



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 12, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 12 - CURRÍCULO ESCOLAR, GESTÃO, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Editores responsáveis: Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.12.04>

Recebido em: 01/09/2020

Aprovado em: 07/09/2020

ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC DE EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS CURRÍCULOS DE MATO GROSSO DO SUL: POSSIBILIDADES DE PESQUISA; TEACHING HISTORY AT THE BNCC FOR CHILD EDUCATION AND IN THE CURRICULUMS OF MATO GROSSO DO SUL: RESEARCH POSSIBILITIES ; HISTORIA DE LA ENSEÑANZA EN EL BNCC PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL Y EN LOS CURRICULUMS DE MATO GROSSO DO SUL: POSIBILIDADES DE INVESTIGACIÓN

DANIELLE LUZIA RAMOS DE MORAES NAVARRO

<https://orcid.org/0000-0002-3811-4391>

MARIA APARECIDA LIMA DOS SANTOS

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-8106-4978](https://ORCID.ORG/0000-0001-8106-4978)

RESUMO

Este artigo tem por finalidade apresentar a proposta de pesquisa que objetiva analisar como currículo e sala de aula dialogam e quais sentidos os atores do ensino e da aprendizagem atribuem ao ensino de História para a Educação Infantil preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Procuramos situar a investigação na história do ensino de História, bem como explicitar seu potencial de contribuição para as pesquisas realizadas no campo. A partir de uma revisão bibliográfica inicial, procuramos estabelecer diálogo com alguns dos textos considerados significativos para nosso estudo. Consideramos o currículo na dimensão da prática discursiva e, por isso, como espaço de disputa, compreendendo, neste contexto, a disciplina escolar de História como uma construção sócio-histórica no interior da qual uma série de sentidos são instituídos sobre o que se deve ensinar, por que ensinar e como ensinar.

Palavras-chave: Currículo. Ensino de História. Pesquisa em Ensino de História

RESUME

This article aims to present the research proposal that aims to analyze how curriculum and classroom dialogue and what meanings the teaching and learning actors attribute to the teaching of History for Early Childhood Education advocated by the National Curriculum Common Base (BNCC). We seek to situate research in the history of history teaching, as well as explain its potential for contribution to research carried out in the field. From an initial bibliographic review, we sought to establish a dialogue with some of the texts considered significant for our study. We consider the curriculum in the dimension of discursive practice and, therefore, as a space of dispute, understanding, in this context, the school discipline of History as a socio-historical construction within which a series of meanings are instituted about what should be taught, why to teach and how to teach.

Keywords: Curriculum. History teaching. Research in History Teaching

CURRÍCULO

Este artículo tiene como objetivo presentar la propuesta de investigación que tiene como objetivo analizar cómo el currículo y el diálogo en el aula y qué significados atribuyen los actores de la enseñanza y el aprendizaje a la enseñanza de la Historia para la Educación Infantil propugnada por el Currículo Nacional Base Común (BNCC). Buscamos situar la investigación en la historia de la enseñanza de la historia, así como explicar su potencial de contribución a la investigación realizada en el campo. A partir de una revisión bibliográfica inicial, se buscó establecer un diálogo con algunos de los textos considerados significativos para nuestro estudio. Consideramos el currículo en la dimensión de la práctica discursiva y, por tanto, como un espacio de disputa, entendiendo, en este contexto, la disciplina escolar de la Historia como una construcción sociohistórica dentro de la cual se instituyen una serie de significados sobre lo que se debe enseñar, por qué enseñar y cómo enseñar.

Palabras Clave: plan de estudios. Enseñanza de la historia. Investigación en Didáctica de la Historia.

Introdução

Muitas tem sido, nestes últimos anos, as discussões acerca da organização do currículo para a educação e como este currículo poderá e se permitirá ser desenvolvido nas disciplinas. Com a disciplina de história e o ensino de história isso não tem sido diferente. Ao abordarmos os embates que têm sido travados em torno da disciplina de história e sua conversa com o currículo nacional percebemos que múltiplos sentidos sustentam tais discussões.

