aspecto, de acordo com Macedo (2006, p. 286), “embora analisando a diferença cultural no currículo, a centralidade da categoria conhecimento é claramente assumida pelo autor”. Macedo (2006, p. 287) explica que “[...] Silva, na discussão sobre cultura e currículo, assume uma posição pós-estrutural, quando define currículo como prática de significação”. Contudo, a autora destaca que o afastamento de Silva das teorias críticas se deu de forma parcial, e assim avalia que “a linearidade com que a cultura vai cedendo espaço para o conhecimento ao longo do seu pensamento é acompanhada por uma agenda para o currículo que mescla o pós-estruturalismo com preocupações ainda derivadas da teoria crítica”. (*Idem*). Mais recentemente, “[...] Moreira reedita preocupações da nova Sociologia da Educação” (Young, 1971, 1973), assume uma visão reificada do currículo, entendendo-o como artefato que “tanto expressa as visões e os significados de projeto dominante quanto ajuda reforçá-las e dar-lhes legitimidade e autoridade, quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes são convenientes” (MACEDO, 2006, p. 287).

Olhando para esses movimentos, Macedo (2006, p. 288) pontua que, “a despeito de falar em práticas de significação, cultura, identidade, as preocupações da teorização política (e crítica) ainda informam os debates sobre currículo” no Brasil. Também pondero ser esta uma

característica encontrada nas políticas públicas atuais, como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que muitas vezes é associada sobretudo às perspectivas técnicas. A autora toma como ponto fundamental de suas discussões que essa “aproximação tem dificultado a compreensão da dinâmica do currículo como cultura e prejudicado a análise da diferença no interior do espaço-tempo da escola e do currículo” (Macedo, 2006, p. 287).

A diferença cultural não representa apenas a controvérsia entre conteúdos opicionais ou traduções antagônicas de valor cultural e que, portanto, só pode ser captada em espaços-tempos liminares, num lugar-tempo em que há confronto, mas em que a opção possível estará sempre na nebulosa fronteira em que é preciso negociar, em que há impossíveis formas de tradução. (MACEDO, 2006, p. 297).

O pós-colonialismo, como assumido pela autora na aproximação à Homi Bhabha, é uma contestação ao eurocentrismo, como muitas daquelas contestações vistas em diversas manifestações contemporâneas. Macedo (2006, p. 288) “[...] pensa o currículo como espaço-tempo de fronteira, tendo como parceiros autores pós-coloniais”, conforme ressalta, não significa “[...] entender o conceito como limite geográfico, ainda que nesses espaços limítrofes pudéssemos falar de uma interação entre culturas nacionais” (*Idem*). Conceitualizar o currículo como espaço-tempo de fronteira significa pensá-lo como espaço tempo “[...] no qual interagem diferentes tradições culturais e em que se pode viver de múltiplas formas” (*Idem*). A noção de espaço-tempo defendida por Macedo, a qual compartilho aqui,

Parte do princípio de que o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo [...]. Não falo, portanto, de um espaço cultural qualquer, embora também dele, mas do currículo escolar (no Brasil de hoje). (MACEDO, 2016, p.288).

É dentro desse pensamento que diferenciar o currículo formal do currículo vivido é algo impossível ou não faz sentido quando pensamos que a vida cotidiana está imbricada também das escolhas profissionais, das interações entre sujeitos, cada um com traços culturais singulares (perceptíveis ou não) e, também, abertura ao diferimento e a uma relação a um outro. Portanto, o que existe é a produção de diferenças o tempo todo também que é chamado currículo. Assim, quando falamos em currículo, “Não se trata de um ente abstrato, mas de um híbrido de minhas/nossas memórias e experiências” (MACEDO, 2006, p. 289). Nesta perspectiva, o currículo “[...] é indistintamente processos que capto pela memória, ora de documentos curriculares, ora de escolhas vivenciadas” (*Idem*).

Ainda teorizando sobre a noção de currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, Macedo (2006) discute, também recorrendo a Bhabha, como a reflexão sobre o projeto de educar nas sociedades, ao longo do tempo, revelam-se “[...] como história, como espaço-tempo de repetição” (p. 289). Essa temporalidade continuísta convive, explica a autora, com uma outra temporalidade, uma temporalidade performática. A temporalidade continuísta está relacionada aos saberes culturais legitimados a partir da cultura eleita, que, por atos de poder, ganham obrigatoriedade pela ideia de uma necessária transmissão a todos que precisaria ser garantida pela escola.

Já sobre a dimensão de performatividade citada por Bhabha, ela nega a significação de qualquer temporalidade anterior, ou seja: nega a existência de um passado bom, manifesta-se como um movimento para o futuro. Assim, a tensão entre a repetição pela temporalidade e a negação pela performatividade cria uma zona de ambivalência que dá possibilidade de se pensar o outro. “Um outro cultural que não é visto a partir das culturas legitimadas pelos currículos escolares, como seu avesso que está fazendo falta no currículo, mas que está lá na própria temporalidade introduzida pelo performativo”. (Macedo, 2006, p. 289). A autora sublinha que é um *entre-lugar* que permite que as vozes marginais “[...] não mais necessitem dirigir suas estratégias de oposição para um horizonte de ‘hegemonia’, que é concebido como horizontal e homogêneo” (Idem). Assim, a educação pensada nessa temporalidade não concretiza de forma absoluta uma identidade plena, pois

[...] nem os projetos críticos de formação de um cidadão emancipado, nem a hegemonia eurocêntrica ampliada, nem a colonização da escola pela ciência são capazes de impedir o surgimento e a construção de temporalidades disjuntivas. Esse é o pressuposto com o qual leio o currículo das nossas/minhas memórias. (Macedo, 2006, p. 289).

Nesse sentido, a perspectiva de pensar o outro não pode desconsiderar que todo projeto educativo se vê enredado em um jogo de ambivalências, em que não há ganhadores nem perdedores, como afirma a autora. É neste sentido que “Penso nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas” (Macedo, 2006, p. 289).

Portanto, a centralidade do cultural para pensar o currículo é o que possibilita entender que as relações curriculares são sempre objetos de disputas na tentativa de hegemonizar uma determinada política. O fato de dizer que não há, em definitivo, ganhadores ou perdedores, contudo, não significa negar que essas relações geram atos de violência ou que qualquer projeto

educativo ou societário serve. Dizer que não há ganhadores é afirmar que, na cultura, nunca haverá hegemonias plenas, identidades plenas ou a realização cabal de um projeto educativo e da identidade dos sujeitos (ALMEIDA, 2017). Também é preciso lembrar que as resistências geram diferenças na disputa, e é esta a zona de fronteira que Macedo (2006) se ampara na defesa do currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Nesse sentido, destaco a presença do político cultural nas políticas curriculares como jogos de poder que nunca cessam. E aí volto à indagação anterior: “Para quem é fundamental que se opere outra leitura do cultural?” Não numa pretensão de perguntas e respostas aqui, mas se pensarmos valorizando a vida, não há uma rejeição da ação política, do político, mesmo considerando o avanço desenfreado do capitalismo o cultural nos rodeia o tempo todo por diversas significações.

Propor pensar o currículo como espaço-tempo híbrido de fronteira constitui um movimento em que “[...] a cultura perde o sentido de repertório partilhado para ser encarada como processo de significação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 186). São processos de significação porque os sentidos são produzidos pelos sujeitos, por processos conscientes e inconscientes, pois a linguagem nos fala (MILLER, 2020). Assim, seguindo Macedo (2006, p. 293) indago “[...] Que tipo de decisões o espaço-tempo do currículo está a nos solicitar?” No atual contexto neoliberal, a perspectiva é sempre de universalizar as identidades, numa luta entre particular e universal. Superar esses repertórios nomeados entre particular e universal realça a necessidade de encarar a cultura como híbrida. Nas palavras das autoras, propõem “[...] pensar o currículo, na incerteza do mundo contemporâneo, como prática de atribuição de sentidos ou como anunciação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 186). Em contrapartida, destacamos nas políticas curriculares vigentes, a BNCC como proposta de tentar universalizar o conhecimento na contemporaneidade, para problematizar a lógica normativa universal e afirmar que pensar um currículo que considere as diferenças não envolve a perspectiva de normatizar o conhecimento. Pelo contrário, envolve entender a relação entre universal e particular como disputas em meio a atos de poder. Assim, ancorada em Laclau (1996), Macedo (2006, p. 294) salienta a possibilidade de que a educação “[...] seja considerada num espaço cultural liminar em que cada identidade cultural é marcada pela ausência de “muitos outros”, que são constitutivos de sua presença” (grifos da autora). Trata-se da impossibilidade da universalização quando há uma resistência do “outro” impossibilitando o universal dominar o particular, sempre no terreno das contingências.

Recorro novamente ao termo performance, para afirmar, com a autora (MACEDO, 2006, p. 294), que “no espaço-tempo do currículo, lido como uma performance cultural específica, contingente e particular”, encontram-se os “[...] rastros de todos os discursos

disciplinadores e instituições de saber que constituem a condição e os contextos da cultura” (*Idem*). Nesse sentido apoio-me em uma visão performática da educação, no sentido de afirmar que educar passa por “criar lugares, tempo híbrido de sentidos” (*Idem*, p. 294) e, dessa forma, políticas curriculares globais, padronizadas, prescritivas, enfim, normativas, não podem realizar a desejada completude que prometem seja para o que projetam como bem educar, seja para uma identidade.

Assim, esta pesquisa assume referenciais pós-estruturais como que redesenhando novas formas de políticas curriculares, construídas na relação entre escolas, professores e estudantes e por processos relacionais em que os sujeitos – que existem – vivem (PINAR, 2016). Trata-se de um constante movimento que recusa a crença na mera repetição da temporalidade histórica de propostas curriculares ainda vigentes, por acreditar e defender a possibilidade de propostas curriculares que envolvam a relação híbrida entre universal e particular. Então, encaminho a pesquisa, assumindo-me como pesquisadora e professora de história, também como “Um agente que está, enfim, numa posição de negociação com a diferença” (Macedo, 2006, p. 294).

4 SENTIDOS DE ENSINO DE HISTÓRIA E DE CURRÍCULO QUE CIRCULAM NO CAMPO: UMA BREVE APROXIMAÇÃO

Neste capítulo faço a discussão de artigos com o objetivo de conhecer e destacar os sentidos de ensino de história e de currículo que circulam no campo. Retomando a discussão de Macedo (2006, p. 294), mencionada ao fim do Capítulo 2, de que “no espaço-tempo do currículo, lido como uma performance cultural específica, contingente e particular”, encontram-se os “[...] rastros de todos os discursos disciplinadores e instituições de saber que constituem a condição e os contextos da cultura”, busco olhar para a produção acadêmica do campo de ensino de História como um terreno em que rastros de discursos de instituições de saber marcam as condições de pensar a educação na universidade (na formação inicial e continuada de professores) e nas escolas de ensino fundamental e médio.

4.1 Ensino de história: levantamento e organização da produção

Para essa discussão, foi preciso conhecer os aportes teóricos e a análise empírica de pesquisas sobre o ensino de história, por meio de uma aproximação da técnica de levantamento de produção denominada estado do conhecimento. Por estado do conhecimento Ferreira (2002) define-se o trabalho do pesquisador que visa reconstituir algo da produção acadêmica, “(...) como uma rede de trabalhos e pesquisas ligados por categorias e síntese do conhecimento que ganham significado quando são inventariados, ordenados, classificados e relacionados com o objeto que se esteja pesquisando”. Por conta do pouco tempo que se tem no mestrado para um levantamento mais denso, optei por fazer uma discussão de artigos publicados na Rede *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Defini como descritores, para buscar os textos publicados, os termos “currículo” e “ensino de história”, palavras que dialogam com a questão central na minha pesquisa. Pretendo verificar de que forma os termos centrais que fomentam esta pesquisa (currículo e ensino de história) estão sendo significados neste espaço científico, de acordo com o objetivo acima exposto. É comum em pesquisas hoje que sejam analisados os resumos, palavras-chave e títulos. No meu caso, analiso os artigos completos, com a expectativa de compreender melhor esta produção que está também diretamente ligada ao modo de pensar desafios, problemas e disputas no campo de ensino de história em que atuo como professora, como rastros e discursos, como sentidos no campo.

O SciELO é um espaço virtual de compartilhamento de periódicos que foi criado em 1988. Uma publicação de 2014 traça a história e o perfil do programa. A Rede SciELO é o

resultado de um programa de acesso aberto de cooperação internacional em comunicação acadêmica. Em agosto de 2013, a rede já abrangia um total de dezesseis países: quinze ibero-americanos e a África do Sul (PACKER; SANTOS, 2014, p. 41). O portal brasileiro é o de maior abrangência entre os países membros e atualmente estão cadastrados os melhores periódicos de impactos do país nas mais diferentes áreas. A instituição que coordena os trabalhos aqui no Brasil é a Fundação de Apoio à Universidade Federal de São Paulo (FapUNIFESP). A Rede conta com os seguintes critérios de escolha para aprovar os processos de indexação dos periódicos: avaliação da *webqualis* do CNPq; aspectos formais (conteúdo e forma do periódico); fluxo editorial; conteúdo científico; impacto e gestão editorial, o que garante a qualidade acadêmica dos artigos aqui analisados.

Utilizando as categorias “currículo” e posteriormente and “ensino de história”, foram catalogados para este estudo um conjunto de 17 (dezessete) artigos acadêmicos brasileiros, trilhando os seguintes passos: 1- Acessar SciELO - (Scientific Electronic Library Online), 2- Artigos 3- Pesquisa de artigos, 4- Pesquisar: “currículo”: encontradas 1.733 referências, 5- Refinar, 6- Pesquisar: and “ensino de história”: encontradas 17 referências. Ao colocar o descritor “currículo” foram encontrados 1.733 artigos publicados e, ao refinar a busca pesquisei a categoria “ensino de história” e encontrei 17 artigos. Utilizando então essa categoria, segue a Tabela 1, dos artigos apresentados pela ordem encontrada na SciELO.

Tabela 1 Distribuição dos Trabalhos Captados por Título, Autor e Ano de Publicação na Rede SciELO

Título do artigo	Autor/es	Ano de publicação
1. Reorganização do sistema de ensino em tempos democrático: reforma curricular de 1951 e o ensino de história.	Carlos Halferd Ribeiro Junior / Maria do Carmo Martins	2018
2. Currículo e ensino de história: um estado do conhecimento no Brasil.	Thiago Francisco Silva/ Lívia Freitas Borges	2018
3. O currículo bandeirante: a proposta curricular de história no estado de São Paulo.	Helenice Cianpi et al	2009
4. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do exame nacional do ensino médio – ENEM.	Luis Fernando Cerri	2004
5. Reformando o ensino de história: lições de continuidade.	Elaine Rodrigues	2004
6. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de história e suas implicações curriculares.	Célia Cristina de Figueiredo Cassiano	2004
7. Reflexões sobre o ensino de história.	Circe Fernandes Bittencourt	2018

Título do artigo	Autor/es	Ano de publicação
8. Projetar sobre projetos: currículo e ensino de história.	Antonio simplicio de Almeida Neto	2020
9. Literacia histórica e história transformativa.	Peter Lee	2016
10. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico, ou conhecimento do canône histórico?	Bodo Von Borries	2016
11. O ensino de história no Paraná, na década de setenta: práticas de professores.	Cláudia Regina Kawka Martins	2001
12. Discutindo o currículo “por dentro”: contribuições da pesquisa etnográfica.	Maria Auxiliadora M. dos Santos Schmidt / Tânia Maria F. Braga	2001
13. A história ensinada na alfabetização de jovens e adultos: os parâmetros curriculares nacionais e o sentido do passado na educação popular	Marlene Rosa Cainelli	2002
14. As licenciaturas em história e a lei 10.639-03 – percursos de formação para o trato com a diferença?	Mauro Cesar Coelho / Wilma de Nazaré Baía Coelho	2018
15. A história a ser ensinada em São Paulo	Antonio Simplicio de Almeida Neto / Helenice Ciampi	2015
16. Currículo de história e educação para o patrimônio.	Ivo Mattozzi	2008
17. Currículo e formação de professores de história: uma alegoria	Maria do Carmo Martins	2007

Fonte: Elaborada pela autora.

A seguir, trato da discussão dessa produção.

4.2 Discutindo a produção de ensino em história

Sobre o conteúdo dessa produção, Ribeiro Junior e Martins (2018), no artigo “Reorganização do sistema de ensino em tempos democrático: reforma curricular de 1951 e o ensino de história”, tratam da análise da reforma curricular de 1951, para a escola secundária, destacando as implicações desta reforma para o ensino de história. Retratam uma abordagem curricular na perspectiva sociocultural, em fontes documentais encontradas no acervo do Colégio Pedro II, situado no Rio de Janeiro. Os autores pesquisam em documentos legislativos do período, matérias encontradas na revista *Atualidades Pedagógicas*, manifestações da Unesco sobre o ensino do período, livros didáticos e referências bibliográficas, com o objetivo de compreender os elementos discursivos que ressignificaram a história ensinada no período.

Perceber como o debate sobre as humanidades se processava na educação secundária foi o propósito dos autores, ancorado nos pressupostos teóricos de Popkewitz (1997), demonstrando que a reforma curricular pode ser encontrada como constituinte dos processos de regulação social e, como tal, deve ser enfocada por corroborar a produção de regimes de verdade, inclusive, para compreender a criação de seus efeitos de poder. Os autores alertam para há escassez de pesquisas sobre a educação escolar de 1946 a 1961 referente a história da educação, formação de professores, currículo, livros didáticos.

Enfatizam que os períodos mais estudados pelos pesquisadores do ensino de história são a era Vargas (1930 -1945), o Regime Militar (1964 -1985) e a Primeira República (1889 - 1930). Assim, a dinâmica encontrada referente a disciplina História revela a escassez da discussão no contexto da história curricular no Brasil no período de 1946 a 1961. Os poucos achados neste período estão vinculados à Reforma Capanema de 1942, fatores que propiciaram aos autores afirmarem a dominância da linha de argumentação usada naquele período, levando-os a buscar pontos de fuga de elementos ainda não encontrados. Os estudos sobre a dinâmica do ensino de história na reforma curricular de 1951, demonstram, para os autores, os interesses de setores sociais e intelectuais construindo o debate sobre as finalidades deste ensino. Do ponto de vista internacional pela demanda da UNESCO e do ponto de vista nacional, foram colocadas em evidência alterações sobre as finalidades de promover-se, com esse ensino, o sentimento patriótico.

Os autores (RIBEIRO JUNIOR; MARTINS, 2018) destacam que nesse jogo de poder, na reforma de 1951, constata-se que as reformas nem sempre são sinônimos de progresso, já que consistem em disputas de poder. Nessa Reforma estava o apelo à pedagogia da Escola Nova, porém com a criação do Ministério da Educação e Saúde, a Congregação do Colégio Pedro II, ressentida com a perda de sua autonomia didática, contam os autores, liderou movimentos para deter os programas de ensino consonantes aos anseios da época. Com outra perspectiva, a Revista Atualidades Pedagógicas publicou artigos que questionam as propostas anteriores, como a da Reforma Capanema. Dessa forma a configuração disciplinar é uma discussão de diversos grupos de interesses, ficando perceptível que a produção de documentos e prescrições expressou e expressa uma disputa sociocultural nas reformas curriculares do período. Por outro lado, os autores (RIBEIRO JUNIOR; MARTINS, 2018) ainda destacam que

[...] no processo de construção do programa de ensino de história, maneiras de a instituição escolar pressionar os órgãos centrais, configurando uma especificidade no processo regulatório, cuja finalidade era garantir que as tradições e as inovações fossem negociadas, resultando em modo perene de definir os saberes e as finalidades desses saberes no ensino escolar. Esta

dinâmica na produção de currículos e programas segue presente nas reformas contemporâneas. (p. 21-22).

Assim, o currículo é significado como disputas e negociação contextual que envolve sujeitos nos contextos em que atuam e, ao mesmo tempo, é destacada a perenidade e, portanto, precariedade tanto dos saberes como de suas finalidades, pois estes são sempre históricos.

Silva e Borges (2018), no artigo “Currículo e ensino de história: um estado do conhecimento no Brasil”, demonstraram a preocupação com os cursos de Pedagogia em contemplar o ensino de História com a mesma densidade atribuída às outras disciplinas. Nas palavras dos autores,

[...] o artigo tem como pressuposto: [saber se] a busca por uma formação crítica nos cursos de Pedagogia do Brasil pode materializar *um conhecimento poderoso* (Young, 2007) se o *currículo prescrito* (Sacristán, 2000) contemplar o ensino de História com a mesma densidade atribuída às outras disciplinas. (p. 1693) (grifos meus).

A metodologia utilizada foi a análise documental de textos publicados pela Associação Nacional de Pesquisadores em Educação e no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), além de textos publicados na Rede SciELO. Nas publicações encontradas os autores destacam o quanto a educação e o campo do currículo, referente a interdisciplinaridade, estiveram subsumidos nas discussões do campo. Eles citam que ensino de história esteve praticamente inexistente nas publicações que ganham evidência no SciELO. Sobre esta questão, é importante lembrar que há uma série de revistas específicas da área de História em que se pode ver uma ampla discussão sobre o ensino da disciplina, como por exemplo, Os cursos de Pedagogia tiveram destaque, embora centrassem suas inquietações nas implementações das diretrizes curriculares (Brasil, 2006), relacionando os impactos dessa normativa quanto ao questionamento da natureza epistemológica da própria pedagogia e de seus diferentes currículos praticados por todo o país.

Os autores chamam a atenção para a formação de pedagogos na interface com o ensino de história, apontando a dificuldade do professor pedagogo em ministrar aulas da disciplina, a qual ele não se especializou, principalmente no caso específico da disciplina de História, revertendo as aulas de História em características factuais e memorização. Como um modo de enfrentar o problema, os autores anunciaram a necessidade de estudos acadêmicos sobre a natureza do curso de Pedagogia, afirmando a importância de uma formação sólida para um profissional que será polivalente, na opção pela docência dos anos iniciais ou pelo primeiro

segmento da Educação de Jovens e Adultos. Dentre outros apontamentos, destaca, sobretudo, a necessidade de conhecimentos necessários, ligados ao ensino de História no curso de Pedagogia, fator importante para que este campo curricular avance.

Neste aspecto, a discussão de Silva e Borges (2018) significa o currículo como um rol de conhecimentos necessários, aos quais todo professor especialista ou pedagogo deve ter acesso em sua formação inicial (como conhecimento poderoso) e em sua atuação na educação básica (como prescrição). Como Lopes e Macedo (2011, p. 79) explicam, para Michael Young, na discussão da Nova Sociologia da Educação na década de 1970, um conhecimento é válido e legítimo, portanto necessário, “[...] se tem capacidade de contribuir para a libertação humana”. Através da noção de conhecimento poderoso, Young (2013) vem defendendo uma normatividade curricular “[...] assentada na ideia de ser possível algum acordo em torno do conhecimento a ser ensinado por referência a uma noção de verdade (ciência, conhecimento, disciplina) construída socialmente por critérios objetivos não positivistas” (LOPES, 2015, p. 126). Assim, a noção de currículo de Young é normativa, porque assume um caráter realista sobre o conhecimento e seus efeitos na formação dos sujeitos, e é crítica, porque contesta as concepções instrumentais e as lógicas de desempenho no currículo ao defender que a escola tem uma função social de melhorar as condições de vida.

Na conclusão do estudo, Silas e Borges (2018) também reiteram uma noção realista de currículo quando apontam como saídas e propostas para futuras reflexões uma necessária atenção aos seguintes temas:

[...] a relevância da epistemologia para compreensão sobre a natureza da Pedagogia; a seara sob a qual os formadores de pedagogos têm de enfrentar, sobretudo na garantia de uma formação sólida para um profissional que será polivalente, caso opte pela docência nos anos iniciais do ensino fundamental ou pelo primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos; formas de alinhar o currículo da formação com o de atuação no magistério; os desdobramentos sobre os diferentes níveis de integração curricular, para além da interdisciplinaridade; as características de um currículo anunciado como integrado; a relação entre os eixos transversais e estruturantes; o conhecimento necessário ao professor que ministra disciplinas ligadas ao ensino de História no curso de Pedagogia. (p.1715)

Já Cianpi *et al* (2009), em artigo intitulado “O currículo bandeirante: a proposta curricular de história no estado de São Paulo”, tiveram como objetivo discutir os impasses criados para a profissionalização do docente de História e para o aprendizado de crianças, jovens e adultos a partir da Proposta Curricular de História de São Paulo, que faz parte do projeto “São Paulo faz escola”, implantado no início do ano letivo de 2008. Um GT da

Associação Nacional de História (ANPUH) analisou a elaboração da proposta curricular. Há vídeos disponíveis no site da Secretaria Estadual de São Paulo, e houve a participação de alunos da graduação estagiários nas escolas e professores da Rede que participaram das oficinas de discussão da proposta. Entender o que significa ensinar história “hoje”, com base na proposta curricular para a Rede pública de São Paulo, seria a questão central desse estudo. Dos vídeos acessados, os autores observaram a preocupação do governo em melhorar a qualidade na educação, no que verificaram que na elaboração das propostas há nomes de intelectuais renomados. Porém, destacaram que não houve participação de professores do ensino fundamental e médio, a não ser como executores da proposta. O descaso com o professor fica evidente no texto da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, para a disciplina História, eles destacam na análise, pois “(...) hoje, na sociedade da informação, do conhecimento e do espetáculo, a escola não é a única detentora da informação: a “posse do diploma de nível superior deixa de ser um referencial suficiente” (CIAMPI *et al* 2008, p. 363). Ficou evidente a expressão de esvaziamento do diploma na contemporaneidade, ainda enfatizam Cianpi *et al*.

Os autores também criticam a centralidade na Língua Portuguesa, como eixo vertebrador da proposta, tendo as outras disciplinas como secundárias com a consequente descaracterização da disciplina História; nesta interdisciplinaridade proposta, as outras disciplinas se perdem, avaliam. Para eles, a proposta demonstra uma subordinação das diversas disciplinas à linguagem, por isso fazem uma alusão ao currículo dirigido “aos bandeirantes”. Isso por também observarem nos cadernos de História para o ensino fundamental e médio, o privilégio da cultura ocidental na história da humanidade, em detrimento dos povos não europeus, identificando uma pequena parcela de conteúdos relacionados a história do Brasil. Verificou-se na proposta curricular para a reforma do ensino de História em São Paulo um receituário que amarra o professor e engessa qualquer iniciativa criativa no interior das escolas, já que não é uma proposta opcional, como o documento eventualmente parece sugerir, mas obrigatória, uma vez que está diretamente vinculada ao desenvolvimento de habilidades para obtenção de melhores resultados no SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) resultados pelos quais os professores serão seguramente responsabilizados, caso a proposta malogre. Os autores alertam, então, para a necessidade da participação dos professores na elaboração das propostas curriculares, criticam a polarização da língua portuguesa na proposta curricular do Estado de São Paulo, fazem menção a uma disputa entre as disciplinas no currículo.

Cerri (2004), no artigo intitulado “Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do exame nacional do ensino médio – ENEM”,

ressalta a importância de analisar a aparência que os Parâmetros Curriculares Nacionais assumem para o público, ao fazerem um paralelo entre alguns elementos desse contexto e o conteúdo que tais documentos propõem. Ele também considera os problemas e as possibilidades trazidas ao trabalho do professor em recompor os conteúdos, contribuir para a formação do aluno, prepará-lo para o Exame Nacional do Ensino Médio e para os concursos vestibulares. O autor objetiva demonstrar que o ENEM, entre outras práticas avaliativas criadas no governo Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002, considerando os dois mandatos), constitui um fator de organização do currículo do Ensino Médio, conjuntamente (e por vezes apesar deles) aos documentos tradicionalmente reconhecidos como currículos. Ele argumenta que o importante é a escolha e a dosagem de saberes históricos operados junto à faixa crescente da população brasileira que passa a acessar a escola e que tem acesso a tais saberes e conclui esse nível educacional.

Cerri (2004) faz uma crítica a como as diretrizes para o ensino médio são inspiradas em recomendações de órgãos como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, acarretando marcas profundas desses programas na educação brasileira, entre as quais se destacam o economicismo, o determinismo tecnológico, a racionalidade técnica e o condicionamento da cidadania a ser formada. Nesses documentos curriculares nota-se, de acordo com Cerri (2004), pacotes invioláveis para o ensino, quando, as recentes reformas do Ensino Médio associam o conhecimento histórico, às práticas de avaliação promovidas pelo Governo Federal. Frente a isso, o autor coloca em dúvida os elementos que, no discurso oficial, são postos como autonomia, flexibilidade e crítica. Exemplifica a LDB n. 9394/96, os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, pois o que é chamado de flexibilidade e autonomia nesses documentos impera num contexto impositivo, no qual eles se apresentam ao professor, entre suas falas sobre cidadania e a concepção de cidadania que as embasa, bem como embasa as atitudes do poder que esses documentos significaram para o professor e para a escola.

Cerri (2004) também destaca o estranhamento ao PCNEM referente a utilização da expressão "Ciências Humanas e suas Tecnologias". Para o autor, o estranhamento do leitor ganha uma resposta: trata-se de uma perspectiva que procura uma síntese nova entre o ideal formativo de cidadãos, das humanidades, e a tecnologia que preenche os horizontes contemporâneos. Há um movimento de referendar as tecnologias colocando o sujeito como subversivo em relação a elas. Os temas Tecnologia, mercado, representação política, são enfocadas como principais coisas para as quais o professor tem que preparar e adaptar o aluno. Daí pode-se depreender parte do conceito de cidadania que compõe o conteúdo dos PCN e,

nesse sentido, o autor chama a atenção para reflexão sobre o conceito de cidadania proposto, avaliando que um dos princípios dos PCNEM é a consistência de privilegiar conteúdos mais referentes ao presente, colocando em xeque a profissão do professor de História, uma vez que essa lógica des-historiciza a relação entre passado e presente, colocando a disciplina como utilitarista. Assim, o currículo adquire característica neoliberal, cuja função é adaptar os alunos para o mundo globalizado, descarta o conhecimento erudito, sobrepondo a formação de trabalhadores. O autor embasa-se em Gramsci para subsidiar a sua crítica sobre os PCNEM “ao referir-se ao ensino das línguas clássicas — "camareiro, intérprete, correspondente comercial"? Para que ele precisará de conhecimento histórico?

Cerri (2004) enfatiza, então, que o objetivo principal de sua análise é questionar a compreensão de utilidade do conhecimento histórico que os PCNEM apresentam e que o exame das questões do ENEM confirma. Isso reflete uma visão equivocada sobre o conhecimento, ele avalia, pois a "concretude" de um saber não passa necessariamente pela sua proximidade espacial ou temporal, sobretudo num mundo ocupado pela comunicação de massa. Isso também reflete num pequeno número de questões nas provas do ENEM privilegiando a contemporaneidade em detrimento de outros períodos. Avalia que a "concretude" ou a "utilidade" de um conhecimento histórico estão muito mais dadas pela sua possibilidade de dialogar com o presente e escavar seus significados, compondo um conjunto significativo de saberes.

Observo da análise de Cerri (2004) que a proposta dos PCNEM está voltada para um discurso performativo da racionalidade tyleriana, pois neles os objetivos das aulas e a avaliação instituída pelo ENEM sobrepõem a técnica em ambas as atividades. O ensino de história marca a área de ciências humanas e suas tecnologias mais uma vez dando ênfase à tecnologia, com a utilidade do conhecimento momentâneo privilegiada frente as outras épocas do conhecimento histórico, fator evidenciado na disciplina história nos Parâmetros Curriculares e nas questões do ENEM, como fortemente criticado por Cerry (2004). Em concordância Lopes e Macedo,

É, nesse sentido, que julgamos possível pensar as políticas curriculares recentes como desdobramentos da racionalidade tyleriana. Aceitando que a tradição em torno de objetivos comportamentais tornou o currículo *accountable*, as aproximações entre essa tradição e as recentes políticas curriculares parecem óbvias. Também elas julgam toda a experiência educativa por quão competentes os sujeitos se tornam em relação a patamares predefinidos, tendo em conta especialmente as demandas do mundo contemporâneo em constante mudança. (LOPES; MACEDO, 2011. p.58).

Esse sistema organizador que controla o currículo, em que os objetivos estão ligados aos fins, no caso mencionado no artigo de Cerry (2011), fazem com que os PCNEM e o ENEM convirjam em *accountable*, visando a técnica e instrumentalismo. Isso me inquieta, pois compartilho com o autor os pressupostos de que há uma redução do ensino de História de caráter utilitário. Reitero numa visão pós-estrutural, a necessidade de considerar a diferença em qualquer proposta curricular, pois outros sentidos são sempre criados - em qualquer âmbito, seja nacional, estadual e municipal.

Rodrigues (2004), no artigo “Reformando o ensino de história: lições de continuidade”, fala sobre o ensino de História focando a problemática da continuidade de seus conteúdos, situando em dois momentos: o primeiro, o período ditatorial, por meio de objetivos da disciplina de educação moral e cívica; o segundo, pós-abertura política, é caracterizado pela (re) nascente democracia. É analisado o Projeto Político Pedagógico do Estado do Paraná, focando nas expectativas para o ensino de História. Foram comparados os dois períodos referentes ao ensino de História, comprovando sempre a intenção de formação de uma identidade nacional, desde o período ditatorial com a disciplina Educação Moral e Cívica até a abertura política com a disciplina História.

Houve, nas propostas da SEED, uma contraposição ao ensino de Educação Moral e Cívica no período ditatorial, nos anos de 1980, quando o ensino de história surge como um aliado consciente do compromisso político do professor, destacando a “igualização dos homens” como objetivo desse ensino. No discurso da proposta em análise, o autor avalia que a educação estava sendo repensada e resgatada como um ato político, levando em conta suas consequências sociais. Ancorava-se no discurso político: É um ato político porque orienta a ação humana, que é, e sempre foi inspirada em opções políticas, filosóficas e ideológicas. Nesse projeto a disciplina História foi resgatada, atribuindo-se a ela potencialidades de elevação do nível de consciência dos educandos. Assim ela seria fonte esclarecedora da tomada de consciência. Rodrigues (2004) critica este pensamento, que faz acreditar que, de posse dos conhecimentos históricos, caberia ao aluno interferir na sociedade para transformá-la, impondo exclusivamente ao indivíduo a responsabilização da sua pertinência a uma determinada classe social.

Para o autor a proposta da SEED tem caráter messiânico, pois, ao responder a ela, a sociedade se tornaria mais justa, fraterna e igualitária. A elevação do nível educacional, remete à participação, comunhão, humildade, dedicação e responsabilidade neste sentido. Na divulgação do projeto pelo Jornal da Educação local, apropriou-se de textos de D. Helder Câmara para reforçar a almejada qualidade da educação. Os discursos em torno da SEED

debateram questões educacionais, explica Rodrigues (2004), enfocando a fé como uma das saídas para melhorar a educação. Observa, ainda, que nos anos 80, na disciplina História o currículo continuou moralizante e nacionalista. A oposição à disciplina Educação Moral e

Cívica do período ditatorial estava longe de acontecer, assim, pois a disciplina História continuou marcada com princípios humanistas e não políticos, voltada para a construção de uma identidade escondida no discurso de cidadania tão forte na época, consagrado posteriormente na Constituição e nos Parâmetro Curriculares Nacionais. Contudo, o discurso diferenciava-se da prática em si, tratando também dos professores, que tiveram seus salários arrojados. Nesse sentido, para Rodrigues (2004), os professores se tornaram parte desfavorecida neste projeto, o que levou a SEED a reforçar o discurso messiânico na educação.

Rodrigues explica que, no princípio, a equipe pedagógica pela SEED, após o regime militar, orientou-se pelas denominadas pedagogias progressistas, porém, na contramão do discurso de outras instâncias governamentais que não se mantiveram em consonância com a Secretaria de Educação. Fator que comprova, para ele, que a Instituição Educativa nunca foi um espaço neutro, que seu palco é sempre disputado ora pela manutenção da ordem ora para sua mudança. A educação também é um elemento catalisador da disputa do poder político e, nesse sentido, o currículo na disciplina de História, tanto na ditadura como na democracia, sempre atendeu ao ideal nacionalista.

É assim que o autor ressalta que, no século XXI, ainda observamos na educação o discurso pelo trabalho voluntário em projetos assistidos por nós educadores, tais como: “Amigos da Escola”, “Está na Hora da Escola”, “Acorda Brasil”, entre outros, em que o discurso referente a qualidade da educação ainda percorre por tons humanizadores e em torno da fé. A crença em uma concepção teórica universalizante, totalizante, para se pensar, compreender e interferir na sociedade se revelou, ao longo do desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico proposto pela SEED, como um simulacro. O tão almejado projeto social se perdeu, diluiu-se. Para o autor, a ideia de conceber ao educador, politicamente compromissado, como transformador da humanidade para uma universalização do homem é simplesmente um discurso necessário na justificativa do projeto de educação da SEED.

Rodrigues (2004) fala ainda da alternância de projetos de educação em diferentes etapas históricas. Ao considerar o discurso no ensino de História como algo poderoso na construção das propostas curriculares, e enfatizar o tom messiânico e religioso (como aponte), constrói-se as propostas com os termos “universalizar” e “humanizar”, o que, a meu ver, marca tais propostas como necessárias e inexoráveis. Nesse sentido, o autor menciona uma disputa por

seleção de conteúdos como algo que deve ser fator primordial nas escolas. Porém, enveredo em outros caminhos subsidiada por Lopes e Macedo ao criticarem a ideia de currículo universal:

Assim sendo, não cabe falar em disputa pela seleção de conteúdos, mas disputas na produção de significados na escola. Essa disputa não é restrita à escola, mas vincula-se a todo um processo social que tem a escola como um lócus de poder importante, mas que não se limite a ele. E como tal só pode ser compreendido em outra concepção de cultura. (LOPES; MACEDO. 2011, p. 93).

Em termos pós-estruturais, essa disputa de significados e não de conteúdos na escola é uma disputa de poder para referendar uma determinada cultura sobre a outra. Para tanto, resta-nos entender os mecanismos sociais para nomeação cultural em determinadas épocas, chave principal para entender o tom de disputas de conteúdos nas propostas curriculares.

Cassiano (2004), em “Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de história e suas implicações curriculares”, refere-se aos aspectos da circulação do livro didático, desvelando o que antecede a sua entrada na escola e, por conseguinte, enfatiza as marcas nos saberes que circulam na sala de aula. Ela apresenta um panorama das políticas públicas para o livro didático no Brasil, em 2004, e traz um estudo sobre como esses processos interferem no *currículo em ação*, por meio dos livros didáticos de História recebidos pelas escolas públicas da cidade de São Paulo, em 2002.

A circulação do livro didático no Brasil, atende também as necessidades mercadológicas, neste sentido a autora escreve o artigo levando em conta este aspecto como eixo norteador da compra deste produto. Em entrevistas com professores da Rede Estadual de São Paulo essa característica tornou-se presente, visto que os professores relataram que a opção da escolha nunca era garantida ou por vezes era garantida de forma parcial, sendo contemplada por opções não feitas, contradizendo o que está escrito no programa.

[...] no caso do PNLD/2002 (Programa Nacional do Livro Didático) a segunda opção é importante porque a negociação com autores e editores é feita por meio de variáveis como preço, tiragem mínima e prazo de entrega. Por esse motivo, a segunda opção também tem de ser obrigatoriamente de uma editora diferente da primeira (CASSIANO, 2004, p. 40).

Nesse sentido o PNDL não é cumprido na realidade das escolas do estado de São Paulo, como constatado pelas entrevistas feitas pela autora com professores da Rede, além do que os professores destacaram a incidência de recebimento de coleções fragmentadas. Para a autora a distribuição do livro didático desrespeitando a escolha dos docentes traz prejuízos ao fazer pedagógico, ao passo que subitamente é necessário uma reelaboração do planejamento e da prática pedagógica em função do material recebido. Assim Cassiano (2004) demonstrou que

aspectos políticos e econômicos são subjacentes à circulação do livro didático, portanto há uma interferência no currículo em ação. Destaco que o professor, ao trabalhar com o livro didático, desenvolve uma ação pedagógica tanto quanto política, econômica. Há sempre um re-planejar do professor mesmo quando ele recebe a mesma obra para todas as turmas. Numa visão pós-estrutural, o livro didático transcende a utilização como base teórica, pois trata de um bem simbólico, no que comparo os livros didáticos, subsidiada em Lopes e Macedo (2011. p. 202), aos “filmes, por exemplo, são discursos produtivos, capazes de construir materialidade, mas segue existindo uma realidade para além deles ou de qualquer discurso”.

Bittencourt (2018), em “Reflexões sobre o ensino de história”, destaca que o ensino de história sofreu mudanças recentes, pois até pouco tempo sedimentava-se uma origem branca e cristã, com a apresentação do conteúdo por sucessões cronológicas privilegiando os “grandes homens”. Hoje no ensino de História os paradigmas metodológicos buscam incorporar a multiplicidade dos sujeitos construtores da história. Esse novo ensino de História incorpora a história da África e da cultura afro-brasileira, dos povos indígenas e das mulheres, encontrando dualidade nos debates referentes ao significado de sua inserção e rejeição em projetos curriculares nacionais e internacionais. A disciplina História nas escolas brasileiras teve trajetória semelhante a dos países europeus, destacando-se a especificidade da complexidade da política educacional brasileira e a constante disputa para que a educação se estenda ao conjunto de crianças e jovens do país. Bittencourt, em concordância com Chervel, Compere (1999) e Hamilton (2002) avalia:

[...] uma concepção de educação escolar como um campo de tensão constante entre poder e empoderamento, nessa condição, situa a constituição da História escolar articulada a tendências curriculares no confronto entre humanidades clássicas, humanidades modernas e humanidades científicas e o contraditório referencial tecnológico instrucional da “sociedade do conhecimento” (BITTENCOURT, 2002, p. 128).

A autora destaca que História aparece como disciplina escolar ao compor o currículo das humanidades clássicas do século XIX. Porém, os conteúdos históricos fizeram parte das escolas jesuítas dos séculos XVI ao XVIII, com objetivo de mostrar as especificidades de textos “clássicos”, dos autores Cícero e Quintiliano, cujo objetivo era determinar a formação moral religiosa e formar um bom orador para atuar nas esferas políticas ou em sermões nas igrejas. Nas colônias americanas, nos colégios jesuítas houve a difusão da história por meio de textos clássicos, cujo objetivo também incluía a adesão a cultura portuguesa, destacava a diferença entre os “humanos” de forma a justificar guerras de extermínio indígena e escravização de

africanos e a controversa “escravidão de índios”. Dessa forma, os textos de autores gregos e romanos traziam justificativas para tal prática.

As Reformas pombalinas (1759) inseriram no ensino de História questões pedagógicas, avalia a autora, tornando-se um marco da história da educação. Introduziu a língua materna ao currículo escolar e uma visão de que os mestres se põem fundamentalmente a serviço de Estado e não da Igreja. Assim, o reino português e suas colônias mudam o paradigma educacional, principalmente no ensino da Língua Portuguesa e, de forma incipiente, um ensino autônomo de História. No final do século XVIII, nos documentos curriculares para o ensino de história aparecem os princípios gerais para a história e as principais noções de cronologia, criando-se, a partir daí, a “narrativa cronológica”. No final do século XVIII e no decorrer do século XX foram introduzidas no currículo as origens laicas dos antigos greco-romanos de países europeus convulsionados pelas revoluções burguesas e nas colônias em processo de constituição dos Estados Nacionais.

Referindo a história das humanidades modernas no Brasil, nas primeiras décadas do século XIX, a definição de política de Estado (incluindo a educacional) era influenciada pela elite brasileira: fazendeiros, altos funcionários e comerciantes respeitáveis. Surge em 1823, um primeiro projeto de ensino de História em um sistema de educação público desvinculado da interferência da Igreja. A disciplina autônoma teria uma fundamentação sustentada nas relações entre conteúdo, método de ensino e aprendizagem, porém o projeto não se efetivou. Durante o período Imperial a História organizada como disciplina a ser oferecida em cursos seriados não foi efetivada.