Dessa forma, este artigo tem por objetivo apresentar a proposta de pesquisa que objetiva analisar como currículo e sala de aula dialogam e quais sentidos os atores do ensino e da aprendizagem atribuem ao ensino de História para a Educação Infantil preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para apresentar nossa reflexão, partimos da exposição da história do ensino de história, observando também as relações entre esse e a Teoria da História. Em seguida, com vistas a situar a proposta de pesquisa no rol de temáticas de investigação sobre o ensino de história, apresentando alguns estudos que têm sistematizado as produções do campo, apresentando breve investigação na história do ensino de História, bem como explicitar seu potencial de contribuição para as pesquisas realizadas no campo.

Num terceiro momento apresentamos a proposta de pesquisa que objetiva analisar como currículo e sala de aula dialogam e quais sentidos os atores do ensino e da aprendizagem atribuem ao ensino de História para a Educação Infantil preconizado pela BNCC. A partir de uma revisão bibliográfica inicial, procuramos estabelecer diálogo com alguns dos textos considerados significativos para nosso estudo. Consideramos o currículo na dimensão da prática discursiva e, por isso, como espaço de disputa, compreendendo, neste contexto, a disciplina escolar de História como uma construção sócio-histórica no interior da qual uma série de sentidos são instituídos sobre o que se deve ensinar, por que ensinar e como ensinar.

História, teoria, pesquisas e currículo em ensino de história

Para pensarmos o currículo de História é importante observar quando a história passou a ter um status de disciplina devidamente organizada, bem como, de que forma se configurou seu ensino, tendo claro que “antes de ser uma disciplina científica – segundo sua pretensão e, até certo ponto, conforme ela o é efetivamente -, a história é uma prática social” (PROST, 2008, p. 13).

Conforme a busca por uma emancipação enquanto disciplina e a propositura de um currículo mais autônomo contou com vários embates, assim “essa evolução direcionada para uma história mais autônoma, mais contemporânea e mais sintética foi conflitante; não foi uma evolução linear, mas uma sucessão de avanços e recuos, associados ao contexto político” (PROST, 2008, p. 22). Portanto a história e seu ensino não deixavam seu caráter político e social diante da sociedade francesa, “[...] tratava-se de uma propedêutica da sociedade moderna, tal como ela procedia da Revolução e do Império” (PROST, 2008, p.22).

Na França, em 1880, a história tornou-se de fato uma matéria obrigatória no ensino fundamental, fazendo parte da prova final na obtenção do certificado dos estudos. Assim, a história no ensino fundamental se diferenciava tanto do ensino médio quanto das faculdades, já que em primeiro lugar ela se dirigia a crianças e, com esse intuito sua organização deveria ser compreensível e adaptada, mas ainda “[...] Os republicanos contavam com a história para desenvolver o patriotismo e a adesão às instituições [...] o ensino de história deveria levar à partilha de sentimentos”. É nesse momento

que podemos falar do nascimento de uma disciplina escolar, compreendida como resultado de um processo histórico. Assim,

[...] as disciplinas escolares podem, ao mesmo tempo, ser consideradas como um campo de disputa de poder social e acadêmico, pois criam relações hierárquicas entre si, determinando a tomada de espaços sociais e acadêmicos pelos professores e se constituindo em um instrumento de reconhecimento de saberes profissionais (MENEZES, 2012, p. 18).

A disciplina escolar, de certa forma, está a serviço da organização cultural na qual está inserida, mas, semelhantemente, é interventora na mesma sociedade, bem como seus elementos constitutivos estão sempre em conformidade com as finalidades que a sociedade, em seu momento histórico, delega à escola (MENEZES, 2012). A aprendizagem, entendida nesse contexto como a assimilação do conteúdo exposto por uma disciplina escolar, resulta numa aculturação, ou seja, a adequação do aluno aos padrões culturais impostos pela sociedade.