Com a instalação do curso de ciência jurídicas e sociais de São Paulo e em Olinda, Pernambuco, a partir de 1831, história e geografia foram incluídas nos exames integrando o curso preparatório, e a partir de 1855 tornaram-se matérias obrigatórias para matrícula nos cursos de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia. Dessa forma, a História se constituiu primeiramente em um conhecimento “obrigatório” pelos exames de admissão aos cursos superiores, e essa condição avaliativa imprimiu uma cultura educacional que tem controlado a seleção de conteúdos e métodos das escolas públicas e particulares secundárias até os dias atuais (BITTENCOURT, 2002, p. 133).

Nas propostas curriculares atuais, pressupostos humanistas estão relegados e considerados retrógrados, para a autora, no contexto atual do capitalismo neoliberal em que a educação se volta a construir identidades integradas ao mundo globalizado, parecendo diluir as diferenças, numa concepção de “todos iguais”. Para a autora, a educação está se tornando uma aprendizagem eletrônica, elevando o capital humano ao *status* de capital financeiro. Há um

limite da atuação de professores, para a autora, visto que os conteúdos e avaliações são produzidas por sistemas internacionais, como um retorno aos métodos instrumentais catequéticos. No século XVI, o treino era para obediência católica, agora o treino é para obediência ao capital, ela avalia. E a autora finaliza: “como situar o ensino de História em um *currículo tecnicista* em confronto com um currículo *das humanidades científicas* ou simplesmente humanista? (BITTENCOURT, 2002, p. 144) (grifos da autora).

Bittencourt (2002) constitui uma história do currículo de História que perpassara desde pressupostos humanistas até pressupostos que ela chama do mundo globalizado, ambos pensados na relação com a formação de identidades. A autora trata o currículo como um horizonte, com fins estabelecidos para determinado tempo histórico. Acendo um alerta para a o poder do professor em contribuir para a proliferação de sentidos estereotipados e fixados ou de agir na desconstrução de hegemonias, não para fixar outros estereótipos e identidades e sim no sentido de “[...] impedir que se fortaleçam de tal maneira que se torne impossível questioná-las. Tal movimento implica uma ação política, conceito este que também precisa ser compreendido em bases discursivas [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 232). Nesse aspecto, parto de uma visão pós-estrutural, no sentido de entender as múltiplas determinações de currículo, entender como ele é significado, pois essa significação é estabelecida por um discurso com o intuito de estabelecer regras de sentido. É sobre esta perspectiva que alerto, pois dentro dessa tentativa de estabelecer regras há um constante movimento de outras possibilidades.

Almeida Neto (2020), em “Projetar sobre projetos: currículo e ensino de história”, propõe pensar projetos curriculares para o ensino de História na educação básica através de documentos produzidos por graduandos de Licenciatura em História, pesquisando elementos da cultura escolar, a saber, os diferentes sujeitos escolares, os discursos, as práticas e os rituais, a cultura material e a arquitetura. O autor afirma se colocar contra o entendimento da educação escolar como um produto e dos professores como acessórios para a reprodução de propostas que ele chama de “alienígenas”. Destaca que o ofício de professor implica em criatividade, movimento, transformação e renovação. Nesse sentido, efetuar um produto educacional criado por outro é fugir do desenho da aula de História.

Na contemporaneidade, para o autor, desse fortaleceu a ideia de propostas curriculares unificadas: base curricular, sistemas de avaliação, sistema apostilado, *ranking* de escolas, produtos educacionais, entre outros. Observa-se o cerco se fechando para a liberdade do professor, a educação vai se tornando um produto como outro qualquer, mudando os discursos e tornando-se cada vez mais escassa a elaboração de projetos na escola. Na disciplina História não é diferente, para Almeida Neto (2020),

[...] haja vista a intensa polêmica observada na imprensa e nos meios acadêmicos, desencadeada pelos debates sobre as diferentes versões da Base Comum Curricular Nacional (BNCC), que orbitou quase que exclusivamente em torno de quais conteúdos (América ou Europa, índios ou gregos, negros ou egípcios, história cultural ou história social) seriam os mais adequados a figurar entre aqueles que as crianças e jovens deveriam aprender em todo o país (2020, p. 3).

Seguindo o currículo único proposto pela BNCC delinea a concordância de que o professor seria mesmo incapaz de elaborar projetos de acordo com a sua realidade escolar, e, por isso, a BNCC daria os caminhos a seguir numa proposta elaborada por quem está longe da escola. Contrário a essas fundamentações da BNCC e outras propostas unificadas, o autor busca olhar entre os escombros da evidência e do consenso, e convida a projetar sobre projetos e a perceber suas implicações para o ensino de História, tomando o conceito de cultura escolar como mote da construção do saber histórico escolar e da formação de professores dessa disciplina. Destaca que cabe ao professor elaborar a sua proposta de ensino como aspectos centrais quando se deseja tomar para si o desígnio, o desenho da aula de História.

Lee (2016), no artigo “literacia histórica e história transformativa”, problematiza a vulnerabilidade da disciplina História em seguir as agendas políticas educacionais, mesclando o currículo como veículo para a cidadania ou valores comuns patrióticos. Para a autora, o engajamento na disciplina deve evitar a polarização de lemas como “habilidades *versus* conteúdos”, “tradicional *versus* progressista”, entre outros. Enfatiza que “em particular, deve-se evitar falar de competências, com a sua infeliz concessão de licenças a convenientes e tolos currículos genéricos” (LEE, 2016, p. 107). A História é uma forma pública de conhecimento, pois a própria disciplina tem suas normas e critérios, uma vez que a história não é imobilizada. Nesse aspecto a autora sugere a literacia histórica para uma compreensão disciplinar em que o desenvolvimento de uma imagem do passado permite que os alunos se orientem no tempo, reconhecendo os acontecimentos do passado não mais como histórias fixas.

Literacia histórica é tratar o passado como uma ecologia temporal interconectada que suporta as indefinições da história; a ideia está em os alunos aprenderem a abordar o passado historicamente. Isso dará possibilidades em ver as tradições e fidelidades sociais e políticas sob uma luz diferente, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência histórica, permitindo ao aluno diferentes maneiras de ver o mundo. Entender a História como outras formas públicas de conhecimento é o que propõe a autora, considerando este ensino como metacognitivo, pois há uma constante luta para efetivar sua prática. Ao reconhecer este aspecto, Lee (2016) concorda que esta é uma conquista frágil a ser fortalecida nas escolas, assim como toda ciência social.

Borries (2016), em “Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico, ou conhecimento do cânone histórico?”, avalia que a epistemologia histórica é um assunto complexo, por oferecer múltiplas explicações, às vezes contraditórias, sobre para e por que as coisas são como são hoje. A disciplina deve ser tratada como um “modelo de pensamento” e não estritamente como narrativa cronológica ou cânone histórico, pois isso simplifica o passado, deixando de fora o que aconteceu, principalmente com as pessoas comuns. Para o autor, assim, o ensino de história deveria construir competências relacionadas ao pensamento histórico. Nesse sentido, advoga que ensinar História é uma prática que deve partir das múltiplas necessidades dos alunos. O currículo, também, deve ser construído no sentido de explorar processos de mudanças, eventos específicos de importância crítica para os alunos e pesquisas metodológicas, estudos de casos que podem ser usados para constituir eventos mais concretos e significativos. Assim o autor define História:

História não é uma lista de fatos, uma história de eventos, processos e estruturas; História não é “o passado ou “a mais importante parte do passado”; História não é – por assim dizer, uma ilustração precisa – modelo, imitação, ou cópia do passado. (BORRIES. 2016, p. 172).

Nesse sentido, Borries (2016) compreende a História como um modelo distinto de pensamento, um acesso metódico que possibilita um melhor entendimento do mundo e de si. O ensino histórico não pode ser respondido por teorias sistemáticas ou argumentos lógicos, mas apenas contando uma história sobre os diferentes estados do passado que envolvem uma multiplicidade de fatores, eventos, processos, estruturas e suas mudanças até a atualidade. Trata-se de uma narrativa, em que o contar é “re-construir” histórias, não como simplesmente uma operação mental, mas uma análise de versões históricas, podendo chegar até a uma “des-construção”, como Borries destaca, de algumas versões por ora cristalizadas.

Considero que Borries (2016) fala de um modelo de pensamento distinto para o ensino de História. Lopes (1999) relata sobre a impossibilidade de transpor sem modificações um saber de um lugar para outro, levando em conta a necessidade de entender as finalidades sociais das instituições produtoras de conhecimento científico e as finalidades conferidas pela sociedade à escola. Nesse processo o conhecimento escolar engloba diversos saberes. Assim, Lopes e Macedo (2011, p. 99) anunciam que “nem toda diferença entre o saber de referência e o saber escolar é um erro (...). Cabe ao investigador entender como os saberes escolares são introduzidos pela *noosfera* em uma nova economia do saber, de forma a atender a outras finalidades sociais”. A aposta somente na compreensão das relações externas de poderes como

responsáveis pelas produções históricas desvincula a comunicação pedagógica inerente as produções históricas no espaço-tempo.

Martins (2001), no artigo “O ensino de história no Paraná, na década de setenta: práticas de professores”, apresenta de como a Lei 5692 na reforma de ensino de 1971 atingiu o ensino de história no estado do Paraná, quando a disciplina História estava diluída na área de Estudos Sociais. Metodologicamente foram investigados documentos oficiais e programas curriculares, além de testemunhos orais de alguns professores de Estudos Sociais da época, dando enfoque à questão a reconstrução da memória das professoras entrevistadas. Com a Lei 5692/71 o ensino de História passou a dividir espaço com a geografia, com a Organização Social e política do Brasil (OSPB) e a Educação Moral e Cívica (EMC). Analisou-se o contexto da época, bem como a ação do Estado sobre a educação, na interface de qual tipo de cidadão o Estado queria formar. Uma análise da adesão ou da resistência dos professores em sala de aula também é apresentada. O que se concluiu na reconstrução da memória dos professores é que a disciplina História era trabalhada, pela maioria dos professores, de forma separada da Geografia, OSPB, EMC, embora oficialmente englobassem os Estudos Sociais. Somente alguns professores trabalhavam de forma interligada História e Geografia.

A autora observou pelos relatos que o currículo oficial de Estudos Sociais foi muito criticado e muitas vezes não aceito pelos professores e concluiu que o trabalho ficou ao modo de cada professor, seguindo a maneira que achou que era a mais correta, de acordo com as possibilidades de cada escola. Ela destaca que muitos foram contrários a imposição de uma reforma e de um currículo não discutidos com os próprios professores e que tentaram superar a imposição de trabalhar com disciplinas novas para as quais eles não estavam preparados. Porém, muitas vezes, utilizavam os livros didáticos, único material de acesso, que estava muito próximo da proposta do governo.

Na discussão de Martins (2001), observo a preocupação dos professores com as políticas educacionais propostas pelo Estado do Paraná, reiterada-as como guia para a prática, embora alguns professores as contestassem, como relatou Martins (2001). Adesão ou resistência permeavam as angústias dos entrevistados, apontando a dualidade no currículo entre proposta e implementação. Seguindo uma abordagem pós-estrutural resalto que a proposta curricular “é um texto que tenta direcionar o ‘leitor”, mas o faz apenas parcialmente” (LOPES: MACEDO, 2011, p.42). Nesse viés a produção de sentidos acontece quando desenvolvemos as políticas curriculares nas escolas, por tratar de uma interação entre sujeitos culturais, assim as políticas curriculares tencionam traçar o caminho do professor, porém, na sua implementação, novos sentidos são reiterados a elas. Isso fica claro na fala dos professores entrevistados por Martins

(2011), na angústia nas mudanças impostas pela Lei n. 5.692/71, em que o ensino de História passou a dividir espaço com a Geografia, a Organização Social e política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). Os professores relatam que cada um trabalhou a sua maneira, consolidando o pensamento de que as políticas curriculares são textos.

Schimidt e Braga (2001), no artigo “Discutindo o currículo “por dentro”: contribuições da pesquisa etnográfica”, ressaltam a contribuição da pesquisa etnográfica para compreender os processos de reformulação curricular nos sistemas de ensino. As autoras fazem uma análise do Projeto recriando História de Pinhais, a partir de 1997, firmado entre Universidade Federal do Paraná e Prefeitura Municipal de Pinhais e orientado principalmente para os saberes a serem ensinados em História nas séries iniciais do ensino Fundamental. A análise destaca como os professores elaboram e articulam saberes e práticas no seu trabalho cotidiano, permitindo explicitar princípios que podem contribuir para a formulação e a avaliação de propostas curriculares. No entanto destacam que as propostas curriculares generalizam o que pode ser ensinado e aprendido nas escolas, no que as autoras alertam para o equívoco que estas propostas fazem ao medir a qualidade da educação baseando-se nesses pressupostos. O Projeto Recriando a História de Pinhais, ainda assim, contribui para mudar a forma de como os sistemas fazia as discussões, avaliações e reformulações curriculares no âmbito escolar pela parceria entre Universidade e Prefeitura de Pinhais no Estado do Paraná.

Os autores demonstram uma preocupação com as políticas educacionais do município de Pinhais - PR, que avaliava a qualidade da educação somente nos pressupostos quantitativos. A crítica sobre esta forma de avaliar traça o objetivo deste artigo. Apostando na mudança de conduta desta forma de avaliação na parceria entre Universidade e prefeitura, o currículo passa a ter novo foco, reformulando as formas de avaliar. Observo elementos da racionalidade Tyleriana contidos nas políticas curriculares em questão, Em concordância com Schimidt e Braga (2001), destaco as possibilidades de criarmos novos sentidos nos currículos para além da racionalidade tyleriana, ao considerar que a atuação dos professores e professoras permite “(...), criar outros sentidos por intermédio da desconstrução dos sentidos que eles projetam” (LOPES; MACEDO, p. 69, 2001). Entendo que todo planejamento é arbitrário, tal como o da incorporação de outras disciplinas à História, carregam relações de poder.

Cainelli (2002), no artigo “A história ensinada na alfabetização de jovens e adultos: os parâmetros curriculares nacionais e o sentido do passado na educação popular”, faz uma análise de como as concepções de história aparecem nos currículos da Educação de Jovens e Adultos na fonte dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Enfoca, também, questões relativas a produção de parâmetros na educação brasileira e a elaboração pedagógica de seus conteúdos. A autora

pontua a negação do debate historiográfico na formulação da proposta apresentada nos parâmetros, afirmando que há um desaparecimento da disciplina história. Os conteúdos de história destinados para a Educação de Jovens e Adultos restringem-se aos manuais didáticos, referindo-se a uma história oficializada do país, sustentando as mesmas datas e heróis, como é destacado. Observou-se uma negação do conhecimento histórico produzido pelos historiadores, impossibilitando de levar os alunos a refletirem sobre os processos históricos mutáveis. Assim Cainelli (2002, p. 197) avalia que “A história ensinada permanece, como sempre, a mesma: imutável, determinada e verdadeira”.

Observo o currículo centrado nas disciplinas como construções pedagógicas para atender a uma determinada finalidade social. Na disciplina História, Cainelli (2002) pontua uma ausência de reflexão sobre os acontecimentos históricos nas propostas curriculares, e apresenta uma perspectiva crítica de currículo. Para ela, é necessário tornar a disciplina História como conhecimento historiográfico, ou seja: semelhante aos padrões universitários, pois ela aposta na ideia de que esta mudança traria reflexões sobre os acontecimentos históricos. Em outro viés, numa abordagem pós-estrutural, acredito que as produções curriculares referentes a disciplina história incorporam interpretações discursivas. Para explicar melhor esta questão (LOPES; MACEDO. 2011),

Se compreendermos as disciplinas discursivamente, não cabe defini-las como boas ou ruins, mas são produções decorrentes de determinados significados que conferimos ao mundo, de relações de poder que embasam as articulações – sociais e institucionais – que organizam as comunidades disciplinares [...] (p. 122).

Dessa forma, considero impossível almejar uma totalidade de saberes no currículo. As demandas são diversas quanto aos saberes, as políticas educacionais não apresentam uma única direção, nesse sentido, as significações são múltiplas. Englobo a relação entre sujeito e saber as diversas finalidades educacionais e suas significações. Lopes e Macedo (2020, p. 122) destacam que “(...) as finalidades educacionais são diferentes das finalidades científicas”. Assim confiro a necessidade de compreendermos as disciplinas discursivamente, bem como as relações de poder compostas nas organizações curriculares sempre contingencialmente.

Coelho e Coelho (2018), no artigo sobre “As licenciaturas em história e a lei 10.639-03 – percursos de formação para o trato com a diferença?”, fazem uma abordagem da formação de professores de História nos últimos 15 anos no Brasil, de acordo com a legislação que reformula a perspectiva de História do Brasil nos currículos de Educação Básica. A formação docente de História sofre mudanças com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as

Relações Étnico-Raciais. Os autores fazem uma análise do impacto dessas alterações em cursos oferecidos em 10 universidades brasileiras com o intuito de avaliar o espaço destinado à formação para as relações étnico-raciais e para o trato com a diferença.

A Lei 10.639/2003 ainda encontra desafios para sua implementação, conforme ressaltam, mesmo após mais de quinze anos de sua promulgação, e considerando que pesquisadores e militantes sociais não cessam a cobrança ao poder público. Especialmente com as Secretarias de Educação, reivindica-se o tratamento dos temas por introduzidos pela Lei: a História da África e da Cultura Afro-brasileira. Assim, destacam que a Lei ainda continua em discussão. Os entraves para sua efetivação são considerados decorrentes da formação inicial ofertadas aos professores. A análise feita nas 10 universidades pesquisadas comprovou o pouco espaço destinado à discussão sobre África e sobre a Cultura Afro-brasileira. O currículo na formação de professores de História ainda está arraigado na tradição disciplinar, ponderam, “pautada na divisão quadripartite, infensa à crítica à preponderância da perspectiva eurocêntrica e que assume a prática docente como uma instrumentalização do saber de referência para fins didáticos” (COELHO; COELHO, 2018, p. 25).

Ao considerar a política curricular como contingencialmente construída, sem ilusões de alcançar o ápice emancipatório nem no presente nem no futuro, pondero que a Lei 10.639/2003 tenciona e tem garantido uma sociedade mais plural, embora, de fato, os desafios para a sua ampliação sejam imensos ainda mais com os retrocessos que atravessamos hoje. Muitos movimentos e discussões sobre ela também operam com identidades fixadas. Na literatura pós-estrutural o diverso é outra manifestação do mesmo. A estrutura de binários é rejeitada, diversidade não é o mesmo que diferença. Quando optamos pelo diverso estamos optando por outra manifestação do mesmo. Lopes e Macedo (2011) postulam que:

[...] Todo e qualquer projeto emancipatório suposto como universal – seja ele relacionado às demandas da relação capital-trabalho, às demandas de gênero, de sexualidade, raça ou outras quaisquer – é apenas um conjunto de demandas particulares que se hegemonizou como tal, em determinadas lutas contingenciais e provisórias, e que, assim, se colocaram no lugar do universal [...]. (p. 182).

Nesse sentido a produção curricular é incapaz de produzir identidades fechadas, uma vez que o currículo se constitui como um processo sempre híbrido, que nunca cessa de se recompor em meio a produção cultural sempre híbrida. Dessa forma, as identidades não são designadas como biológica, histórica ou estrutural, elas não são fixadas por uma origem ou por uma finalidade. O que ocorre são identificações entre sujeitos, provisórias, pois os sujeitos são

sujeitos políticos, como escrevem Lopes e Macedo (2011, p. 230) ao indicarem “[...], que a identidade se torna fluída. Isso, no entanto, não significa o fim da ação política dos sujeitos. Em resumo, talvez fosse possível dizer que Laclau e Mouffe ajudam a entender como sujeitos descentrados são sujeitos políticos”.

Almeida Neto e Cianpi (2015), em “A história a ser ensinada em São Paulo”, discutem a proposta curricular “São Paulo Faz Escola”, implantada na Rede pública de São Paulo em 2008. Nesta proposta há uma prescrição de conteúdos e procedimentos das disciplinas escolares por meio de materiais didáticos, para professores, gestores e alunos e uma formação continuada por vídeos elaborados por este mesmo programa. Os autores enfocam a disciplina História e neste contexto ela é abordada de forma linear, evolutiva e eurocêntrica, considerando os “grandes personagens” e “acontecimentos”, desprezando os debates que vêm acontecendo no campo curricular de história desde os anos de 1980. O Projeto implantado na Rede Estadual de São Paulo delineou uma proposta curricular obrigatória, desconsiderando as diferentes realidades físico-materiais das escolas, os sujeitos envolvidos e os processos sócio históricos de cada localidade, suas formas de organização, enfim, as culturas escolares. Para os autores as culturas escolares são fundamentais na elaboração do currículo, desprezar a sua importância traz desastres ao processo educacional.

Compartilho a ideia com os autores Almeida Neto e Cianpi (2015) de que as culturas escolares são fundamentais na elaboração do currículo, embora sejam muitos os significados que termo “cultura” assume na teoria curricular. As abordagens teóricas, de acordo com Lopes e Macedo (2011), estão desenhadas neste panorama:

[...] Há discussões que aceitam o caráter multicultural das sociedades contemporâneas, mas operam num quadro teórico realista, seja liberal ou crítico. Há outras que assumem uma postura não realista, que implica a própria revisão do conceito de cultura. Num quadro pós-estrutural, a cultura perde o sentido de repertório partilhado para ser encarada como processo de significação. Nesse sentido, o currículo como tudo, seria cultural, na medida em que funciona como um sistema de significação dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos (p. 186).

Neste sentido a cultura é entendida como sistema de significação, em uma visão de que as culturas estão embaralhadas e não separadas como o eurocentrismo pregou. Esse embaralhamento se deu pelo multiculturalismo contemporâneo que rejeita posturas conservadoras, que negam ou defendem uma cultura comum em um jogo que hierarquiza um entendimento de mundo e rebaixa diferentes formas de ser. Resquícios deste projeto conservador ainda resistem em políticas públicas educacionais, como citado por Almeida Neto

e Cianpi (2015) em “A história a ser ensinada em São Paulo”. Na visão pós-estrutural, “(...) como destaca Hall ao descrever a dimensão epistemológica da centralidade da cultura, aceitar que todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou significação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 202) nos ajuda a pensar a cultura de forma dinâmica.

Mattozzi (2008), no artigo “Currículo de história e educação para o patrimônio” apresenta uma proposta de currículo que pode servir para a educação para o patrimônio e contribuir para formação histórica de crianças e adolescentes. Para o autor, educar para a História e para o patrimônio caracteriza-se por elaborar um currículo que insira bens, no campo de atenção dos estudantes, como amostras de patrimônio. Nesse sentido a educação para o patrimônio se obtém “[...] quando a mente transita do bem ou dos bens estudados ao complexo patrimonial do qual fazem parte e às instituições e as administrações que providenciam seu estudo, sua tutela, sua gestão” (MATTOZZI, 2008, p.152). Para tanto, os processos de aprendizagem deveriam ser concluídos, entende o autor, com procedimentos de generalização de acordo com o conhecimento local, possibilitando compreender fenômenos de escala ampla quanto a existência de outros bens culturais semelhantes daqueles estudado no local.

Mattozzi (2008) defende que a passagem do uso dos bens à concepção de patrimônio na aprendizagem da história permite ao estudante organizar o passado histórico, conhecer os principais processos de transformação, saber argumentar sobre alguns dos mais relevantes problemas históricos, entender que existe muito mais conhecimento histórico do que aquilo que já estudou. Ele também destaca como aprendizagens importantes: conhecer os procedimentos de construção do conhecimento, entender que os conhecimentos adquiridos servem de base para interpretar processos em cursos, viver na história como cidadão atento as relações entre conhecimento do presente e do passado, valorizar, preservar e explicar a razão da cultura e do patrimônio. Por fim, para Mattozzi, um currículo para o ensino de história que englobe a educação para o patrimônio possibilitará às crianças e adolescente a prontidão para exercer a cidadania democrática.

Chamo a atenção para a definição de cultura no trato com a produção curricular, pois a expressão *repertório cultural* é menção constante nos textos curriculares da área, menção esta destacada explicitamente no artigo de Mattozzi (2008), no “Currículo de história e educação para o patrimônio”. A noção de cultura como um território contestado, como Peter McLaren, Antônio Flávio Moreira e Vera Candau defendem pode ajudar a problematizar a ideia de repertório cultural. No entanto, na visão pós-estrutural “o uso da linguagem no estudo da cultura desloca profundamente os estudos culturais e é a partir de tal deslocamento que constituem os

trabalhos do campo do currículo de matriz pós-estrutural (...)” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 196). As autoras consideram Stuart Hall (1997)²⁰ como inaugurador de uma nova centralidade da cultura nos estudos culturais, focada na globalização possibilitando interseção instantânea entre sujeitos e culturas. Como dinâmica do próprio sistema capitalista a globalização não atinge a todas as culturas de modo idêntico. Nesse sentido, entra a linguagem com a função instituinte de criar significados que não refletem o mundo real mas o institui. Assim, Lopes e Macedo (2011), ancoradas em Hall (1997), afirmam que todos os processos econômicos, sociais e políticos são culturais, o que permite salientar o caráter discursivo imbricado na produção curricular. A cultura é produzida e produz-se num sistema de linguagem ou de significação, sistemas de significação e jogos de linguagem e, portanto, quero salientar as mudanças no termo cultural atualmente para problematizar a defesa de repertório cultural na educação.

Martins (2007), em “Currículo e formação de professores de história: uma alegoria”, enfatiza as contribuições dos estudos curriculares para o ensino de História, destacando a necessidade do conhecimento das teorias e abordagens educacionais referentes ao currículo. Reflete as disputas acadêmicas para a seleção de conteúdos de história, observa a necessidade de mudanças na formação de professores da disciplina, destacando a necessidade de englobar cultura e educação nos estudos curriculares.

Chama atenção, sobretudo, para a função narrativa do currículo, defendendo que a discussão do tema currículo escolar não significa apenas a discussão da seleção de conteúdos. Diz ser necessário perceber como se apresenta e porque se apresenta de tal forma os seguintes elementos: grade curricular, texto curricular e práticas curriculares. A autora chama a atenção para as diversas possibilidades de abordar currículo e ensino, sendo insuficiente apenas uma definição de currículo. Reafirma que cada vez que se fixa o olhar sobre o tema novas imagens se formam. Para confirmar sua fala, ela escolheu imagens históricas contidas na galeria do Arquiduque Leopoldo Guilherme, no museu do Prado em Madri. Assim ela discute maneiras de como olhar para cada parte e cada composição das obras contidas na galeria, afirmando que cada conjunto e cada parte é construída não só pelo olhar, esse olhar trilha desde pontos de fuga, variações, porque estão assinadas, porque resolvi escolher tal imagem etc. A autora busca demonstrar que o currículo envolve uma linguagem singular, enfocando a necessidade de

²⁰ HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade. V. 22 – n. 02. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>
Acesso em: 05/05/2021.

aprender essa linguagem para compreendermos a produção curricular nos textos históricos, em meio a lógicas de poder nas narrativas.

À visão de Martins (2007) postulada no artigo “Currículo e formação de professores de história: uma alegoria”, acrescento oportunamente o entendimento do currículo como prática de significação, pois “o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42). Concordo quando Martins (2007), por diversas passagens no artigo, menciona que o currículo é uma lógica de poder, e aqui menciono que os diversos sentidos são criados e recriados nessa lógica de poder. Trata-se de uma “interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41), contudo a perspectiva pós-estrutural nos leva a compreender como esses discursos foram construídos, trata-se de descredibilizar os discursos tidos como imperativos realistas nas produções curriculares.

De forma geral, a discussão sobre os termos “currículo” e “ensino de história”, levantados nos artigos analisados como descritores, que compreenderam as duas primeiras décadas do século XXI (2001 a 2020), são marcados por preocupações com as políticas prescritas, para atender sobretudo a igreja católica (catecismo) quanto às discussões da educação no início do século passado, e contemporaneamente (século XX e XXI) para atender ao capital, ambas com o intuito de formação de uma identidade nacional. Assumindo uma postura crítica e estrutural, os autores analisados, de forma geral, opõem-se a esses significados de currículo, alertam para necessidade da centralidade da cultura no currículo de História, privilegiando o estudo do patrimônio e o estudo da historiografia; enfatizam, também, a urgente necessidade de mudanças no currículo de formação de professores de História.

Observa-se unanimidade dos autores em criticar as políticas de currículo para o ensino de História com caráter de prescrição: Ribeiro Junior e Martins (2018) demonstram os elementos discursivos que ressignificam a História ensinada; Silva e Borges (2018) trazem uma preocupação com os cursos de Pedagogia em contemplar o ensino de História com a mesma necessidade das outras disciplinas; Cianpi *et al* (2009) destacam os impasses criados para a profissionalização do docente de História a partir das Propostas Curriculares criadas pelos Estados; Cerri (2004) critica as diretrizes para o Ensino Médio nos PCN por conter um determinismo tecnológico e ser marcado fortemente pela racionalidade técnica; Rodrigues (2004) critica a formação de uma identidade nacional, desde o período ditatorial, com a disciplina EMC até a abertura política do país com a disciplina História; Cassiano (2004) evidencia as contradições entre Lei e a prática da circulação do livro didático, fator que interfere no currículo em ação; Bittencourt (2018) relata as poucas mudanças nas políticas curriculares,

para ela trata-se apenas do fim da obediência católica para a obediência ao capital; Lee (2016) enfatiza a vulnerabilidade nos currículos de História por seguir as agendas políticas educacionais, mesclando currículo como veículo para a cidadania ou valores comuns patrióticos; Borries (2016) revela que a disciplina deve ser tratada como modelo de pensamento e não como narrativa cronológica; Martins (2001) fala da diluição da disciplina História em Estudos Sociais a partir da Lei 5.692/71 e das dificuldades para lidar com essa junção para o profissional formado em História; Schimidt e Borges (2001) opõem-se às propostas curriculares na generalização do que precisa ser ensinado, apontando para mudanças nas discussões sobre avaliação e reformulações curriculares; Cainelli (2002) fala da negação do debate historiográfico na formulação dos PCN, pois, para ele, há um desaparecimento da História; Coelho e Coelho (2018) retratam a dificuldade da implementação da Lei 10.639/2003, tanto na formação de professores quanto nas escolas, discutindo grandes desafios ainda a serem superados para a sua implementação, considerando que promulgada há mais de 15 anos; Almeida Neto e Cianpi (2015) criticam a prescrição de conteúdos e procedimentos das disciplinas escolares por meio de materiais didáticos implantados em propostas curriculares obrigatórias; Mattozzi (2008) propõe um currículo de História com atenção para o patrimônio, defendendo a passagem do uso dos bens a concepção de patrimônio na aprendizagem histórica, que permite organizar o passado histórico em processos de transformação, num contexto em que o aluno passa a entender a cidadania; Martins (2007) chama a atenção para a necessidade da percepção da lógica de poder nos textos e nas narrativas sobre o currículo.

Nas análises dos artigos entendo que a formação do currículo para a disciplina História no decorrer do tempo-espço sempre envolveu disputas entre paradigmas disciplinares e lutas de poder entre os diversos grupos sociais e a constante necessidade do Estado em controlar essas políticas. Ball (1994) afirma “que qualquer teoria de política educacional que se preze não pode se limitar a perspectiva de controle estatal”, a globalização trabalha na tentativa de homogeneizar a política econômica e nesse mesmo viés Lopes e Macedo (2011, p.253), enfatizam “que a tentativa de produzir consensos em torno de um currículo nacional tem relação com um projeto econômico global, capaz de produzir discursos que se capilarizam socialmente”. Observo uma tentativa de generalizar as políticas em alguns artigos analisados neste capítulo e, ancorada em Ball (2011), aposto numa compreensão de que qualquer política vai se constituir em um ciclo, em diferentes instâncias de interpretação.

Contudo, nos artigos analisados há uma valorização do ciclo macro em relação ao micro, e essa característica predomina, sobretudo, pelos discursos que são construídos intencionalmente para legitimar uma dada política. Ver as políticas como um texto é

compreender a sua parcialidade englobando o desejo de controle de sentidos como também constantes negociações. Lopes e Macedo (2011, p. 258) entendem que as negociações acontecem “[...] nos lugares onde as políticas são codificadas é também ele instável e ambíguo”. Assim o contexto da prática também é produção dentro de contextos de relações de poder. Para tanto na globalização os discursos neoliberais e de gerencialismo adentram as políticas de currículos, fatores que demonstraram preocupação de autores nas últimas duas décadas, conforme artigos catalogados na SciELO no período de 2000 a 2020.

Enfatizam os autores dos artigos analisados Martins (2007); Bittencourt (2018) Ribeiro Junior e Martins (2018) da necessidade central da cultura nas políticas de currículo, bem como a análise do poder da linguagem na reificação das políticas. Referente a disciplina História, onde os saberes acadêmicos expressam uma forma tradicional, a mudança nesses saberes é postulada nos próprios documentos oficiais. Porém enfatizam nas políticas curriculares a saída do tradicionalismo para uma formação instrumental para o mercado. Vejo um binarismo nas políticas para o Ensino de História, ou a tentativa de um terceiro termo para a solução dos problemas que compõem a disciplina. Como foi mostrado em textos supra analisados.

Numa visão pós-estrutural das políticas curriculares, não caminho por esse viés binário de: proposta e prática, prescrição e implementação, domínio e resistência. Subsidiada por Lopes e Macedo (2011, p. 273), entendo que “a política incorpora os sentidos da prática e, dessa forma, concebe-as interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como a ambivalência nos discursos”. Nesse sentido as instituições escolares são palcos de produções curriculares envolvendo múltiplos contextos e produzindo novos sentidos e significados.

A interpretação de novos sentidos, centrada no conceito de hibridismo, me permite fugir da linearidade referente ao pensamento sobre as políticas curriculares. Entender o jogo político em que os sujeitos estão envolvidos a fazer a política curricular implica para Lopes e Macedo, (2011, p. 273) discutir o embate central da sociologia entre estrutura e ação. Estes embates são eixos fundamentais no ciclo contínuo de políticas para Stephen Ball (2011). O autor reitera que os sujeitos interpretam as políticas por análise, indo além das determinações estruturais. Lopes e Macedo (2011, p. 274) articulam o pensamento de Ball com as desenvolvidas por Laclau e Mouffe (2001), pensando a relação entre estrutura e ação, a partir da análise do discurso desses autores. Eles consideram a estrutura, mas apostam que sempre haverá algo que não poderá ser simbolizado. Seria “uma estrutura deslocada, há sempre um excesso de sentidos que acaba por constituir o discursivo no campo da indecibilidade” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 274). Assim a estrutura torna-se limitada, incapacitando de fixar posições de sujeito. A definição de sujeito torna-se como “significante flutuante”, em busca de significados incessantes. A forma como

desenvolvem essas negociações em diferentes contextos é objeto dessa pesquisa. Demonstrando que a estrutura de sentidos são fechamentos provisórios realizados por sujeitos concretos. A produção curricular, mesmo as determinadas como “bases”, será sempre espaço recriado pelos professores e toda comunidade escolar e múltiplas outras influências não controláveis. Assim, a produções curriculares nas escolas acontecem com a mistura infinita das propostas formais com o vivido no cotidiano.

5 NEGOCIAÇÕES DA POLÍTICA CURRICULAR NA ESCOLA

Considero a produção da política pública de currículo como híbrida, acontecida nas negociações entre campos e agentes diversos: professores, comunidade escolar, universidades, governos e diferentes agentes públicos. Este capítulo repercute parte das minhas vivências acadêmicas e profissionais dentro do que estou chamando de política pública de currículo e é fruto das conversas entre 4 professores da Rede Estadual de Rondonópolis-MT.

Faço um esforço de me ater à questão central desta pesquisa, que é “como tem se dado a produção da política pública curricular em escolas a partir das biografias de professores de História?” De certa forma penso que essa questão vem sendo respondida desde o início do texto da dissertação na conversa reflexiva que vou fazendo com diferentes teóricos do campo do currículo, revisitando minhas memórias de trabalho na escola, de ensino, as tantas problemáticas que cruzam a minha vida hoje.

Assim, mais detidamente agora, busco discutir as conversas com professores e professoras que ensinam história em escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso, que estão localizadas em Rondonópolis, balizada na interface de aspectos autobiográficos e da ideia de conversa complicada, trazida do método *currere*, ancorada, respectivamente, nos autores Janet Miller e Willian Pinar. Aproximo-me também da perspectiva discursiva pós-estrutural, por meio das pesquisadoras Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo e do pesquisador Thiago Ranniery Moreira de Oliveira, que discutem a política curricular como prática discursiva. As autoras pensam a política curricular com base na teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, enquanto Thiago Ranniery e Elizabeth Macedo, especialmente com base em discussões de Judith Butler e de Karin Barad, vão entender e defender que “(...) as políticas, para serem públicas, precisam se comprometer com o processo de diferenciação e ter em conta relações concretas” (RANNIERY; MACEDO, 2018, p. 739).

Foi na tentativa de costurar esses entendimentos em um contexto singular que objetivei investigar a produção da política pública de currículo a partir das biografias de professores de História, disciplina em que me formei nos anos de 2000 e venho ministrando aulas em escolas públicas há 22 anos. Nesse enredo que se desdobrou em conversas com colegas de profissão, como objetivos específicos, busco problematizar normatividades que realçam sentidos de educação entre os professores e as professoras (pois somos em quatro, me incluindo nas narrativas) e explicitar dimensões autobiográficas na produção curricular através das negociações sobre educar.

Este capítulo está organizado em 4 seções: Sentidos da educação em curso na política/normatividade em curso; Hiato entre universidade e escola; Sonhos pela identidade do aluno e A concretude da vida dos alunos, temas que emaranham na produção da política pública de currículo. Por esses quatro eixos de significação, a atenção à biografia de professores de História (e a minha) se dá como política pública de currículo, com aqueles/as com quem, de certa forma, sempre vim dialogando na caminhada pela educação. Dessa forma, são temas que transformo em eixos na tentativa de marcar algumas significações mais fortes que emergem da conversa complicada entre professores e professoras, que aqui são rememoradas como complicações importantes dessa conversa, no trabalho (im)possível de reconstituir contextos, normatividades e sentimentos que produzem a política curricular. É um recontar de histórias que não são fixadas no tempo e no espaço, que fluem o tempo todo sem parar, sem fim. São motivos para a conversa sempre continuar em nossas memórias, encontros e na leitura desse texto que também faz um tanto de educação.

5.1 Sentidos da educação em curso na política/normatividade em curso

“(...) então o professor fica ali, no fogo cruzado dessa política”. (José do Piolho, 2021)

Conversando com José do Piolho sobre as políticas públicas de currículo, ele me disse “o professor fica ali, no fogo cruzado dessa política”, (José do Piolho, 2021). Popularmente, a ideia de cruzado pode ser explicada por “fogos cruzados, [ou] diz dos fogos que vêm de diversos pontos e se dirigem a um mesmo objetivo”²¹. O termo dito por José do Piolho, ele (professor), é uma metáfora para si mesmo de algo que está no meio de um conflito, um alvo, que neste caso é a educação.

Isso pode fazer entender a metáfora “fogo cruzado”, dita por ele, como um cenário de disputas intensas, da educação como um lugar em que os professores e professoras nunca deixam de ser “bombardeados”. Parece que José do Piolho não se refere à total oposição às políticas públicas de currículo e a minha intenção aqui também não é essa, tampouco sugerir outra política pública de currículo como salvadora da educação, ainda que José do Piolho chame a atenção para o risco, o perigo, a falta de resolução, a falta de diálogo, de compreensão neste

²¹ Ver em:

<https://www.dicio.com.br/cruzado/#:~:text=Significado%20de%20Cruzado,de%20bra%C3%A7os%20cruzados%2C%20estar%20ocioso.>

campo. A fala de José do Piolho que uso como epígrafe para iniciar esta seção alerta para o seguinte: o que contém as “munições” desses fogos cruzados, cujo alvo é único, a educação? Do que é feito este terreno de disputas nos dias atuais?

Movida por interesses diversos, a rede de agentes políticos públicos e privados luta por fixar sentidos para um “clamor universal”, que ela também constrói, por educação de qualidade. Trata-se de uma luta muito mais nuançada do que, possivelmente, nossas ferramentas teóricas nos possibilitam entender. Com essa afirmativa, quero explicitar que aceito que há muitos sentidos circulando fora e dentro dessa rede, o que não torna menos relevante a tarefa, mesmo parcial, de perscrutar alguns deles (...) (MACEDO, 2014, p. 1545).

Compactuando com Macedo (2014), e me apropriando do termo “fogo cruzado” de José do Piolho, gostaria de perscrutar os sentidos desses fogos cruzados reiterados nas políticas públicas de currículo em Rondonópolis-MT, sempre em relação com o cenário mais amplo, mas buscando entender as marcas particulares desse contexto local, das conversas complicadas com cada e um tantos dos colegas professores e professoras.

Ao pensar com José do Piolho no “fogo cruzado”, lembro o quão a BNCC vem entrecruzando-se a vários sentidos nas narrativas dos professores (e nas minhas), pois quando conversei sobre o assunto surgiram alusões a esse documento/política, a conteúdos poderosos, a direitos de aprendizagem, expectativas de aprendizagem e padrões de avaliação. “(...) vai intencionando assim o professor a seguir os passos” (José do Piolho, 2021), sendo que essa intenção de que José do Piolho fala não é assunto recente no Brasil. A BNCC é apenas um nome para este movimento de tentar fazer seguir um programa, uma previsão (PEREIRA, COSTA, CUNHA, 2019), que sempre rondou o campo educativo e que não tem a ver com algo imposto de cima para baixo, mas que circula entre nós nas escolas, na formação de professores inicial e continuada, nos documentos curriculares, na política e na vida.

Desde 1980 prenúncios de um currículo nacional comum já sondavam o campo educacional, em se tratando da reivindicação de uma base comum nacional, fato comprovado com a promulgação da LDB em 1996, no artigo II, em que consta “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). Muitos e diferentes sentidos disputaram (e ainda disputam) o que seria uma base comum nacional, ao conceituar currículo Mello (2014, p.1, *Apud*, PEREIRA; COSTA, CUNHA, 2015, p. 457) assume que o currículo é “(...) tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolarização”, tal definição trata se de um conceito impreciso, na promessa da

resolução de nossos problemas investigativos e/ ou objetivos, tende-se a eufemizar para enfatizar uma leitura específica no campo, “pois torna a sociedade como totalidade conciliada em torno de objetivos comuns como se a significação fosse transparente e livre de ambiguidades” (PEREIRA; COSTA; CUNHA, 2015, p. 457).

Paralelamente a esse registro temporal que marca essa conversa, lembrando que a normatividade curricular é um fantasma quando enseja conectar uma identidade plena, idealizada, à educação (CUNHA; COSTA, 2021), também em 1996 sai a versão final dos PCNs, sobre a qual Macedo (2014) lembra se manifestarem pesquisadores acerca de que eles trazem uma “solução razoável” por tratar de uma alternativa curricular não obrigatória. Mas, para Macedo (2014. p. 1533), “essa “solução razoável” não parecia atender as demandas por centralização das decisões curriculares produzidas em múltiplos cenários”. As reformas educacionais em 1990 apareciam, sobretudo, para atender as reformas neoliberais na Europa, EUA e na América Latina, seguindo a cartilha do Banco Mundial, designada por Ball (1994 *Apud* MACEDO, 2014 p. 1533) como um tripé: intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores.