Já no Brasil, a configuração do Ensino de História e da disciplina de história seguiu outro caminho, partindo de um ensino realizado pelos jesuítas, voltado à conversão dos indígenas e à preparação da elite colonial, visando o seu ingresso nas universidades portuguesas; passa pelo século XVII, no qual a disciplina de História era utilizada como suporte para se aprender o Latim; no século XIX, torna-se disciplina ainda muito marcada pela História Sagrada, objetivando a formação moral-cristã, mas passando a conviver com uma História Universal e uma História da Pátria, com vistas à formação do cidadão obediente ao Estado.

Entre 1931 e 1942 o ensino de História sofre uma reestruturação e ganha mais cientificidade com a Reforma Gustavo Capanema (1942); entretanto ainda apresenta conteúdo e viés religioso. De 1964 a 1980, no contexto da Ditadura Militar, a disciplina de história esteve dividida em História Geral e História do Brasil.

A partir de 1980 até o início de 1990 o ensino de História passa por uma reorganização, seguindo o modelo do Estado de Minas Gerais e une a História Geral e História do Brasil, mas ainda pautada por uma narrativa regida pela cronologia linear de matriz européia. Entre os anos de 1990 e 2000 o ensino de História foi influenciado pelas pesquisas de fundamentação marxista e vários materiais didáticos e propostas curriculares passam a utilizar categorias como modos de produção, a luta de classes e relações sociais. Também houve influência de produções pautadas pela história das mentalidades e pela Nova História, contexto da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), da Lei n. 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), além da reformulação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Do final do século XIX aos anos de 1980, a função do ensino de História oscilou entre exaltar a pátria ou formar o cidadão. No Brasil liberal democrático, entre os anos de 1985 e a década de 1990, novas abordagens foram dadas ao ensino de história rompendo com o autoritarismo tecnicista da ditadura. Neste tempo a função do ensino de história era formar um cidadão crítico e participativo da democracia liberal, ou seja, formar um cidadão para o estado democrático de direito (p. 62).

Em termos metodológicos, a trajetória do ensino de História vai de uma história cronológica, que destacava apenas uma parcela da sociedade, até uma história que destaca o papel dos diferentes sujeitos contidos nela. Assim,

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que

buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial (BITTENCOURT, 2018, p. 127).

Apesar da configuração de uma disciplina escolar de História já no século XIX, os estudos sobre o ensino de História são muito recentes. Nessa via,

[...] a presença da história do ensino de História como temática de pesquisa a partir dos anos de 1980 tem provocado reflexões sobre as especificidades e delimitações dessa linha de investigação. Thaís Fonseca (2003, 2007) oferece contribuições ao apresentar o estado da arte de um campo considerado incipiente de pesquisa, assim como Gatti Júnior (2009) preocupou-se com os procedimentos utilizados na análise e no trato das fontes de pesquisa. Fernando Cerri (2007) apresenta o processo de consolidação da história do ensino de História por intermédio dos referenciais teóricos sobre os quais se ancoram os seus trabalhos e indica perspectivas para futuras pesquisas (BITTENCOURT, 2011, p. 84).

Foi na década de 1980 que as pesquisas sobre o Ensino de História começaram a tomar corpo, aparecendo em dissertações e teses dos programas de pós graduação. Neste momento, alguns estudos debruçaram-se sobre a análise da produção do currículo nacional. Neste sentido os Seminários e Encontros Nacionais de História tiveram grande importância para a construção e disseminação das pesquisas sobre o ensino de história no Brasil, pois

Os principais temas do 1o Encontro Perspectivas do Ensino de História de 1988 abordavam os problemas curriculares e as reformas do ensino, então em andamento, marcadas pelo esforço de reintrodução da História e da Geografia como disciplinas autônomas em substituição aos Estudos Sociais introduzidos pela Lei 5.692/1971 (BITTENCOURT, 2011, p. 88).