Continuando a conversa com José do Piolho sobre políticas curriculares, ele me fala da necessidade dessas políticas, enfatizando que “sim, agora fica bem mais específico né? O conteúdo, assim, para você trabalhar, né? Porque ela direciona você assim, por exemplo, a BNCC, quais são as habilidades que as crianças, os jovens têm que ter naquela faixa de estudo? (...)” (José do Piolho, 2021). Afirmações da BNCC estão presentes nas falas de José do Piolho, marcando como a normatividade prescritiva está presente nos nossos discursos, ainda que seja importante refletir que a normatividade é fator imanente à vida social, pois não se vive em um mundo sem normas. Contudo, chamo atenção para uma indagação: o que vem a ser uma normatividade prescritiva no campo da educação e como ela atravanca ou não o que pipoca no cotidiano escolar?

Vou tratar aqui de dois aspectos que me vêm à reflexão ao pensar em José do Piolho, nas professoras e professores colegas que ensinam História nas escolas do estado e em mim: a normatividade e a performance, esses dois termos, me intrigam, pois o que pipoca no cotidiano escolar? Vamos pensar nesses dois termos pipocando na escola com a panela sem a tampa. Imaginem... e é esta a escola real: pipocando normatividades e performances. E agora o currículo constituído ou significado como base que “direciona”, como enfatizou José do Piolho, ignora a performance, o currículo apresentado já não será o mesmo no encontro com as performances na comunidade escolar.

Direcionar os olhares para as performances contidas nas escolas é movimentar o currículo, atendendo o que disse Pinar (2014) sobre currículo constituindo-o como *currere, movimento*. Não tenho dúvida de “(...) que estamos em algum sentido linguisticamente constituídos, mas que não se segue daí que estamos também linguisticamente determinados.” (JAGGER, 2008, p. 115 *Apud*, MACEDO, 2014, p.1532). A normatividade traz os efeitos previstos, ou seja, os resultados, mas, também traz efeitos indeterminados. Ela traz como anúncio, como querer dizer algo que será, quando uma série de efeitos não previstos é ignorada pelos elaboradores da BNCC, só para citar uma das políticas públicas de currículo em vigor. Portanto, a normatividade traz também efeitos imprevistos.

Aludo à fala de José do Piolho referindo-se a BNCC “(...) Porque ela direciona você, assim, quais são aquelas habilidades que as crianças, os jovens têm que ter naquela faixa de estudo” e isso faz pensar que tratar com exatidão a relação com o outro é limitar as políticas públicas de currículo a um cálculo que não pode ser realizado. Esse discurso de direção/direcionamento, que é uma marca da modernidade que significa a educação no campo do previsível, do controlável. No entanto, “Nosso mergulho na relação com o outro [sem a qual a educação não pode acontecer] explicita nossa crença na educação como um processo de subjetivação que só pode ocorrer na relação com a alteridade (MILLER; MACEDO 2018, p. 951), portanto, com o imprevisto, com o que está por vir.

Volto, então, à indagação “o que pipoca nas escolas?” E ousou em responder que o que pipoca nas escolas são normatividades e performances das vidas embaralhadas. Muito do que fazemos na escola, como achar que teremos segurança para ensinar se tivermos uma base, uma direção, é também tentativa de invisibilizar essas performances acontecidas nas escolas nas políticas públicas de currículo. Por meio de uma linguagem de habilidades e de competências, que transforma (reduz) os sujeitos em meras idealidades de sujeito, que tenta nos apagar passando por cima do imprevisível que é a relação, vamos reforçando a normatividade curricular como bem-vinda. Assim, na repetição dessa linguagem,

[...] Talvez, seja difícil reaprender a falar e a ver sobre o que já deixamos de perceber faz muito tempo: a vida que pulsa nos currículos; a vida que não sabe, ou prefere não saber, a distinção entre “ficção” e “realidade”, que talvez não seja outro nome para o trabalho da performatividade”. (RANNIERY, 2018, p. 113).

As performances nas escolas constituem aspectos da minha vida, da vida dos jovens como pessoas/alunos e da vida dos meus colegas, o que Ranniery (2018) chama de “vida que pulsa nos currículos”, porque não conseguimos medir e juntar o que acontece nas escolas,

calcular em habilidades e competências. Enfim, o que acontece nas escolas? Há distinção entre ficção e realidade?

Tereza de Benguela lembrou que, “na época da DRC, que fizeram o grupo na escola” das discussões para a implantação das DRC, como a SEDUC-MT denomina. “Houve a dispensa [de alunos e professores pela escola], então foi aquela participação bem assim... estranha, que a gente nem consegue saber se a participação serviu de alguma coisa para ser usada lá, mas subentendemos que participamos” (Tereza de Benguela, 2021). Nas dinâmicas e tempos diferentes da escola, com muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo, Tereza de Benguela puxa o nosso olhar para o quanto fazemos discussões na escola porque os outros estão exigindo, mas muitas discussões não fazem sentido ou não interessam, ou são trocadas por outras emergências ou negligências.

As realidades que pipocam nas escolas são constituídas de performatividades e performances ou vice-versa, performances e performatividades. São, portanto, aspectos constitutivos das políticas públicas de currículo, porque não ficam de fora da vida para a previsibilidade se instalar, elas chacoalham a previsibilidade, estremecem a realidade que pulsa sem saberes prontos, sem preferir saber ou sem poder saber, como o autor explica.

É nesse sentido também que as redes de suporte que tentam nos apresentar políticas públicas de currículo como “suas” foram também relatadas, como “ficção” por Antônio Mulato em uma de nossas conversas. Antônio Mulato, referindo-se às propostas de competências e habilidades em História na BNCC disse que “É outra ficção também... na proporção que foi implantada. Eu acredito que deveríamos ter uma base regional maior, porque o aluno mora aqui, ele vive no país, mas ele mora aqui...então fica difícil você trabalhar desta forma”. (Antônio

Mulato, 2021). A impressão acerca das políticas públicas nacionais como as ações universalizadas o incomodam e compactua com o pensamento de Antônio Mulato, pois “Ao invés de intensificar o controle, acredito que políticas públicas em currículo devem ser locais, produzidas nas relações concretas no espaço da escola.” (MILLER; MACEDO, 2018, p. 951).

O incômodo de Antônio Mulato sobre políticas públicas curriculares universalizantes também é, de certa forma, uma alusão ao “fogo cruzado”, pois fica essa impressão no decorrer de nossas conversas. “A gente tem que se virar nos 30, praticamente, (...) inventar, arquitetar mil e um planos para que a aula fique interessante, (...), questionar, fazer a vinculação da realidade com o conteúdo que ele ministra, esse é o papel do professor de história” (Antônio Mulato, 2021). Antônio Mulato lembra, assim, que ele faz currículo na arquitetura de planos como reflexões e organização pessoal para que a aula fique interessante, mas o “tem que se virar nos 30” remete a tanta coisa que acontece na aula, entre as pessoas, com as nossas vidas

(MACEDO, 2018), chacoalhando os planos, as reflexões, impondo urgências para dar conta de tanta coisa sabida e não sabida, que chega sempre e sem parar.

Talvez, ao mencionar a questão regional (“deveríamos ter uma base regional maior”), Antônio Mulato tente chamar a atenção para as singularidades em uma sala de aula, que são tantas, que nem mil e um planos podem dar conta. O não reconhecimento de suas ações, enquanto construtor de políticas públicas de currículo, é afirmado no caráter universal da BNCC, herdeira da tradição pedagógica iluminista que faz da normatividade curricular um exagero. Essa normatividade atravessa a linha do possível e exige o irrealizável, colocando o professor apenas como executor de políticas públicas de currículo para aperfeiçoar *rankings* de estatísticas de melhoria de índices da qualidade da educação.

Essa tentativa de apagamento do professor como vivente é o exagero da normatividade que não ajuda a viver, como ajudam outras tantas normatividades em nossos cotidianos. A queixa de Antônio Mulato me faz lembrar de Lopes (2015, p. 118) quando afirma que “(...) a questão da normatividade se agudiza quando se trata da política curricular.” Ainda que a autora defenda que toda normatividade está destinada ao fracasso, ela explica que esse tipo ou “(...) tal normatização é capaz de bloquear efeitos críticos e democráticos” na educação, no currículo (p. 131).

Ainda sobre o mesmo assunto, no papo com Tereza de Benguela, referindo-se às propostas de competências e habilidades em História na BNCC, ela ponderou, em tom de uma reflexão resistente, “eu ainda não consegui perceber, ainda, no que que ela pode estar auxiliando, eu acho que ainda está tudo muito confuso, tanto pra nós, e mesmo para os coordenadores, até mesmo para os formadores, né? Eu não consegui ainda perceber esta clareza”. (Tereza de Benguela, 2021). Então, onde está a clareza prometida (como quase implícita na BNCC) na educação que trata de sujeitos? Tantos “ainda não” remetem também “ao fogo cruzado” contra professores/as, coordenações de escolas, escolas, formadores, mas também contra uma política curricular ou educativa. Que tipo de promessa a BNCC faz com a ideia de clareza? E como vamos afirmando a necessidade de direcionamentos e promessas de uma base comum, como somos levados/as a acreditar e esperar por isso?

A BNCC é um documento que é apresentado como portador de uma escrita objetiva nos passos a seguir. Ela praticamente dá passos a seguir, porém, é possível seguir? É possível tal objetividade quando estamos falando de textos? Quando Tereza me fala de não perceber essa clareza, busco Macedo (2014) que nos alerta do perigo de a BNCC, diante dos aspectos incalculáveis da vida, afirmando que a prescrição pode “excluir os que são constitutivos da educação” (p.1530). Meu assunto é com professores, eu também sou professora, e quando

Macedo fala do que é constitutivo na educação, na minha memória passam agora vários *flashes*. Me vem à cabeça, por exemplo, o quão é infinito tudo o que envolve a educação: não é mensurável, não é repetitiva, não é igualitária, são esses termos que vêm à tona quando penso na minha vivência profissional.

Por isso, pela educação se fazer sempre em meio das memórias e do inesperado, uma BNCC jamais trará uma clareza para educação, palavras usadas por Tereza de Benguela ao me falar sobre a BNCC. O que é apresentado como objetividade também é um jogo entre termos, conceitos e promessas de um mundo transparente, instrumental, em que conteúdos, conhecimentos, habilidades e desempenhos corresponderiam uns aos outros (CUNHA, 2015). Parece pura coerência, para alguns. Trata-se, no entanto, de uma tradição ou de marcas de tradições²² que são repetidas em outros contextos, com outros sentidos de educar. Seguindo a preocupação de Macedo (2014), que também faço minha preocupação nesta pesquisa, pergunto: “que sentidos buscam hegemonizar” (p. 1535) as lógicas que são reforçadas neste processo, ou o que contém nessas “munições” dos fogos cruzados, metáfora usada por José do Piolho quando conversávamos sobre as políticas públicas de currículo? O fogo cruzado entre objetividades-clareza, singularidades e inesperados-impossíveis, mas necessários, mil e um planos docentes é o cotidiano destes colegas e também o meu na educação.

Ainda falando sobre políticas públicas de currículo, Tereza de Benguela (2021) me diz: “(...) então assim, é baseado nisso: a não alfabetização, a indisciplina e a educação especial que a gente talvez não consegue consolidar o currículo proposto”. Tereza também exclui, de certa forma, as performances das escolas quando relata a indisciplina, a educação especial e a não alfabetização como empecilho para “desenvolver” o currículo proposto. Ela, como eu, se vê no fogo cruzado, parece se sentir culpada por ter que dar conta de muitas coisas, muitas histórias, muitos anos de escolarização de muita gente; parece se sentir culpada, em dívida com um ideal de currículo. De novo a pergunta: o que pipoca nas escolas? Seria uma escola imaginária a que Tereza fala em meio a tanta exigência (da BNCC, dela e minha) de que devemos consolidar algo? Ficção? Não quero fazer o jogo de ficção-realidade, mas apenas chamar a atenção para essa exigência de comprovar um tal currículo que nos ronda o tempo todo. O desconforto é algo

²² Como explica Lopes (2015, p.499-450), “Apostar em um enfoque discursivo que constitui a realidade tal como a compreendemos significa também estar constantemente negociando com uma série de tradições, de registros estruturados com e pelos quais somos/ fomos formados, admitir os deslizamentos em outras direções, recriando esses mesmos registros. É conceber que o poder está implicado em todas as dimensões de conhecimento e de razão.”.

que incomoda Tereza, e incomoda a mim, cotidianamente. Miller e Macedo (2018) entendem que há

(...) aprendizagens de uma epistem-ontologia moderna que nos instigam a, em nome da responsabilidade, afastar o desconforto. Des-conforto, des-controle, im-previsibilidade, o indesejado explicitado pelos prefixos negativos que marcam a oposição ao meticulosamente planejado pelo sujeito responsável. (MILLER; MACEDO, 2018, p. 961).

Se a relação na escola (na educação, na vida) é composta de alteridade e, portanto, se o desconforto, o descontrole e a imprevisibilidade são constituintes da relação com o outro, pois trata-se de, na educação, estarmos sempre numa relação intersubjetiva, com fantasmas do sujeito racional iluminista assombrando a educação e nossas vidas profissionais, citando, conclamando, exigindo “a” realidade contra os empecilhos (performances) para a educação de qualidade. “Fantasmas do controle e da previsibilidade, que jogam o sujeito no limbo da boa política para uma educação de qualidade” (MILLER, 2014; MACEDO, 2015 *Apud* MILLER; MACEDO, 2018, p. 950). Fantasmas que tentam excluir a vida política, mantendo o fogo cruzado.

Assim, volto à epígrafe com a qual iniciei esta discussão: “então, o professor fica ali, no fogo cruzado dessa política (José do Piolho, 2021) e, logo, esse fogo cruzado gera ameaça. Às vezes, esse jogo vai nos enredando na busca de controle por nós mesmos, professores e professoras, enquanto o desconforto e a imprevisibilidade não podem ser controlados, pois a relação educativa é o que ainda irá acontecer, é relacional. Sem querer buscar respostas para uma política ideal, José do Piolho nos lembra, talvez, com esta frase das performances das nossas escolas, nossas performances. E nesse fogo cruzado, nessa confusão do saber, do fazer, do viver, que construímos as políticas públicas de currículo que fazem da escola um lugar em que “a vida pulsa nos currículos” (RANNIERY, 2018) com as mais diversas performances a pipocar sem parar.

5.2 Hiato entre universidade e escola

“(...) a universidade está muito longe da sala de aula, entendeu? Muito longe mesmo e quando você sai, você sai praticamente cru né, porque o estágio não te dá base.”. (Antônio Mulato, 2021)

A epígrafe com a qual começo esta seção, nas palavras ditas por Antônio Mulato, põe em xeque a relação entre escola e universidade, e aproxima também reflexões de Tereza de Benguela ao se lembrar do curso de licenciatura em História: “o que eu sinto é esse afastamento entre o conhecimento e o pedagógico (...), se fosse para eu falar para meu departamento, eu apontaria essa situação, esse distanciamento que houve e a falta dos documentos políticos durante o curso (...)” (Tereza de Benguela, 2021).

As falas remetem às percepções dos professores sobre as atividades universitárias, repetem uma crítica que é muito comum, que é a separação entre teoria e prática, projetando a universidade em primeiro e a escola em segundo plano. Essa crítica busca afirmar a existência de uma separação entre conhecimento epistemológico e pedagógico, enfim, polariza o conhecimento em dualidades (do tipo a ciência e a prática, o pensar e o fazer, o conhecimento e a ação etc.), parecem esquecer que a educação e o ensino são as atividades fundantes de ambas.

A universidade, aí eu falo da universidade em si, porque a gente fica lá muito tempo, a universidade... ela está muito longe da sala de aula, entendeu? Muito longe mesmo e quando você sai, você sai praticamente cru. Porque o estágio não te dá base para você ir para uma sala de aula. Só para você ter uma ideia, no primeiro dia de aula, estava como contratado lá no colégio estadual e saiu um quebra pau na sala, menino! E era à noite, e, do povo que estava lá, eu era o menorzinho e você vê que eu não sou pequeno, entendeu? (risos) Eu era o menorzinho e aí como é que você separa isso? Como é que você age? Não preparam a gente para isso, essa que é a questão, tá? Em termos de postura e tal, isso aí a gente não é preparado. Em termos de conhecimento, aquelas apostilas que a gente estuda lá na faculdade também não dão conhecimento para a gente ir para sala de aula e trabalhar o livro didático. Por quê? Porque, geralmente, quando a gente vai trabalhar com o livro didático ou com a História em sala de aula, você pega desde o surgimento da Terra até o governo atual, ou seja, é toda a história, então é muito conteúdo. (Antônio Mulato, 2021).

Tal desabafo remete à importância que a “prática” tem assumido para nós, professores, pois Antônio Mulato alude à prática chamando a atenção para uma realidade da escola ou ao cotidiano da escola que não cabe em nenhuma teoria educativa. Assim, até parece que a universidade nada ensina ou que ela deveria ensinar tudo para todo tipo de problema. Esperamos da universidade, muitas vezes, “sugestões” para trabalhar nas escolas o livro didático em uma perspectiva realista da escola, como se o nosso problema fosse a carência de uma prescrição para trabalhar, como se fosse possível autonomizar a prática pelo que se estuda ou por aquilo o que nos forma. Assim, também é reforçada a visão binária da educação, como (uma entre outras) herdada pela teoria tyleriana e, por vezes, da pedagogia crítica, como muitas

vezes vivenciei na escola. O exemplo da briga entre os estudantes, como aquilo que jamais a formação inicial pode dar conta, é o ápice de um mal estar com a universidade, que também parece um pedido de socorro. Em que medida a formação pode dar conta de problemas tão abrangentes? Do que a formação pode dar conta? Como o/a professor/a de História pode pensar tal problemática da violência, das rixas entre os jovens tão recorrente nas salas de aula hoje em dia?

Entre tantas conversas, Antônio Mulato ressaltou a falta de preparo por parte da universidade aos alunos dos cursos de licenciatura para atuar no cotidiano escolar enquanto Tereza de Benguela complementou, no dia em que conversamos, que há uma falta entre o conhecimento (disciplinar de História) e o conhecimento pedagógico em se tratando da formação inicial de professores. Também ao falar da prática, era como se esta fosse ou tivesse que ser o ápice de perfeição, a fantasia do trabalho pedagógico numa plenitude, enquanto para a universidade fica o lugar da falta do conhecimento pedagógico, do conhecimento da realidade educativa, do futuro da escola e da educação.

Tenho pensado, com tais reflexões, que quando separamos teoria e prática, despolitizamos a prática como ação política e colocamos o conhecimento científico (de certa forma representado pela universidade) como algo desnecessário. No contexto político atual de ataques às universidades públicas, com inúmeras críticas infundadas à ciência no cenário político brasileiro, sobretudo com a ascensão da direita e da extrema-direita, penso no risco de repetirmos velhos discursos críticos da formação dentro deste novo contexto de forças reacionárias, a ideia de que a universidade não dá conta de formar os professores.

Os discursos conservadores e neoliberais atuais depreciam as universidades e a ciência, de certa forma, mas não são discursos novos. Agora, no entanto, os discursos contra a ciência apostam na desqualificação do teórico, tirando o político da ação (prática) e impedindo ou dificultando de constatarmos a interdependência entre Ensino Superior e Ensino Básico. Ressaltar essas questões não significa dizer que a formação inicial dos professores não tenha problemas, contudo, não quero esquecer que “Nossa resposta mais rápida é que “o sujeito” de que falamos – também, professor - é constituído por operações densas, por redes discursivas conflitantes e por materialidades e práticas socioculturais historicamente situadas (WEEDON, 1997 *Apud* MACEDO).

A pós-graduação, por exemplo, nos dias de hoje potencializa a participação dos docentes em grupos de pesquisa (LÜDKE; RODRIGUES; PORTELA, 2012), e este é um movimento importante e que tem sido ampliado em Rondonópolis. Como mestranda, tive essa oportunidade, participo do grupo de pesquisa “Políticas de Currículo e Alteridade”, grupo

composto por alunos e ex-alunos do Programa de Pós-Graduação da UFMT, coordenado pela professora Érika Virgílio, sendo que os encontros são semanais e acontecem na UFMT. Participei também do projeto de pesquisa, como expliquei antes, e na escola as discussões sempre partiam de estudos de textos seguindo a linha autobiográfica e a perspectiva pós-estrutural, baseadas em autores como Willian Pinar, Janet Miller, Alice Cassimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Nesses encontros a UFMT e os projetos formativos individuais se enredavam com os projetos formativos daquela escola, por meio de nossas subjetividades, pois “trabalhar autobiograficamente, portanto, pode nos permitir imaginar possibilidades para construir versões de nós mesmos que *resistem* à prescrição e que podem responder – ao invés de rejeitar – ao divergente, paradoxal, inesperado e desconhecido da vida em sala de aula”. (MILLER, 2014, p. 2060).

Os vínculos entre as atividades da pós-graduação com a educação básica, como quero destacar aqui, demonstram a infinitude de termos como teoria e prática, que na autobiografia não mais percebo como coisas estanques, separadas entre universidade e escola, respectivamente. Como dizem Macedo e Frangella (2008, p. 39), trata-se de “borrar os limites entre teoria e prática/ação política” e refletir sobre nossas formas de significar a nossa própria formação, a universidade e a escola, não como campos de teoria e de prática, mas de produção de sentidos sobre educação e formação de professores. Durante os encontros numa escola municipal de Rondonópolis, a ação política acontecia/acontece. “O político” torna-se uma questão epistemológica entre teoria e prática ou entre aparência e realidade”, pois nessas interações há um movimento do currículo da escola municipal, da pós-graduação/UFMT e das nossas vidas. Assim acontece a produção curricular, as políticas públicas de currículo, a prática que é teoria e a teoria que é prática na formação de professores e professoras.

Em nossos desabafos gritamos por ajuda, muitas vezes também reclamando devido à complexidade da escola de hoje, por conta da violência que toma conta de boa parte das vidas dos jovens; também com os problemas de ensino em meio a essas prescrições que chegam pela BNCC e pela política curricular centralizada do estado, a dizerem também que a universidade não prepara os alunos em como ensinar a trabalhar nas escolas. Quando afirmamos que a formação não acontece como deveria, a meu ver é para justificar, cheios/as de vergonha, do quanto nos sentimos mal pelas cobranças que vivemos. Antônio Mulato bem lembrou que

(...) a universidade, aqui do departamento de História, depois que saiu o (Professor) Paulo Isaac não tem ninguém mais... especialista, digamos assim, em História do índio, pelo menos que eu sei. Pode ser que apareça, que tem alguém, mas até onde eu sei não tem. Depois que saiu o (Professor) Flávio Nascimento acabou a discussão sobre o negro lá. Então, é (...) (Antônio Mulato, 2021).