No período, uma nova forma de ver e desenvolver as pesquisas acerca do ensino de história, que passam a incluir professores na configuração da história escolar, atuando não só como seres passivos, mas como agentes de resistência ou mesmo de inovação frente aos currículos estabelecidos. Tem-se, então, que

As análises sobre currículos reais que se pautavam nas práticas das aulas de História, assim como na história da formação docente e seu percurso de profissionalização, ampliaram a utilização de novas fontes anteriormente introduzidas nas pesquisas sobre a vida dos professores, com análises sobre escritos de memorialistas, sobre o cotidiano escolar ou da memória oral (HELFER, 2000; ALMEIDA NETO, 2001; MÁSCULO, 2002; ROCHA, 2001; RANZI, 2004; MARTINS, 2006 apud BITTENCOURT, 2011, p. 93).

Neste caminho as pesquisas passaram a considerar a cultura escolar, o currículo e o livro didático como fonte para explicitar a trajetória do ensino de História - sendo que, este último por ser a metodologia ou material mais utilizado, acaba por promover uma ideologia dominante. Também é preciso citar que as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN possibilitaram o avanço das pesquisas sobre o ensino de história sobre a história das populações indígenas e afrodescendentes (BRASIL, 2013).

Na década de 1970, as pesquisas apresentam-se com “caráter de relato de experiência com pouca ou nenhuma reflexão teórica”. Já na década de 1980 as pesquisas indicam que “o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica” e “a produção da

pesquisa incide sobre o livro didático e começam os primeiros trabalhos sobre currículo, e alguns muito timidamente refletem sobre uma análise teórica”. Por fim na década de 1990 as pesquisas destacam-se “pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, embora tais temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores”; bem como teve início os primeiros trabalhos sobre currículo.

As pesquisas no período são sobre livro didático, ou sobre propostas, currículos formais para esse ensino, leis, ou ainda, sobre experiências concretas em sala de aula. Tudo isso contou com o

[...] aumento significativo do número de trabalhos sobre ensino de História. Trabalhos, antes esporádicos e centrados na pedagogia, tornam-se cada vez mais presentes nas reflexões de licenciados e bacharéis em História pensando a sua própria área e o seu ensino.” e oportunizou um novo olhar para o campo de ensino de história, agora mais voltado para a realidade do ensino e suas problemáticas (COSTA E OLIVEIRA, 2007, p. 160).

Em um levantamento realizado na Revista História e Ensino (RAMOS, 2012), um dos periódicos especializados precursores no Brasil, em recorte temporal que vai de 1995 até 2012, os textos ali publicados foram agrupados em 4 momentos:

1 - De 1995 a 2000, foram publicados 63 artigos, sendo 27 (43%) artigos sobre ensino de história. [As] problemáticas eram coerentes com as políticas públicas para educação, em especial, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

2 - De 2001 a 2005 foram 54 artigos nesta “etapa”, com um volume especial comemorativo com a republicação dos 18 artigos mais representativos. Dos 54 artigos deste período, 45 artigos são específicos do ensino de história, demonstrando com maior clareza a configuração identitária da revista como espaço de discussão acadêmica da área de ensino/aprendizagem histórica. Nos artigos de H&E neste momento, defendia-se a transposição do fazer, da criticidade do historiador para a sala de aula, através do emprego das fontes documentais, o que ocorria nos debates da época.

3 - De 2006 a 2010, dos 54 artigos, 8 são de autores ligados à Universidade Estadual de Londrina, ou seja, 15%. Apenas dois artigos não eram específicos sobre ensino de história. São 47 artigos, em sua totalidade, relativos ao campo do ensino/aprendizagem histórica, mesmo o artigo com a temática “História da Educação”. A questão dos indígenas e dos afro-brasileiros seria enfocada não apenas na temática “Indígenas e afro-brasileiros”, mas também na temática “Representações, ideias, noções dos agentes escolares”, e ainda em “Livro didático”.

4 - De 2011 a 2012 são 39 artigos incluindo os 8 artigos do volume especial de artigos do PIBID [- todos resultados de pesquisa]. Existe um maior entrecruzamento de temas, por isso a soma de 42 artigos, devido a dificuldade de estabelecer uma temática apenas (RAMOS, 2012, p. 79-95).

A partir das principais conclusões deste levantamento, percebe-se que as pesquisas mais recentes trazem como preocupação a realidade do trabalho docente e o aprendizado no desenvolvimento do ensino de história, utilizando conceitos como “o conhecimento prévio do aluno”, “o emprego de fontes históricas em sala de aula”, “conceitos históricos substantivos e conceitos históricos estruturais”, “a questão da empatia” e a “natureza perspectivada do conhecimento histórico” ganharam corpo e possibilitaram novas pesquisas e discussões entre pesquisadores, aproximando a universidade da escola (RAMOS, 2012).

Configurando o objeto de pesquisa e o recorte: o ensino de História nas propostas curriculares

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que faz parte do conjunto de políticas educacionais que visam controlar o ensino e a aprendizagem no interior das escolas brasileiras. A ideia de formulação de uma base comum curricular foi incorporada pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/1996) apresenta-se a ideia de uma base nacional comum, sentido incorporado pelo Plano Nacional de Educação (PNE, lei 13.005/2014).

A contradição tênue que aparece na redação (base comum curricular e base nacional comum) configura-se como indício do enfrentamento acirrado de projetos em disputa no interior do sistema educacional nas últimas décadas (BRZEZINSKI, 2010) e exacerba a necessidade de examinarmos mais detidamente este documento.

A BNCC, segundo o que o próprio texto indica, é um documento que visa estabelecer normas para a organização do Currículo da Educação Básica em todo o país, seja em instituições públicas ou privadas, além de elencar o que é chamado por aprendizagens essenciais, as quais são justificadas pela ideia de assegurar “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. Caberia, em nossa perspectiva, indagar então, que sentidos se tenta fixar neste documento em torno dos significantes aprendizagens essenciais? E no recorte mais específico de nossa pesquisa, o que seria considerado essencial para a Educação Infantil e por quê? Em acréscimo, ao mobilizar o significantes essenciais, o documento estabelece conteúdos e conhecimentos que, por decorrência, trariam algo essencial que deve ser aprendido por todos. Assim, o que é listado como é o que é chamado de essencial - mas é essencial para quê? Para quem? Quem definiu o que é essencial e a partir de que parâmetros?

Além disso, consideramos importante compreender os sentidos atribuídos no documento ao significantes direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e como estes direitos são posicionados na narrativa apresentada.

A BNCC é um documento que apresenta norteadores para o currículo de todas as redes de educação no Brasil pautada nos documentos já existentes e norteadores do currículo no país a partir de marcos legais como o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Sua formulação estava prevista nas leis anteriores, consoante destaca Ricci (2020, online), promovendo-se como resultado do debate e conflitos de grupos e pessoas que se debruçaram para que tal documento se tornasse oficial, num tempo seguinte. Os grupos ou pessoas que formaram a equipe de construção da BNCC foram indicados pela União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e Universidades de todo o país.

Já quanto às suas versões, há que se expor que houve muitas mudanças entre uma e outra. De acordo com Ricci (2020), a primeira versão foi produzida por um grupo diversificado, composta por diversos estados representados. Houve muito trabalho nesta versão, com consulta pública, sendo mais de doze milhões de contribuições no portal, mais as contribuições de pesquisadores com pareceres e apreciações; isto a diferenciou dos PCNs que não passaram consulta pública.

A segunda versão/revisão teve o texto praticamente todo mudado (principalmente no caso do componente curricular de história), e apareceram representantes de apenas três locais do país como revisores. Da primeira para a segunda versão houve uma mudança drástica de objetivos de aprendizagem para objetos de conhecimentos e habilidades, e já na terceira versão, nem aparece na redação do documento, quem ajudou a construí-la ou revisá-la.