Muitas coisas se misturam em nossa relação com a universidade, que tem seus problemas de formação em todas as áreas. Nas reflexões de Antônio Mulato entre um duro cotidiano escolar, o trabalho na pandemia que, como ele diz, “tolheu” os professores e professoras, limitando-os/as ao computador também é lembrado. É assim que ele se refere aos/às alunos/as. Discutir com eles sobre as questões da História do índio em nossa região talvez seja muito mais uma cobrança dele, que é um estudioso dedicado das questões étnico-raciais e sempre foi militante do Movimento Negro local, do que da SEMED e, mesmo assim, ele avalia que “(...) estas questões, cobram da gente sem dar uma preparação para o professor, aí você fala e a SEDUC? Está mais perdida que cego no tiroteio, essa que é a questão. E a SEMED daqui? Também não funciona, tá?” Então, quem cobra? Não há uma cobrança das RME para eu trabalhar a questões étnico-raciais, ainda que existam as orientações para trabalhar nos documentos curriculares das duas redes, mas, cobrança direta da SEDUC ou SEMED não acontece.

Assim, parece que todas essas instituições, de certa forma, são equiparadas como se desassistissem as escolas ao mesmo tempo que cobram a nós, professores/as. A universidade é equiparada às secretarias de educação como portadora de um saber que chega na escola apenas na forma de cobranças e, neste sentido, essas instituições não ajudam a escola. Por isso, Antônio Mulato faz questão de destacar que “(...) A Lei em si, a ideia da Lei é boa”, referindo-se à Lei n 11.645, de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", que parece estar apagada.

Ainda assim, a relação entre universidade e escola acontece nos cursos de graduação e pós-graduação e em muitas escolas e os documentos vigentes no país sobre estágio supervisionado (BRASIL, 2008) e sobre formação inicial de professores (BRASIL, 2015) evidenciam a exigência dessa parceria efetiva entre universidade e escola com o intuito de que “o ensino na Universidade não seja descontextualizado, mas enriquecido com a problemática do cotidiano escolar” (SANTOS, 2004, p. 41). Em contrapartida, os ecos dos/das professores/as, através das falas dos colegas com quem dialogo nesta pesquisa, reclamam que às licenciaturas nas universidades “falta” preparar os alunos e alunas, futuros/as professores/as, para a prática pedagógica no cotidiano das escolas. Imbuídos no contexto de uma pedagogia da prática, em que são cobrados pelos desempenhos de seus alunos, nossos gritos ecoam, muitas vezes, também por prescrições. Tereza de Benguela, Antônio Mulato e José do Piolho me contaram a falta que sentiram de não terem sido preparados para a prática em sala de aula, embora tenham feito licenciatura.

Compartilho com Miller e Macedo (2018) a afirmação de que educar implica alteridade, que na relação de alteridade toda a aula torna-se inaugural, todo o encontro com os/as alunos e alunas torna-se inaugural. Antônio Mulato e Tereza de Benguela expressam, em suas falas, o que acontece nas universidades e nas escolas sobre as angústias dos egressos dos cursos de licenciaturas. Eu tenho 22 anos em docência, confesso que todos os dias na escola é um começo, portanto, esta não é uma angústia apenas dos egressos. Esse inaugural diário na educação acontece, mas em contextos de muito controle, como este que vivemos, é muito difícil se abrir para isso, para esse inaugural. Nem por isso, a alteridade vai deixar de produzir o inaugural, visto que a relação educacional implica as vidas, a chegada do outro (LEMOS, MACEDO, 2019).

É mais difícil pensar esse inaugural quando concebemos a escola simplesmente um espaço de aplicação de saberes. Talvez, nos ajude mais compreender a escola como um lugar, um ambiente de construção e problematização das certezas constituídas. Não se sentir preparado/a para saber lidar com o que acontece nas escolas, como o que chega da sociedade em geral, não significa uma precariedade dos cursos de licenciatura, mas precisamos, universidades e escolas, enfrentar muitos problemas que estão nos acontecendo, como os que foram relatados aqui.

5.3. Sonhos pela produção da identidade do aluno

“A História é fundamental (...) sem História a pessoa não constitui sua identidade (...)”. (Antônio Mulato, 2021)

Fazer currículo com projeções na e da formação universal da identidade do aluno prepondera nas políticas educacionais na atualidade, nos levando a pensar, com Ranniery e Macedo (2018), se essas políticas podem, de fato, ser chamadas de políticas públicas. Nos textos que compõem essas políticas, termos balizadores de como formar cidadãos para o mundo do trabalho e cidadãos críticos são constituintes centrais, como no caso das habilidades e competências. Essas últimas enredam os DRC-MT e a BNCC.

Em textos curriculares como estes, que ganham assinatura oficial, significantes como qualidade da educação, cidadania, projeto de nação, entre outros, assumem diferentes sentidos e, dessa forma, produzem a flutuação necessária para incorporar diferentes demandas (LOPES, p 7). Neste sentido,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades de Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (...) para além da garantia do acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2018, p. 7-8)

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (*Idem*, p.8)

Vale lembrar que desde o iluminismo europeu-americano as políticas educacionais, num viés economicista, vêm preenchendo outros adjetivos para a ideia de educação e de público, sobretudo após a queda do Muro de Berlin, como “As bases econômicas, sociais, morais e políticas do fornecimento do serviço público e do desenvolvimento de novos tipos de respostas políticas à desvantagem social” (BALL, 2014, p. 43 *Apud* MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 740). Inspirados em Brown (2015), Macedo e Ranniery (2018, p. 740) ainda entendem que “a normatividade neoliberal colonizou a política com a linguagem da eficácia e da eficiência, eliminando o *homo politicus* em prol do *homo economicus* dessa esfera da vida

Quando conversamos sobre competências e habilidades na BNCC, Antônio Mulato foi direto acerca de como entende isso em relação aos seus alunos:

É outra ficção também, os nossos alunos não conseguem ler, eles têm uma dificuldade muito grande em ler. Ler, que eu falo, é a questão de ler, entender, processar... isso daí, fazer articulações com outros conteúdos. e então, como é que eu vou trabalhar competências e habilidades se ele não consegue ler, é isso. Acredita-se que tem que fazer primeiro uma alfabetização, eu estou falando aquela alfabetização pesada mesmo, sabe? De trabalhar com textos e análise de conjuntura para a criança poder ter essas competências e habilidades, senão fica tudo dirigido pelo professor, você indica o problema e vai levando o aluno a resolver, e então, é ficção. (Antônio Mulato, 2021)

A fala de Antônio Mulato que usei como epígrafe no início da seção marca uma característica tipificação da identidade pela disciplina de História, ao pontuar seu lugar de eternização do “eu”, de um certo “eu” consciente na produção do mundo. Descaracterizar a eternização do “eu” principia nossa conversa sobre identidades, visto que “as identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história” (HALL, 1996, p. 70).

Compreendo a identidade como algo não fixo, pois, aludindo ao termo identidade, com os estudos culturais, é possível pensar sobre essa fluidez de algo como a identidade: como

diáspora, a partir de Hall (2003), por Bauman (2005), que pensa a identidade como uma ambivalência líquida, ou a identidade como um problema de caráter binário por Bhabha (1994), como multiplicidade de tempo e espaço com Martín-Barbero (2008) e, ainda, a identidade como hibridismo por Canclini (2003). Por fim, a identidade é movida pela incerteza, pela crise (MERCER, 1990; BHABHA, 1998; BAUMAN, 2001; HALL, 2001, WOODWARD, 2014). É construída pela heterogeneidade cultural e social (CANCLINI, 1995; MARTÍN-BARBERO, 1997), é uma produção discursiva (LOPES; MACEDO, 2011). Nessa linha pós-estrutural, é possível dizer que não há identidade, mas processos de identificação (Idem).

Subsidiada por Macedo (2006), trouxe para esta pesquisa a ideia de currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, que é pensada na problematização da identidade nas políticas de currículo, problematizando binarismos que afirmam “(...) a produção dos currículos formais e a vivência do currículo [pois] são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas as diferenças.” (p. 289). É neste entendimento que se coloca a identidade como produção discursiva, ou seja, disputada em processos de significação.

No ensino de História há inúmeras promessas de uma identidade crítica, uma identidade historicamente situada, consciente. Tereza de Benguela pondera sobre educar e ensinar História, lembrando da sua formação como professora de História:

(...) ela faz parte da formação do sujeito, porque a História ajuda a entender o processo de busca do conhecimento crítico, ajuda a desenvolver a nossa autonomia, desenvolver o nosso intelectual, o nosso pensamento. Auxilia na compreensão do sujeito enquanto ser histórico, enquanto ser que constrói a sua própria história e também por meio da história nós conseguimos perceber que (a História) está presente no nosso dia a dia. Ela está ali o tempo todo, só que, qual é o nosso papel? (...) é que, muitas vezes, há o distanciamento, acho que houve comigo e houve com você, que nós não (nos) sentíamos sujeitos da História, nós não sentíamos que (a História) ela é viva, ela faz parte (da vida). Que que é a História? Ah! É só conhecimento? É só decoreba? É só data? É só acontecimento e nada mais? Para que ficar estudando este tanto de coisa que já passou? Então, muitas vezes, ainda hoje tem isso, e a nossa época com a educação bancária é o que mais tinha. Nós não tratávamos a História como algo vivo. E muito menos nos sentíamos parte da História. Saber que nós somos sujeitos e somos construtores da nossa própria História, até porque nesse período exaltava-se muito somente nomes de pessoas bem conhecidas, pessoa comum não entrava na História e, no meu curso de História, eu lembro bem que teve um livro, você deve ter lido também: “Escola dos Annales”, que começa uma nova visão da História. (...) Aí começa a contar a História não só dos vencedores, mas também dos vencidos e aí, a partir daí, começou a fazer mais sentido para gente conseguir trabalhar a partir da leitura desse livro. (Tereza de Benguela, 2021).

Minha colega tem razão em trazer esse entendimento da História como uma disciplina viva e isso me faz pensar em como criamos grandes expectativas com os/as alunos/as, com a sua formação e a ideia de que temos que mudar o mundo. Bem! Sempre estamos mudando o mundo. O ensino de História carrega a promessa da autonomia, da formação intelectual, não é a única disciplina que faz isso, e Tereza de Benguela, assim como Antônio Mulato, também se preocupa com “a falta de interesse dos/alunos/as” que desmotiva eles mesmos e demais colegas, de todas as áreas em suas escolas, assim como a mim. Como professores e professoras de História, parece que carregamos, mais do que os/as professores/as de outras áreas, um compromisso “essencial” de formar os jovens para uma visão crítica do mundo. Essa marca da disciplina de História seria também uma normatividade a guiar o modo fazemos promessas aos jovens sobre quem eles serão? Creio que sim. Também pode ser uma marca de como nos tornamos professores e professoras de História, de uma promessa que não pode ser realizada ou assegurada.

A partir da epígrafe inicial, nesta conversa complicada que é o currículo e a pesquisa, vou me dando conta de como as normatividades perpassam por nossas vidas e, entre nossas conversas de professores e professoras, normatividades curriculares e outras tantas. José do Piolho e eu conversamos sobre as avaliações externas um pouco neste sentido. Fico pensando que muitas projeções de identidades dos/das jovens os reduzem a alunos (COSTA, 2001), apagando as pessoas que eles/as são, mas a vida segue gritando, pipocando, com os jovens. Também há problemas graves nas escolas que assombram os/as professores/as de todas as áreas, pois todos/as mencionam que há muitos/as estudantes não alfabetizados/as, que não conseguem ler e interpretar textos, que requerem um trabalho de aprendizagem também da escrita.

Foi na tensão de lembrar desses/as alunos/as, que José Piolho me disse: “(...) mas quando é uma avaliação de nível nacional, é o básico que cai, (...) No sentido de uma avaliação nacional, ela exige tudo, não vai só exigir porque os amazonenses estudaram, os nordestinos ou os sulistas estudaram. Ela vai cobrar tudo.” (José do Piolho, 2021). Assim, temos que ensinar História, muitas vezes ensinar questões iniciais de escrita e de leitura e preparar para as avaliações que vão sempre exigir muitos conteúdos da nossa disciplina. Meus colegas, como eu, entendem que, considerando essas políticas, o que a escola sente que tem que fazer não é enxergado. Antônio Mulato fez questão de destacar: “Mas, autonomia? Nossa! Ela é muito pequena em relação à SEDUC. Isso trava a escola, isso trava a escola e trava o processo de ensino e aprendizagem também, porque o cara está lá em Cuiabá... como que ele vai determinar o que vai ser, o que vai acontecer aqui em Rondonópolis? Não dá!”.

Penso como Lopes (2012, p. 706) “(...) que os textos das políticas de currículo só podem representar a política se forem compreendidos como parte de uma dada articulação hegemônica, inseridos em um discurso que tenta fixar, ainda que provisoriamente, determinadas significações”. Muita coisa escapa na chamada política educacional oficial de Mato Grosso: escapam os jovens e as escolas sem projetos específicos e condições de alfabetizar, escapa a realidade educativa que traz outras urgências para a formação, escapam os projetos de vida dos estudantes que, muitas vezes, não sabem o que querem para o futuro ou sabem que querem mais vida. A preocupação que destaca Antônio Mulato, de seguir um conteúdo homogêneo no Brasil inteiro, levando em conta sua preocupação com as avaliações em grande escala, expõe uma característica das políticas atuais que revela como torna-se impossível a homogeneidade do ensino e da aprendizagem nas escolas, pois o que está presente é uma constante negociação da diferença, por se tratar de educação, ou seja, da relação entre sujeitos culturais de múltiplos pertencimentos.

Políticas de avaliação em larga escala são projetadas para assegurar que as escolas produzam uma tal identidade dos/as alunos/as. A BNCC também faz essa promessa, assim como as Diretrizes de Referência Curriculares DRC-MT, e nós também, muitas vezes, temos expectativas e trabalhamos nessa mesma direção. No entanto, ao buscarmos clareza e precisão na política, no ensino, nessas identidades que devem aprender para serem críticas ou preparadas para o mercado ou para o mundo do trabalho, agimos como se o mundo fosse transparente e como se fosse possível ordená-lo, ordenando as identidades. Para Lopes (2012), contudo, estamos no campo da significação, disputando as representações do que significa educar e ser educado. Neste mundo,

A representação é de forma geral, o processo de se colocar algo em lugar de outro. Toda linguagem envolve processos de representação, na medida em que falamos com a intenção de que nossas palavras possam representar dados objetos e concepções ausentes no processo de fala. Os significados enunciados por nós são tentativas de remeter a determinados sentidos e significados, de forma a produzir uma significação discursiva com a qual operamos no mundo (LOPES, 2012, p. 705).

As formações discursivas criam pontos nodais, expressão criada por Laclau e Mouffe (2001) no sentido de explicar como alguns termos podem fechar a significação temporariamente. Nessa linha, entendo que Antônio Mulato e José do Piolho discutem sobre a formação de uma identidade nas escolas através das políticas curriculares, por vezes na linguagem da eficácia e da eficiência para atender demandas do capital, ou seja, são significações que giram em torno da “qualidade da educação” hegemônica como formar o

trabalhador. Questiono como esses sentidos estão tão cristalizados entre nós e não problematizamos, muitas vezes, como a formação crítica ligada com a formação do trabalhador hábil, como circula nos textos legais já mencionados, do trabalhador que se adequa em diferentes funções. É problemática, ambígua, contraditória essa relação.

Todavia, nos entrecruzares das escolas, entre os discursos dos professores e nas vivências acadêmicas, tanto na graduação quanto na pós-graduação, em nossos gritos (subjetividades) a qualidade da educação está relacionada ao diverso inconstante das vidas, longe de ser revelada por um determinado fator de desempenho, da descrição de competências e de habilidades. Defendo que precisamos lembrar que, ao falarmos de política curricular pública, podemos afirmar “uma leitura que, enfim, seja capaz de pensar o espaço-tempo da política como um cruzamento entre características globais do capitalismo e especificidades locais em um processo que envolve hibridismo (MACEDO, 2006, p. 289), lembrando que nosso agir modifica a política. Por este caminho, reconheço que muitas normatividades permanecerão marcando nossa ação educativa, mas que elas sempre serão perturbadas pelo acontecimento inventivo da relação (*Idem*).

No meu pensamento, vem à tona uma propaganda do Governo Federal, do Ministério da Educação, transmitida em diferentes mídias – como na televisão, no rádio, em canais do YouTube –, na qual o título dessa seção também se encaixaria: “Sonhos pela produção da identidade do aluno”. A propaganda refere-se à reestruturação do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, como “reforma do Ensino Médio” e “novo Ensino Médio”²³. Em um dos trechos das diversas afirmações dessa propaganda, um ator, caracterizado de professor, diz “(...) Nós, professores, vamos ajudar vocês a construir um projeto de vida, prepará-los para o pleno exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. A qualidade da educação vai dar um salto”.

²³ O currículo do novo ensino médio será norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória e comum a todas as escolas (da educação infantil ao ensino médio). A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. Por exemplo, a área de ciências humanas compreende história, geografia, sociologia e filosofia. As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida. (BRASIL, 2018)

Com todo esse enredo da propaganda oficial do MEC, a política curricular do Novo Ensino Médio traz novamente à tona uma questão do campo curricular, que está na base das políticas atuais e do ensejo da formação das identidades: “qual conhecimento é mais válido”? Essa questão hoje se coloca através de um jogo de interesses políticos, que atende ao neoliberalismo e às políticas educacionais globais (BALL, 2014), e caracteriza as relações de poder vigentes. Lopes e Macedo (2011) explicam que essa problemática tem raízes modernas e estabelecem toda uma preocupação com o conhecimento e seu papel na sociedade capitalista. É assim que:

Surge na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e 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. (p.29)

No sonho pela identidade do jovem, através do ensino para construir o seu “projeto de vida”, o Novo Ensino Médio, em consonância com a BNCC, favorece determinadas culturas e exclui outras, legitimando o controle social, tirando o direito de outras culturas ocuparem o espaço público escolar. Assim, “Se a identidade projetada pelo currículo refere-se a todo e qualquer sujeito, o inimigo é um sujeito individual, e o que o caracteriza como tal é o não-domínio de algo que lhe é externo e que pode ser adquirido” (MACEDO, 2013, p. 735), o conhecimento. Mas, nestes tempos não se trata do conhecimento crítico, mas do conhecimento como saber fazer, o que também exclui a História, o saber histórico, os/as professores de História que são identificados com o conhecimento crítico. A Reforma do Ensino Médio entra neste contexto afirmando, mas também como “um corte” com um tipo de conhecimento: o conhecimento crítico, pois o que vale é o saber ser flexível para se adequar ao mundo (do trabalho, da crescente escassez dos postos de trabalho, de desemprego por tempos longos, da perda de direitos trabalhistas etc.) em permanente mudança.

Ainda na conversa com Antônio Mulato sobre esse assunto, ele me fala que estar neste contexto “(...) é trabalhar com projetos no mundo da fantasia, mas eu vou soltar esse menino na realidade nossa (...) não dá, sabe? É uma tragédia anunciada” (Antônio Mulato, 2021). Neste sentido, poderíamos questionar por que tentamos seguir, muitas vezes, as competências e habilidades como promessa de um conhecimento para a cidadania, para a participação social, para a vida, para o futuro. Assim, finalizo essa seção fazendo da afirmação de Antônio Mulato uma indagação: É uma tragédia anunciada? Não como resposta, mas como ponto de reflexão,

“(...) a educação precisa lidar com o sujeito singular (...), o que se espera do sujeito de antemão impede que ele seja sujeito, entendendo sujeito como “o que não é inventado” (DERRIDA, 1989, p. 59 *Apud*, MACEDO, 2013, p. 736).

5.4 A concretude da vida dos alunos

“(...) porque trabalhar com criança, você é mãe, você sabe. É uma batalha diária, certo (...)”. (Antônio Mulato, 2021)

Quando conversei com os professores sobre o que é educação, eles foram unânimes em afirmar a diferença entre ensino e educação, pois “a gente transmite o conhecimento nosso, viabiliza, sabe? Mas a questão de educar é mesmo da família (...)” (Antônio Mulato, 2021); assim, “(...) A partir do momento que você ensina você está repassando um conhecimento, um conteúdo, e a educação, em si, ela representa um conjunto de valores, de hábitos. Acredito que tenha diferença” (Tereza de Benguela, 2021); ou ainda, “(...) ensinar seria mais voltado para a aplicação dos conteúdos, agora, educar são mais os valores que os pais colocam nas crianças (...), educar seria uma coisa e ensinar seria outra coisa, nesse sentido.” (José do Piolho, 2021). Essa unanimidade nos discursos dos professores pode estar relacionada com o que, Macedo (2017), inspirada em Taubman (2009), discute:

A análise de Taubman, de matriz psicanalítica destaca, também, os medos e fantasias de uma categoria profissional atormentada pelo discurso do fracasso. Tomo esse exemplo como ponto de partida para entender como a teoria curricular (ou o que dela mobilizo) tem criado os esquemas normativos que tornam interpelações como — mas, a escola não tem que ensinar? — naturais, apagando possíveis dúvidas sobre a função imediata da escola. (MACEDO, 2017, p. 540).

Parece que é assim que os professores/as se entendem e entendem a escola, colocando um filtro entre ensinar e educar. Os discursos dos professores retratam uma dicotomia entre educação e ensino que, como Macedo (2017), entendo que não exista, pois delegam estritamente à escola (e a si) a função de ensinar e à família a responsabilidade com a educação. No ápice do neoliberalismo, das ideologias da “Escola sem Partido²⁴”, ecoam nessas vozes

²⁴ Projeto de Lei n. 867/2015, de autoria do Deputado Izalci (PSDB – DF), que “Inclui, entre às diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. (Portal da Câmara dos deputados).

tentativas de neutralizar o ensino e a educação, o que pode minar o campo educacional ao viés utilitário ou, ainda, ao viés religioso da responsabilidade moral (cristã) da família com as crianças e com a sociedade. Contudo, as experiências nas escolas nos levam para outra dimensão, que também é lembrada por Antônio Mulato (2021):

(...) Se a gente analisa a família em si, que a gente conhece em todas as suas organizações familiares e constituições, ela não tem tempo e nem energia para trabalhar com a criança, porque trabalhar com criança... você é mãe, você sabe. É uma batalha diária, certo? E muitas famílias, vamos colocar assim, desistem, entendeu? Desistem, e aí vem para nós, aí chega na sala de aula [e] é você (...) que tem que ter aquela postura de ensinar educação também. É isso, as questões básicas de sociabilidade. (Antônio Mulato, 2021)

Antônio Mulato alude ao sujeito que não foi inventado (Derrida, 1985), e ao currículo que pulsa na escola (MACEDO; RANNIERY, 2019). E agora? Qual seria a função da escola? O que acontece na escola é educação ou ensino? Vejo a impossibilidade de diferir os termos educação e ensino nas relações no ambiente escolar, ainda que Macedo (2013) chame a atenção para como, muitas vezes, a educação é reduzida a ensino (quem ensina, ensina o quê?) para ser controlada (o que aprende quem é ensinado?). A dicotomia entre esses termos é desnudada quando insistimos nessa conversa, o sim parece ter a negação de si mesmo, uma educação positivada como função moral da família é embaralhada com a presença do professor na escola diante da criança e do jovem, em um universo de valores também exigidos na relação neste espaço e, assim, falo da escola, dos currículos e da concretude da vida dos alunos. A escola como lugar de inter-relações, onde o sujeito que não foi inventado, de que fala Derrida (1989) por Macedo (Ano?), pode ser o lugar do re-conhecido, o que exige uma epistemologia não representacional. Nela, conhecer de novo seria conhecer o que ainda não existe e essa criação tem a ver com a possibilidade de fazer emergir o tal “conjunto ativo e intransitivo de inter-relações” (DERRIDA, 1989, p. 210 *Apud*, MACEDO, 2017, 549). Neste processo, o sujeito da educação aparece, pois a relação entre professor e aluno, entre adulto profissional da educação e criança/jovem, não se limita a ensinar algo e aprender algo.

As vidas dos jovens não são facilmente moldadas pelas normatividades que insistem em organizar a escola, como discuti na seção 1 deste capítulo, quando me referi à vida dos alunos e falei de performances. As normatividades nos rodeiam o tempo todo, pipocando nossos discursos, discursos normativos não apenas da escola, da educação. Discursos de uma moral judaico-cristã que delega à família a formação de valores nas crianças e jovens, de bom comportamento, de disciplina da mente e do corpo, de submissão, valores cristalizados pela

moral religiosa e pelo viés capitalista do trabalhador obediente, que também informa as relações sexistas e de raça na educação.

Contudo, a vida que pulsa nas escolas está longe de ser plenamente formatada pela lógica normativa, embora afetada pela normatividade em geral, por um mundo que há muito nos diz como temos que pensar, agir e ser, neste caso, muitas vezes tentando reduzir o viver ao já sabido, já estabelecido (RITTER, CUNHA, 2020). É neste sentido, que discursos normativos, que não surgiram com as políticas prescritivas, delegam funções para uma escola fictícia e se misturam às normatividades curriculares, através de propostas curriculares com viés fortemente técnico, na tentativa de reduzir a escola e a educação somente a ensino.

Quando falo da concretude da vida dos alunos, portanto, penso em problematizar a ideia de um currículo universal para a formação de identidades, como discuti neste capítulo. Refiro-me à produção curricular intrínseca à vida, subjetiva, mas, sem extirpar a relação com o outro, entendendo que a normatividade que preconiza a produção curricular é sempre assombrada pela vida vivida, tornando impossível medir, exaurir o que acontece nas escolas, reduzir educação a ensino. Em tempos de Escola sem Partido, é importante afirmar que escola é lugar de socialização, de valores, de visões de mundo conflitantes, de educar pensando em um mundo em que o outro não precisa ser eliminado.

São tantas coisas feitas no enredar da escola desde a chegada da criança e do jovem, do aluno, que é impossível nomeá-las, mas, quero achar que tratamos de interações subjetivas o tempo todo, que na escola a educação se faz de modo relacional, acontece na relação com o outro, com a alteridade. São jogos de linguagem inaugurais que produzem o que chamamos de educação. Quando falo de interação, de relação, não me refiro a tirar da escola conteúdos, conhecimentos, pelo contrário, pois os conhecimentos trabalhados na escola vão interagir com a vida do estudante e vice-versa, fazem parte da conversa complicada que é o currículo. Esse é o sentido de uma educação democrática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confesso que fiquei várias noites pensando como concluir essa pesquisa. Em meus pensamentos *flashes* dos capítulos passavam por minha mente muitas memórias da minha vida pessoal e profissional e da vida de meus colegas. Procurava uma saída para um início de escrita, de uma escrita que, agora, olha para traz e inventa. Buscava novamente meus autores: Ball, Lopes, Macedo, Pinar, Miller, Lopes e Macedo, Cunha, Hall, Ranniery, revisitando os livros, capítulos e artigos que tinha estudado tanto, mas também fiz novos *downloads*, e, cada vez mais, parecia estar longe de chegar às “considerações finais”.

Numa dessas noites, como tantas outras desde que entrei no mestrado em educação, esses autores embaralhavam minha mente e sem digitar, apenas no pensamento, eu formulava citações das falas dos meus autores bibliográficos e colegas de profissão: currículo que pulsa na escola, sujeito inventado, é outra ficção, currículo é movimento, por visar o desconforto, como decidir os temas centrais de um campo híbrido com contornos e fronteiras cada dia menos nítidos, a linguagem involuntariamente nos escreve, currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Por ora, achei que estava sem direção. Mas pensei, este é o caminho que eu buscava para finalizar esta pesquisa, caminho que parecia um novo começo (e é) a partir de mais um diálogo com meus autores (da teoria curricular e da escola, esses que eu conheço apenas de ler e esses com quem eu trabalho na rede estadual de educação de Mato Grosso). Também pensei que o título “considerações finais” não encaixaria nesta seção.

Nos *downloads* que fiz encontrei Corazza (2001), e suas palavras coadunaram com o meu pensamento: “Quem, como nós, trabalha com as teorias pós-críticas, no território da educação, não faz mais a pesquisa “do currículo”, no sentido global, pesquisa que requeira, como resultados, explicações totalizantes e unificadoras sobre a verdade e o verdadeiro do currículo” (p. 17). Abrindo as portas para essas considerações finais, chego às peripécias encontradas para o desenredo desta dissertação, sem expulsar o sujeito cartesiano²⁵, mas, buscado entender o jogo de poder que habita nos discursos. Portanto, aqui não cabem resultados totalizantes sobre a produção da política pública de currículo a partir das biografias de professores de História, entendo que várias questões vêm sendo objeto de disputas na teoria

²⁵ O sujeito cartesiano, segundo a ideia de Descartes, é aquele que **pensa** o mundo imediato, ou, como ele afirmou: “penso, logo existo”. Nesse sentido, o ser pensante é aquele que possibilita olhar para a realidade e para a natureza e formar o pensamento racional sobre o que está ocorrendo e chegar a verdades universais.

curricular, essas questões de disputas foram marcas vivenciadas no desenvolvimento desta dissertação.

Foi no entendimento da política pública curricular como produção de sentidos, marcada por rastros e tecida por hibridismos que caminhou esta pesquisa. O campo empírico iniciou numa escola municipal de Rondonópolis, interrompido devido à pandemia da Covid-19, prosseguindo nas conversas que tive com 3 colegas, ou seja, nas conversas entre quatro professores/as da Rede Estadual de Mato Grosso. Assumindo a linha autobiográfica de estudo não considerei o campo empírico somente a escola concreta e sim todos os contextos de significação: documentos da SEDUC-MT, do Conselho Nacional de Educação e narrativas de pessoas que compõem a educação. O currículo foi entendido como uma luta política na tentativa de significar o outro e essa significação requer o nosso cuidado enquanto professor (a), no sentido de estar atento às facetas do jogo político e social do sujeito que se pretende formar.

Foquei, portanto, a produção curricular na escola, a partir das biografias de colegas professores da Rede Estadual de Mato Grosso (com um tanto da minha), os quais identifiquei-os por Antônio Mulato, José do Piolho e Tereza de Benguela, codinomes símbolos da resistência escravocrata em Mato Grosso. Rememorei-os com o intuito de movimentar a Lei n. 10.639/2003 e a Lei n. 11.645/2008, em um momento em que os órgãos oficiais (as secretarias de educação) tentam apagá-las.

Esta dissertação, é importante lembrar, partiu de um projeto de pesquisa quando ingressei no PEPGEDU/UFMT, chamado “Política e alteridade: produção curricular e formação de professores na escola”, dos diálogos no grupo de pesquisa e das leituras que fazíamos no grupo e na escola. Foi assim que incorporei o tema, que ganhou um título mais expressivo na qualificação, “A produção da política pública de currículo a partir das biografias de professores de História” e redefini como **objetivo** investigar a produção da política pública de currículo a partir das biografias desses professores. A qualificação foi um momento muito especial para este trabalho. Quanto aos **objetivos específicos**, eles foram traçados com o intuito de problematizar normatividades que realçam sentidos de educação entre os professores e explicitar dimensões autobiográficas na produção curricular. Problematizei, assim, como se dão as negociações sobre educar no contexto de uma política curricular normativa.

Nas conversas com Antônio Mulato, Tereza de Benguela e José do Piolho, bem como nos encontros de uma escola Municipal de Rondonópolis, marcas das políticas curriculares normativas entrelaçavam nossas vidas na lida diária. A BNCC adquiriu eloquência na fala dos professores/as por ser a mais nova política pública de currículo “implantada”, durante a

realização desta pesquisa e, sobretudo pelo seu determinismo, seu caráter obrigatório ou mandatário nas políticas educacionais em todo o Brasil.

Em linhas gerais, esta política curricular define o que os alunos deverão aprender de forma homogênea no país inteiro, parecendo um reviver aos PCNs dos anos 1990, contudo, agora de forma obrigatória. A BNCC imbui na qualidade da educação padrões, modelos e normas colocando a ideia de que é necessário e possível um currículo nacional, com um discurso de “salvadora da pátria”. Esse aspecto apareceu nas falas dos meus colegas, ao afirmarem que ela vai direcionando o que o professor tem que trabalhar. Trata-se de um discurso em que a qualidade da educação aparece como ponto nodal servindo de instrumento fundamental para dar mérito a BNCC, fazendo tal política ser pensada como peça fundamental na formação docente e identidade dos alunos, numa tentativa de desenhar antecipadamente o que acontece nas escolas.

Nas conversas com meus colegas professores (as) tentei achar em suas produções curriculares este desenho proposto pela BNCC, e era mesmo um desenho ao falarem da BNCC, mas os acontecimentos nas escolas da Rede Estadual de Mato Grosso me parecem estar em outro lugar, falo de um “entre-lugar” que permite que as vozes marginais “(...) não mais necessitem dirigir suas estratégias de oposição para um horizonte de hegemonia” (MACEDO, 2006, p. 289). A BNCC é um desenho de um mundo tão distante, refletida pelas conversas com os professores que estão nas escolas: “Pois é, totalmente fora da realidade, essa que é a questão, a gente que trabalha no Estado, você vê a posição da SEDUC? A SEDUC parece que não mora aqui, parece que eles estão num mundo à parte [...]” (Antônio Mulato, 2021). Porém, o lugar da produção curricular na escola é voltado para sua gente, a gente que vive na escola, a vida que pulsa nos currículos, o sujeito que não é inventado, pois “[...] eles não percebem que Mato Grosso pelo seu tamanho e pela sua diversidade cultural, econômica, entendeu? Ela precisaria de vários projetos de educação, um diferente do outro, mas que se interligassem [...]” (Antônio Mulato, 2021).

A defesa desta dissertação conspira com as preocupações do contexto atual que aflige escolas e professores na tentativa de universalizar o currículo, tornando a questão norteadora deste estudo um assunto célere nos diálogos com as escolas do estado de Mato Grosso. É nessa conspiração que fujo da regra, da norma, do exigido, mas impossível, de não trazer meus colegas “em voz e vez” para essas considerações finais. Aprendi que não devemos citar autores nas considerações finais, que nas considerações finais não é lugar de “analisar” nada. No entanto, os trarei aqui a seguir, para ressaltar que seguimos gritando. Então, como tem se dado

a produção da política pública de currículo a partir das biografias de professores de História? Quero lembrar do que estamos gritando.

“[,,,] A gente tem que se virar nos 30”, disse Antônio Mulato (2021), referindo-se a uma base comum que estabelece conhecimentos iguais para todas as escolas “[...] e sobra pouco para você trabalhar a realidade do aluno, aí depois você quer que ele participa? Que ele participe, que ele seja atuante, que ele entenda a sociedade, mas como? (...) então você fala para ele: Ó sua realidade não é importante, importante é outra realidade”. A concretude da vida dos professores e professoras e dos estudantes ultrapassa a pretensão de uma base que se preocupa apenas com o ensino e a aprendizagem de forma tecnicista, através de habilidades e competências a serem ensinadas para uma espécie de “sujeito robô”, que seria igual no mundo inteiro, no atendimento da demanda que o mundo imediato do capitalismo necessita. Por isso, Antônio Mulato (2021) me disse que tem que “se virar nos 30”, numa escola que não é laboratório, treinando para exames e testes, escola é um lugar onde tem gente que pensa, que brinca, que corre, que chora, que sorri..., enfim, é lugar de literatura, de ciência e de arte, que não pode se resumir em um laboratório de aplicação de uma “base” para treino de exames e testes para atender a uma única demanda.

Com gritos como estes que fazemos políticas públicas de currículo nas escolas. Como as produções curriculares são significadas nos diversos contextos, foram também ressignificadas de forma diferenciada devido à pandemia da Covid-19, que foi um momento de adoecimento físico e mental, de perda de empregos, de diminuição da renda de muitas famílias, de mortes, de perda de direitos etc. A produção curricular é significada todo dia pelos contextos e vidas de Antônio Mulato, José do Piolho e Tereza de Benguela, pela minha vida e pela vida dos alunos e alunas, crianças e jovens. É nessa interação na escola que a produção curricular acontece.

A produção da política pública de currículo a partir das biografias dos professores de História realça o mundo conflituoso que é a escola, enfim, que é a vida social. Não é, esse mundo, a vida, simplificado(a) em aquisição de habilidades e competências ou no seu oposto quando há uma crítica da ineficácia dos professores ou de tal escola. Quando simplesmente (os defensores do currículo comum) tornam as notas das avaliações em grande escala como apólice da educação de qualidade, considerando a vida na escola como relações binárias, a meu ver desconstituem o fazer pedagógico para o qual o conceito de educação não se reduz somente a ensino pautado nas políticas curriculares com viés tecnicista. E não refiro somente a BNCC, visto que políticas curriculares anteriores, nacionais, estaduais e municipais em Mato Grosso,

consideraram o sucesso e o fracasso como méritos dados aos alunos e às escolas, pois seriam estes comprovados nos ranqueamentos das avaliações em grande escala.

As políticas públicas de currículo, desde 1996 com a LDB nº 9394 de 1996, vêm trabalhando neste viés de universalizar o currículo, consagrado agora com a BNCC. Com essa naturalização da necessidade de uma formação universal para todos, a política pública que adquiriu eloquência pelo cenário político e econômico atual, em que a atuação do Estado é mínima num processo neoliberal entrelaçado com ondas conservadoras, em virtude da ideologia da ineficácia do que é público, resultado de um discurso do projeto neoliberal, e das alianças com o pensamento retrógrado no campo dos costumes, é a política de currículo comum. De fato, essa onda chegou no seu ápice, e a base (curricular) comum na educação, que não é um projeto novo, adquire eloquência neste contexto, aprovada no atual governo de Jair Bolsonaro segue como cartilha na pauta de todas as escolas brasileiras.

Neste viés de política curricular centralizada-determinista, Mato Grosso faz mudanças nas políticas públicas de currículo, sobretudo com a atual mudança do Centro de Formação de Professores (CEFAPRO) para Diretoria Regional de Educação (DRE)²⁶, que dentre outras funções, determina planos de aulas para a Educação Básica através de uma apostila, que a SEDUC chama de Material Estruturado²⁷ e que está direcionada como obrigatória para os planejamentos que devem ser postados quinzenalmente no Google Drive, compartilhado e/ou monitorado pelo coordenador pedagógico. Também o coordenador pedagógico, assim, não tem mais autonomia de organizar junto com seus pares, seus colegas professores, a formação continuada na escola. Os planejamentos postados no Google Drive devem ser pautados especificamente nesse Material Estruturado da Fundação Getúlio Vargas²⁸, pois as apostilas foram compradas pela SEDUC-MT e distribuídas para todos os alunos. Portanto, conteúdos, habilidades e competências já estão padronizados para todas as turmas e escolas de Mato Grosso.

Os planejamentos compartilhados e ou monitorados no Google Drive pela coordenação pedagógica sem autonomia seguem as ordens da DRE de Rondonópolis sobre uma formação

²⁶ Regulamenta a Lei n. 11.668, de 11 de janeiro de 2022, que institui as Diretorias Regionais de Educação – DREs no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC e dá outras providências, DECRETO N. 1.293, DE 15 DE FEVEREIRO DE 2022.

²⁷ Ver mais em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/18522746-escolas-estaduais-contarao-com-material-didatico-estruturado-para-reforçar-qualidade-do-ensino-em-mt>. Acesso em 02/05/2022.

²⁸ Ver em: <https://portal.fgv.br/institucional>

unificada para todos os professores da rede, que vem da Fundação Getúlio Vargas. Em um dos informes postados pela coordenadora pedagógica de uma Escola Estadual de Rondonópolis sobre as formações a serem ofertadas pela DRE neste I Ciclo Formativo de 2022, consta que “[...] as formações serão planejadas para os profissionais em regência, exemplo: professor em sala de aula, articulador em atuação no Laboratório de Aprendizagem. - Todos os profissionais farão 2 horas semanais de formação com foco no Material Estruturado produzido pela Fundação Getúlio Vargas, e sobre isso vocês terão orientação em breve (...)” (Postado pela Coordenadora Pedagógica de uma escola Estadual de Rondonópolis no grupo de “Professores Escola X” de WhatsApp, em março de 2022), e vale salientar que esse grupo intitulado “Professores Escola X” é bloqueado para os participantes, somente a Gestão Escolar pode falar.

A censura dos anos 60 imposta pela ditadura militar parece revoar novamente a vida dos professores. Sobre essa mudança, eu havia conversado com Antônio Mulato (2021), e ele me disse: “contratar gente alienígena para tentar dar essa formação”. A insistência em comandar a escola, fazendo da SEDUC um órgão centralizador de comando das políticas curriculares no estado de Mato Grosso cria contornos maiores com o atual governador Mauro Mendes²⁹, do Partido Democratas, com a “implantação” das Orientações Curriculares com tendências unificadoras e obrigatórias. Como eu disse, isso está acontecendo através do planejamento de aulas, seguindo o chamado “Material Estruturado”, bem como com a formação Continuada feita pela Fundação Getúlio Vargas.

Sobre essas “ordens” que desde o ano passado já sondavam as escolas públicas de Mato Grosso, Antônio Mulato (2021) me dizia que, “Então, não é todas as ordens da SEDUC que são executadas “(...), a gente trabalha em grupo, dá suporte para a diretora (...), dá suporte para ela e fala “não”! Pode fazer o documento que todo mundo assina, tá?” Esse documento que Antônio Mulato fala é uma espécie de declaração assinada em conjunto pelos professores para uma decisão que contrariasse às ordens da SEDUC em 2020 sobre formação continuada e planejamento numa escola X de Rondonópolis. Ênfase que as ameaças do ano passado que sondavam a escola sobre formação continuada tornam-se reais em 2022, visto que as atitudes desses professores desta escola X, em não executar todas as ordens da SEDUC, como me contou Antônio Mulato, não impossibilitaram o desmonte do CEFAPRO e a implantação das DREs

²⁹ Mauro Mendes Ferreira (Anápolis, 12 de abril de 1964) é um empresário e político brasileiro filiado ao União Brasil (UNIÃO). Presidiu a Federação das indústrias do Estado de Mato Grosso (Fiemt) e o sistema Sesi/Senai entre os anos 2007 e 2010. O atual governador de Mato Grosso, o político exerceu a função de prefeito de Cuiabá no mandato de 2013 a 2016. (WIKIPÉDIA)

em Mato Grosso, numa tentativa de tirar o poder de quem é habilitado em educação, adoçada pela BNCC. Digo assim, porque os itinerários formativos para o Ensino Médio sacramentaram entidades privadas como autoridades competentes para incrementar a educação com o “mundo do trabalho” ou com os “projetos de vida”. A vida que corre nos corredores das escolas está entre os gritos de professores de um “Não” que recusa uma determinada “ordem” da SEDUC-MT, cujo objetivo é dar amparo ao um diretor que preza no atendimento da formação continuada e das produções curriculares feitas pelos professores, pois o que acontece nas escolas parece estar em outro lugar, um “entre-lugar” (MACEDO, 2006), como disse anteriormente. Por isso que entre os “nãos” dos professores (as), o que é feito e as coisas que acontecem nas escolas, produções de políticas públicas de currículo, rejeitando a normatividade de uma BNCC e afirmando essa e outras normatividades, segue pipocando.