A Associação Nacional de História (ANPUH-Br), divulgou uma manifestação pública de grande valia neste sentido, já que

O documento assinado pela diretoria nacional da entidade ignorou a maior parte das pesquisas desenvolvidas no campo do ensino de história do Brasil nas últimas décadas. Além disso, questionou a efetividade dos canais de diálogo com a sociedade no processo de consulta pública e os critérios de escolha dos integrantes da equipe de especialistas designada por Portaria Ministerial (JUNIOR; BUENO & GUIMARÃES, 2016, p. 68).

Muitas mudanças e muitas lutas estão presentes na construção da BNCC, a fim de propor um currículo nacional para a educação no nosso país, e a construção da BNCC explicitou mais uma cena destas lutas. Uma luta em torno do currículo nacional.

Esse movimento, que enceta um processo de uniformização, não pode ser compreendido sem remetermos às reformas curriculares que têm sido empreendidas nas últimas quatro décadas em diferentes países do mundo, dentre eles o Brasil, marcadas pelos princípios propugnados pelas conferências mundiais de Educação desde, pelo menos, 1990. Naquele ano, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia, apresentou o Plano de ação para atender as necessidades básicas de aprendizagem. Na ocasião, o Banco Mundial, um dos financiadores da Conferência, assumia o comando da educação no mundo norteado pelas orientações do Consenso de Washington, “um consenso entre o FMI, Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos em relação às políticas ‘certas’ para os países em desenvolvimento” (STIGLITZ, 2002, p. 43 – apud SAWAIA, 2014, p.130-131), dentre eles, o Brasil. O Consenso destacou-se

pela defesa das políticas neoliberais: a liberdade de fluxo comercial com a diminuição ou extinção de barreiras alfandegárias, tarifárias e das políticas de manipulação das taxas de câmbio; liberdade para entrada e saída de fluxos financeiros; privatização das empresas estatais e mudança do papel do Estado de “desenvolvimentista”, tradicionalmente com papel ativo – seja pela definição de estratégias, seja como investidor direto –, para um Estado regulador, como agente responsável apenas em criar e manter o “ambiente institucional” necessário para atração do IDE (SAWAIA, 2014, p.131).

Realizado também no ano de 1990, o Consenso enfatizou a necessidade de diminuição dos índices mundiais de pobreza pela metade, fornecendo subsídios ao Banco Mundial na defesa da tese da educação como fator determinante de inclusão social. Para aquela instituição, a mesma afigurou-se como uma estratégia política e uma variável econômica capaz de impulsionar o pretendido desenvolvimento e a redução da pobreza de forma condizente com as necessidades de reprodução do capital (JIMENEZ & SEGUNDO, 2007, p. 123).

Um aspecto relevante é que na Declaração Mundial sobre Educação para Todos arroga-se à educação a função de promover a equidade, termo utilizado em substituição àquele da “igualdade entre todos os homens”. Esta substituição não é fortuita uma vez que a primeira está “adstrita à competência e à ação do indivíduo de conquistar seu lugar ao sol” e a segunda àquela que é conquistada através da organização e lutas sociais (JIMENEZ & SEGUNDO, 2007, p. 124).

No Brasil, as intervenções do Banco Mundial orientam diretamente as políticas públicas pela instituição da obrigatoriedade de adoção dos pontos da Declaração de Jomtien na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, em seu artigo 87, parágrafo primeiro.

Essa orientação pode ser vislumbrada na aproximação da retórica da qualidade a estratégias adotadas pelo grupo de corporações liderado pelo Banco Mundial que tornam evidente a filiação neoliberal das políticas curriculares atualmente em voga no Brasil. Assim,

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola enquanto instituição (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

São estes pressupostos que justificam uma análise comparativa do documento formulado para o componente curricular de História para o segmento de Educação Infantil nos moldes propostos em nossa pesquisa.