Num certo sentido, a BNCC dá uma base legal para as atuais mudanças nas políticas públicas educacionais em Mato Grosso anunciada pelo Governo Mauro Mendes, através das substituições dos CEFAPROS pelas DREs, determinando políticas públicas educacionais com características de homogeneização na educação mato-grossense, mas também é preciso lembrar que em outros governos o apelo ao currículo comum e ao desmonte da formação continuada de professores já vinha se dando. Com o aval de uma BNCC obrigatória, que exige padronizar e alinhar metodologias, materiais didáticos, formação de professores e avaliações sentidos de educação como controle vão se instituindo na tentativa de transformar as escolas públicas em uma espécie de “cursinho” para atender demandas neoliberais, conservadoras, relacionando os problemas educacionais somente a questões técnicas desligadas dos contextos econômicos, sociais, culturais e políticos, e, assim, tentando significar a educação como neutra.

Foi neste contexto que os diálogos com os colegas de trabalho nesta pesquisa foram observados na perspectiva autobiográfica, discursiva e pós-estrutural, na tentativa de realçar negociações da política curricular na escola num contexto normativo. Esse contexto foi visto nas reinvenções, reinterpretções e indagações desses professores, na busca de sentidos para os textos da política nos diversos desenhos e peripécias encontradas nas políticas curriculares, para a busca de sentidos em ser professores que ensinam História, sempre buscando educar e ensinar para um outro mundo possível. As normas estabelecidas pelo Estado e a prática dos professores estão entremeadas por muitas normatividades, como uma normatividade muito marcante da área de ensino de História pela sua promessa de uma formação do sujeito crítico. Também pela normatividade judaico-cristã, que dá para a família a responsabilidade da educação em valores, a normatividade conteudista que dá para a escola a tarefa do ensino neutro. Normatividades que

nos fazem pensar a universidade e a escola longe uma da outra, a universidade estática, a escola como inferior, incapaz, pensar teoria e prática separadas despolitizando teoria e prática.

Destaquei nos diálogos uma espécie de “jogo da velha”, quando não há perdedores nem ganhadores para sempre e sim uma disputa incessante para significar o que vem a ser educação para diversos grupos sociais. Isso é importante, porque nos fala das opressões, do controle, mas também diz que a invenção está acontecendo e, assim, podemos pensá-la. Esse jogo estabelecido intenciona normatizar e universalizar sentidos nessas políticas, por vez, aliado ao neoliberalismo, numa tentativa de resumir escola a ensino, numa tentativa de deixar em segundo plano na escola quem é formado para trabalhar com educação, mas esse jogo falha nos cotidianos, nas urgências da escola e das vidas de professores/as e estudantes.

Agora, para finalizar esta pesquisa, parece-me ter faltado a conversa com os alunos e alunas, crianças e jovens. A partir da interação com eles que a produção da política pública de currículo acontece, nesse mundo escolar em que, ao “arquitetar mil e um planos” como me disse Antônio Mulato (2021), a gente vai criando a produção curricular na escola, numa infinidade de pensar e fazer, pois, na sua aplicação, ela é recriada novamente. É nesta sensação que finalizo esta dissertação, com a sensação de ela não estar pronta, de ter faltado algo, seja a conversa com os jovens ou outras tantas coisas ainda, talvez por saber que a conversa complicada não tem fim. Com essa sensação, indico a continuação de pesquisas neste campo, insistindo que o termo “considerações finais”, como disse anteriormente, não encaixaria aqui, pois falo de “re-criações”. É isto que acontece na escola, são criações de nossas vidas, do conhecimento, de quem somos, e re-criações incessantes, sendo cada dia uma aula inaugural, sempre com um plano pronto, que vira rascunho e é passado a limpo, onde as necessárias corrigendas e fugas e alegrias para as vidas vividas na escola acontecem.

Nas conversas com meus colegas Antônio Mulato, José do Piolho e Tereza de Benguela entendi, enfim, que as escolas produzem políticas públicas de currículo através das negociações sobre educar no contexto de uma política curricular normativa. Assim, nós professoras e professores conseguimos exercer nossa liberdade (e nossa não liberdade) de ensinar, pensar e viver como categoria de intelectuais da educação por meio dos questionamentos constantes às tentativas de instrumentalizar o ensino, vistos nas políticas públicas sobredeterminadas pela lógica neoliberal com as quais nos encontramos. São políticas caracterizadas por movimentos de recusa ao encontro com a diferença, demonstrado e sustentando na tentativa de formar identidades consideradas hipervalorizadas por um determinado grupo social ou que o favorece, perante a um modelo hegemônico e universal de vidas, na tentativa de subtrair a existência do outro.

Finalizo na certeza de que as produções das políticas públicas de currículo estão constituídas num movimento de contestação e lutas culturais, estão entrelaçadas numa incessante produção de diferenças. Por ser palco das diferenças, a escola vem sendo alvo de discursos engendrados, sobretudo, pelo fracasso escolar e de uma urgente necessidade de políticas tidas como “salvadoras da pátria”. De políticas imperadas pela visão cartesiana, que delira num desejo de uma escola sem contradições e sem riscos, na tentativa de sustentar uma vida ideal, em que os efeitos da diferença seriam subsumidos, afastados, eliminados. Assim se resumem as BNCC e DRC-MT, produções curriculares orientadas para a homogeneidade e o esvaziamento da escola como local privilegiado do público e do político.

Essa pesquisa, então, se junta à voz dos autores estudados, juntos fazemos anunciações de que resistir à regra geral da homogeneização é possível e sempre já está acontecendo nas vivências. Por mim, as vivências conquistadas durante a realização desta pesquisa, através de leituras de autores que trabalham com a teoria pós estrutural do currículo, nos debates no grupo de estudo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, nos diálogos durante a formação continuada de professores de uma Escola Municipal de Rondonópolis e nas conversas com 3 colegas de escolas da Rede Estadual de Mato Grosso, essas anunciações ganharam sentido e vida.

Busco, novamente, as afirmações que citei no início dessa seção, das falas dos autores que constituíram um mosaico autobiográfico em toda a pesquisa: currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, sujeito que não é inventado, é outra ficção, currículo é movimento, por visar o desconforto, como decidir os temas centrais de um campo híbrido com contornos e fronteiras cada dia menos nítidos, a linguagem involuntariamente nos escreve, currículo que pulsa na escola. Somos professores e professoras de História produzindo política curricular nas ações na escola, por meio das negociações entre campos e agentes diversos: professores, comunidade escolar, universidades, governos e diferentes agentes públicos e privados. Sem chegar ao fim, quis dizer aqui entre essas anunciações da vida, o que acontece nas escolas a partir das biografias de professores de História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosely Santos de. *Políticas de Currículo para a Educação Infantil em Rondonópolis (MT): Disputas discursivas pela fixação de uma identidade para o professor*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis-MT, 2017, 173 f.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, Jul/Dez 2000.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: EDUFMG, 2005. Capítulo II: Interrogando a identidade: Franz Fanon e a prerrogativa pós-cultura

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora, 1982. Puc- Rio – Certificação Digital N. 0610578/CA.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 4/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. 2010

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI, 2018.

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

CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. *O conhecimento como resposta curricular à alteridade*. 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 575-587, set./dez. 2015.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Permanecer na luta: por uma política radical e plural de currículo. *Revista de Educação Pública*. V.28, N. 68, p. 357- 377maio/ago. 2019.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. *Política curricular de ciclos como o nome da democracia: o caso de Rondonópolis (MT)*. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2015.

CUNHA, Érika V. R. da. Sobre e sob a normatividade curricular: a autobiografia e o sujeito relacional. In: William de Goes Ribeiro; Ronnielle de Azevedo Lopes. (Org.). *Utopia e normatividade curricular: abordagens pós-estruturais*. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2021, v.1, p.37-58.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; RITTER, Claudia Salles. A experiência como perturbação à prescrição na política curricular. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2020.

CUNHA, Érika V. R. da; COSTA, H. H. Camilo. Da expectativa de controle ao currículo como experiência em tradição. *Práxis Educacional*, v. 15. n. 33, p. 141-162, 2019. DOI: 10.22481

GIL, Antônio Carlos, 1946- *Como elaborar projetos de pesquisa*/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade em questão*. In.: *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 12ª edição, 2015.

HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Org. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e teoria de currículo. *Currículo sem fronteiras*. v. 11, n.2, p. 5-22, Jul/Dez 2011.

LACLAU, E. MOUFFE, C. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e Diferença*. Ernesto Laclau; coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LEMOS, Guilherme. A. R. de; MACEDO, E. F. de. Escola, Pedagogia e Desassossego. *Debates em Educação*, v. 12, p. 371–386, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600

LOPES, Alice C. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: MENDONÇA, Daniel de; PEIXOTO, Leo; LINHARES, Bianca (Org.). *Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar*. São Paulo: Intermeios, 2017. p.109-117.

LOPES, Alice C. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF. V.21, n. 45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

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

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Org. *Currículo: debates contemporâneos*. 3. Ed. São Paulo; Cortez, 2010.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Érika V. Rodrigues; COSTA, Hugo H. Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n3, p392-410, set/dez, 2013.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Democracia nas Políticas de Currículo. *Cadernos de Pesquisa* v.42 n.147 p.700-715 set./dez, 2012.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13 n. 25, p. 59- 75, jan./mai. 2019.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF. V.21, n. 45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, N. 39, 2013, 7-23.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

MACEDO, Elizabeth (Coordenadora). *Uma alternativa às políticas centralizadas: formar professores e produzir currículo nas escolas*. Projeto de pesquisa e intervenção inovadora apresentado ao Edital de Apoio À Pesquisa E À Inovação Em Ciência Humanas, Sociais E Sociais Aplicadas - Linha 1: Educação Básica: Ensino E Formação Docente. UERJ, RJ, 2016. 113p.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *E-Curriculum*, v. 12, p. 1530-1555, 2014.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.11, n.32, p. 285-296 maio /ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de. *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. EdUERJ, 2014. p. 82-101.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo, identidade e diferença: articulações em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica*. Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq. 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: cultura, política e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela se dialogam? IN: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, ROBERTO Sidnei; RODRIGUES, Antonio Carlos Amorim. *Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela se dialogam?* (Orgs). Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008. ISBN: 978-85-7713-071-9, p. 37 – 43.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação. *Revista Teias*, 1, ago. 2007.

MACEDO, Elizabeth. O currículo no portão da escola. In: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago (Org.). *Currículo, sexualidade e ação docente*. / 1ª ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Faperj/DP&A, p. 17 – 44. 2017.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio-ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth. RANNIERY, Thiago. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de Políticas Educacionais. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 7, n.94. p.47, jan/abril/2006. Disponível em: <http://www.ceds.unicamp.br>.

MALDONADO-TORRES, N. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p. 127-168, 2007.

MATO GROSSO. *Lei N. 150/99 - CEE/MT*, de 14 de dezembro de 1999. Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino, com vistas à adaptação da legislação educacional às disposições da Lei N. 9394/96 e da Lei Complementar N. 49/98, e dá outras providências.

MATO GROSSO. *Lei N. 10308/15 - CEE/MT*, de 09 de setembro de 2015. Institui a obrigatoriedade de inclusão do conteúdo programático de História, Geografia e Cultura Afro-Brasileira nos currículos educacionais escolares de Ensino Fundamental, do 5º aos 9º anos, e do Ensino Médio no Estado de Mato Grosso. Diário Oficial do Mato Grosso, N. 26.615, Cuiabá, 2015.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Educação Básica. *Orientações curriculares - concepções para a educação básica*. Cuiabá, 2010. 128p.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Educação Básica. Núcleo de Educação Infantil. Coordenadoria do Ensino Fundamental. Coordenadoria do Ensino Médio. Coordenadoria de Projetos Educativos. *Orientativo Pedagógico*. Cuiabá, 2020.

MEC (2018). Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC.

MILLER, Janet. Autobiografia e a necessária incompletude das histórias de professores. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, jan / dez. 2021.

MILLER, Janet. Teorização do currículo como antítese contra/na cultura da testagem. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2043 -2063 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 2043

MILLER, Janet; MACEDO, Elizabeth. Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. *Práxis Educativa*, Ponta GROSSA, V. 13, N. 3.P.948-965, SET./DEZ. 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz. *Currículo, cultura e sociedade*. In: APPLE, Michael W. *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional*. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOUFFE, Chantal. *Sobre o político*. São Paulo: Editora WMF - Martins Fontes, 2015.

PEREIRA, Talita Vidal. COSTA, Hugo Heleno. CUNHA, Érika Vírgílio Rodrigues. Uma base à Base: quando o currículo precisa ser tudo. *Revista Educação Pública*. Cuiabá v. 24 n. 56 p. 455-469 maio/ago, 2015.

PINAR, William. *Estudos Curriculares: ensaios selecionados*. São Paulo: Cortez, 2016.

RANNIERY, Thiago. *Corpos feitos de plástico, pó e glitter: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis*. 2016. 412 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2018.

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

Referências Bibliográficas dos Artigos Analisados no Capítulo IV

ALMEIDA, Antonio Simplício de; CIANPI, Helenice. A História a ser ensinada em São Paulo. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.31, n.01, p.195-221, Janeiro-Março, 2015.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Revista Estudos Avançados*. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, mai/jun. 2018.

BORRIES, Bodo Von. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico, ou conhecimento de cânone histórico? *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016.

CAINELLI, Marlene Rosa. A história ensinada na alfabetização de jovens e adultos: os parâmetros curriculares nacionais e o sentido do passado na educação popular. *Revista Educar*. Curitiba, n. 19, p. 187-198. 2002. Editora da UFPR.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23 (1-2), p. 33-48, 2004.

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de História nas provas do exame nacional do ensino médio – ENEM. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, p.213-231 – 2004.

CIANPI, Helenice; et al. O currículo bandeirante: a proposta curricular de História no Estado de São Paulo, 2008. *Revista Brasileira de História*. São Paulo. V. 29 n. 58, p. 361-382 - 2009.

COELHO, Mauro Cesar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a lei 10.639-03 – percursos de formação para o trato com a diferença. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.34, p.192-224, 2018.

JUNIOR, Halferd Carlos Ribeiro; MARTINS, Maria do Carmo. Reorganização do sistema de ensino em tempos democráticos: reforma curricular de 1951 e o ensino de História. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo, v. 18, 2018.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

MARTINS, Cláudia Regina Kawka. O ensino de História no Paraná na década de setenta: prática de professores. *Revista Educar*. Curitiba, n. 17, p. 197-213. 2001. Editora da UFPR

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo e formação de professores de História: uma alegoria. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 45. p. 145-158. jun. 2007.

MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e educação para o patrimônio. *Educação em Revista*. / Belo Horizonte, n. 47, p. 135-155, jun. 2008.

NETO, Antônio Simplício de Almeida. Projetar sobre projetos: currículo e ensino de História. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 36, e64392, 2020.

RODRIGUES, Elaine. Reformando o ensino de História: lições de continuidade. *Revista História*. São Paulo, 23 (1-2): 2004.

SCHMID, Maria Auxiliadora M. dos Santos; BRAGA, Tânia Maria F. Discutindo o currículo “por dentro”: contribuições da pesquisa etnográfica. *Revista Educar*. Curitiba, n. 17, p. 139-149. 2001. Editora da UFPR

SILVA, Thiago Francisco; BORGES, Livia Freitas. Currículo e ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1693-1723, out./dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676735>.

APÊNDICE I

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DO/A PARTICIPANTE (PROFESSOR/A)

I. IDENTIFICAÇÃO

1. Nome:
 - a) Data de Nascimento:
 - b) Identidade de Gênero: Feminino Masculino Transgênero
 - c) Pertencimento étnico-racial: Branco Preto Indígena Pardo Amarelo

II. FORMACÃO

1. Nível Superior - Curso:
 - a) Ano de conclusão:
 - b) Instituição:
2. Pós-Graduação:
 1. Especialização: SIM NÃO
Em:
Instituição:
 2. Mestrado: SIM NÃO
Em:
Instituição:
 3. Doutorado: SIM NÃO
Em:
Instituição:

III. DADOS GERAIS

1. **Atividades em Escola(s)**
 - a) Há quanto tempo atua como professor/a em rede(s) de ensino:
Privada: anos.
Pública Municipal: anos.
Pública Estadual: anos.
 - b) Qual a carga horária de trabalho semanal na Escola?
 - c) Atua no Ensino Fundamental? SIM NÃO
 - d) Atua no Ensino Médio? SIM NÃO

- e) Ministra a disciplina de História em quantas turmas?
- f) Em quantas escolas trabalha hoje?
- g) Qual a c/h de trabalho semanal?
- h) Regime de trabalho:
- i) Que outras funções já desempenhou na Escola? Por quanto tempo?

PARTE II – POSSÍVEIS PONTOS DE CONVERSA

TEMAS	SIGLAS
I. FORMAÇÃO INICIAL	BNCC – Base Nacional Comum Curricular
II. EDUCAÇÃO EM HISTÓRIA	
III. POLÍTICAS PÚBLICAS	CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
IV. PLANEJAMENTO	
V. TRABALHO PEDAGÓGICO	
VI. AVALIAÇÃO	DRC – Documento de Referência Curricular
VII. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	
VIII. FORMAÇÃO CONTINUADA	SEDUC - MT – Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso
IX. CONDIÇÕES DE TRABALHO	PPP – Projeto Político Pedagógico

I. FORMAÇÃO INICIAL

1. Você poderia falar dos motivos de sua escolha para cursar a graduação em história?
2. Como avalia sua formação inicial para a docência em história?
3. Poderia apontar lacunas e pontos fortes do curso de graduação?

II. EDUCAÇÃO EM HISTÓRIA

1. Você poderia dizer o que entende por educação?
2. Na sua concepção, ensinar e educar são a mesma coisa?
3. Para você, qual a importância da disciplina de história no currículo escolar do ensino fundamental?
4. Você pensa sobre a importância dada à disciplina de história na escola? Poderia falar sobre sua percepção em relação aos colegas, à equipe diretiva e aos alunos/as?

III. POLÍTICAS PÚBLICAS

1. Você conhece (leu) a BNCC e a DRC?
2. Você participou de discussão/estudo desses documentos curriculares na escola ou no sindicato ou em atividades da SEDUC?
3. Em que medida elas atendem as (necessidades das) escolas?

4. Quais são as necessidades atuais de sua escola? Há discussão sobre essas necessidades e ações na escola?
5. Você poderia falar sobre como pensa as alterações do currículo de história propostas na BNCC do Ensino Médio e na flexibilização curricular através de itinerários formativos?
6. Como você tem críticas ao papel do Estado nas políticas educacionais nos últimos anos?
7. Você vê relações entre essas políticas e a sua carreira?
8. O que é ser professor/a de história no contexto destas políticas? Ou, na sua avaliação, que tipo de atuação estas políticas exigem dos professores?
9. Como você percebe sua atuação individual e a atuação de sua escola nessas políticas?
10. Você concorda com a fixação de uma base comum que estabelece conhecimentos iguais para todas as escolas?
11. Para você, quais são os maiores problemas que a escola pública enfrenta hoje?

IV. PLANEJAMENTO

1. Como se dá o planejamento curricular na escola?
2. Como você planeja as aulas de história?
3. Você tem critérios para planejar? Poderia explicar?
4. Que materiais utiliza ao planejar? Onde encontra materiais para planejar?
5. Que tipo de atividade costuma propor e como define os conhecimentos a trabalhar?
6. Você trabalha de modo interdisciplinar?
7. A realidade social dos alunos influencia em seu planejamento?
8. Se você conhece, como avalia a proposta de competências e habilidades em história na BNCC para o E.F.?
9. Você faz uso da BNCC e/ou da DRC de MT para planejar?
10. Você considera que tem autonomia para o planejamento curricular?

V. TRABALHO PEDAGÓGICO

1. Muito se fala sobre o poder da escola na formação das pessoas, da sociedade. Como você se percebe diante dessa afirmativa?
2. Como tem se dado sua prática em relação ao estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Lei nº 11.645, de 2008), dada a obrigatoriedade de garantir conteúdos afins em história brasileira?
3. Quais são suas expectativas ao ensinar história para os seus alunos?
4. Em que medida considera que suas aulas têm sido relevantes?
5. Poderia descrever como é a sua relação com os/as alunos/as?
6. Há discussão na escola sobre as dificuldades que os professores enfrentam ao ensinar? Que tipos de dificuldades aparecem no cotidiano escolar?
7. Você encontra apoio para o trabalho pedagógico na escola? De que forma?
8. Como se dá sua atuação na produção curricular na escola?
9. Como se dá a relação com seus colegas no trabalho pedagógico na escola?
10. Acha que sua prática na escola tem se relacionado com questões sociais e políticas? E a da escola, em geral?
11. Como professor/a, você tem sonhos em relação à educação?

VI. AVALIAÇÃO

1. Poderia dizer com qual finalidade avalia os alunos e como?
2. Na sua perspectiva, a avaliação que você realiza produz os efeitos esperados?
3. Você costuma propor ao aluno uma autoavaliação?
4. Como você analisa as avaliações em larga escala?

VII. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

1. Você participou da elaboração do PPP da escola?
2. Há discussão coletiva sobre a identidade e as finalidades de sua escola?
3. Considerando as políticas de padronização curricular, como você avalia a importância do PPP da escola?
4. Como você avalia a autonomia da escola no bojo das políticas da rede estadual de ensino?

VIII. FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Poderia relatar como tem se dado a formação continuada na sua escola?
2. No modo como está sendo realizada, a formação continuada na escola cumpre sua função?
3. Você faz investimentos pessoais em sua formação?
4. A política de Formação Continuada para os professores da Rede Estadual atende às expectativas das escolas?
5. Como você avalia a atuação do CEFAPRO no processo de formação continuada?

IX. CONDIÇÕES DE TRABALHO

1. Na sua visão, como se dão as condições de trabalho na escola?
2. Para você, que papel as políticas educacionais tem desempenhado no que se refere às condições de trabalho na escola?
3. Você vê relação entre qualidade da educação e condições de exercício do magistério na escola? Poderia falar sobre isso?
4. Na sua avaliação, o que seriam condições de trabalho adequadas na escola hoje?

FECHAMENTO

1. Gostaria de complementar algum aspecto do que disse até aqui?
2. Assim que a entrevista for transcrita, ela será encaminhada a você para leitura. Você poderá indicar alterações que achar necessárias.
3. Agradecimentos.