Ressaltamos que partimos do pressuposto de que o currículo é campo polêmico, polissêmico, com multiplicidade de sentidos e significados; é um campo bastante constituído, mas também de disputas (RICCI, 2020, online). Assim, a concepção de currículo está ligada às concepções pedagógicas e com as teorias da aprendizagem; e em como concebemos a escola e o campo educacional. Por ser um campo de disputas não existe uma definição de currículo ou unanimidade. Numa escola que transmite e propõe memorizar conhecimentos o currículo atua como projeto de controle do ensino e da aprendizagem, mas numa escola que problematiza sobre o ser e pertencer ao mundo, o currículo é um conjunto de experiências através das quais o aluno aprende.

Para Lopes e Macedo (2011) não há como, sinteticamente definir ‘O que é currículo?’, pois não se tem como encaixá-los ou classificá-lo numa forma ou padrão, pois este tende a configurar-se e reconfigurar-se de diversas formas, em vários contextos e de acordo com os sentidos que lhes são dados, já que

O currículo é ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, 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. Claro que, como essa recriação está envolta em relação de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (LOPES; MACEDO, 2011, p.41).

Esses documentos curriculares são entendidos como espaços de poder e funcionam como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos (LOPES & MACEDO, 2011, p. 185). Dessa forma o currículo é um ator em constante mudança e diálogo entre o contexto e os sujeitos, perpassando por inúmeros sentidos e assumindo variados significados, o qual precisa ser abordado “Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 19), ou seja, do currículo prescrito ao currículo em ação.

São esses pressupostos que permitem evoluir de um olhar que concebe a BNCC como um “ente” que “impõe” um “currículo”, pronto, prescrito, para outro, que a compreende como produção discursiva que procura fixar significados e sentidos em torno de questões como “o que é ensinar História? Que História deve ser ensinada? Por que ensinar História? Que conteúdos ensinar?”. Neste viés, interessa-nos localizar indícios desses processos de tentativa de fixação de sentidos, em busca de respostas às seguintes questões: quais são as tradições de ensino de História que fundamentam as articulações discursivas movidas no interior deste documento? A que outros elementos dessa teia discursiva esses conteúdos e objetivos se articulam? Que sentidos o documento procura fixar e a que tradições ele alimenta? A que projetos se filia?

Por outro lado nos deparamos com o currículo e sua constante ação controladora, já que, “o currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade em sala de aula [...] o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade”. Assim, além de perpassar por inúmeros sentidos e assumir variados significados, o currículo também pode cercear a prática docente sendo utilizado como mecanismo controlador dos professores, engessando uma educação reflexiva e produtora de discussões acerca da sociedade e da realidade (GOODSON, 2007 apud MENEZES, 2012, p. 23).

Pensar no diálogo entre currículo e sala de aula, bem como nos sentidos lançados sobre a BNCC, é pensar que “a escola é sempre o espaço da reprodução da cultura, sistema e ideologia dominantes” (COSTA E OLIVEIRA, 2007, p. 154). Se a escola é o local onde é reproduzida a cultura, o sistema e ideologias dominantes, e as disciplinas escolares são o resultado de processos históricos, pode-se dizer que o currículo é resultado desta produção ou contribui para esta reprodução? Ou o currículo prescrito é organizado em novos sentidos pelos sujeitos e devolvido à cultura, sistema e ideologias dominantes? O que de fato acontece durante o processo da implantação da BNCC nas escolas da educação básica, no que se refere ao ensino de história na Educação Infantil?

A análise das propostas curriculares que apresentamos será norteada pelo objetivo geral de identificar os sentidos de Ensino de História na Educação Infantil que se procura fixar no interior das propostas curriculares vigentes para a cidade de Campo Grande em meio ao processo de implantação do Documento Curricular do município - Referencial Curricular da REME / 2020 (Versão preliminar).

Realizaremos, inicialmente, e como base à análise proposta, a leitura da BNCC e do Referencial Curricular do Estado do MS, buscando elencar suas semelhanças e diferenças e identificando os sentidos que ali circulam. Intentaremos também observar os processos de recontextualização (LOPES, 2011) operados. Por fim, procuraremos examinar, à luz da comparação anterior, os sentidos que se busca fixar no Referencial Curricular da REME / 2020 (Versão preliminar) do Município de Campo Grande, para o ensino de história na etapa da Educação Infantil. Nossa análise recairá sobre o trecho do documento identificado como “Campo de Experiências - Mundo Social e Natural”.

Nossa proposta pauta-se em algumas questões fundamentais como analisar a abordagem de currículo e de ensino de história proposta pela BNCC, bem como descrever quais os sentidos fixados pela BNCC quanto ao ensino da história nos grupos da Educação Infantil e no Campo de Experiências: Mundo Social e Natural. Além disso cabe analisar também quais sentidos foram movidos na elaboração dos novos currículos para o estado e para o município considerando as determinações legais que estabelecem a BNCC como referência para essa reelaboração.

A metodologia da pesquisa se constituirá de pesquisa documental (SILVA, 2009), e as fontes documentais serão, nesta primeira etapa, a BNCC, o Currículo de Referência do Estado do Mato Grosso do Sul (apresentado pela Secretaria Estadual de Educação como norteador na formulação de currículos municipais para a Educação Infantil a partir de 2020) e o Referencial Curricular da REME / 2020 (Versão preliminar) do Município de Campo Grande.

A análise do Currículo de Referência do Estado do Mato Grosso do Sul tornar-se-á necessária tendo em vista que tal Currículo foi adotado como Currículo geral do Estado e seus respectivos municípios, excetuando-se apenas o município de Campo Grande. Como o objeto de pesquisa situa-se no município de Campo Grande, vêm auxiliar o trabalho de compreensão dos sentidos atribuídos na atual Proposta Curricular -Referencial Curricular da REME / 2020 (Versão preliminar), a fim de perceber as diferenças e especificidades abordadas em ambos os documentos, fazendo contrapontos e inferências.

A partir de Guimarães(2009) entendemos que precisamos observar a escola como um local produtor de conhecimento e não apenas receptor, destacando o papel de sujeitos dos indivíduos que ali

trabalham. Isso significa dizer que é necessário repensarmos a relação teoria/prática, pois para o ensino de história (e para a pesquisa em ensino de História), esse diálogo incessante na perspectiva da práxis é fundamental.

Dessa forma, a teoria possibilita a ampliação do olhar sobre o objeto de pesquisa e sobre a própria realidade. Esta forma de olhar individualizado e ao mesmo tempo contextualizado permite a possibilidade de compreensão mais próxima da realidade, tal qual a reflexão da escrita da história. E como podemos compreender esta realidade no ensino de história na Educação Infantil? Assim é preciso refletir nas possibilidades de ampliar o olhar pesquisador sobre o nosso objeto, a fim de perceber além do que está posto, o indivíduo dentro do contexto, o indivíduo e o contexto.

Albuquerque Jr. (2019) apresenta as pessoas como arquivos, com folhas de tempo sobrepostas umas às outras; folhas que precisam ser lidas e interpretadas, uma a uma; e isto só acontece se forem folheadas. Da mesma forma, dá-se uma visibilidade ao sujeito, quando adverte que é necessário valorizar pessoas na narrativa da história, ou seja, ele olha para o específico e reafirma uma visão que ele mesmo possui. E quais narrativas podemos encontrar na escrita dos documentos que dão base ao currículo Nacional e local? O que há de específico e que está em arquivos que precisam ser folheados? Como podemos interpretar os arquivos vivos que estão na escola e colocam em prática essa nova base curricular?

Analisar a BNCC e os documentos curriculares em questão nos permitirá observar considerações importantes acerca do ensino de história que estes documentos trazem. Tal análise contará ainda com as contribuições do professor Jean Moreno, pois o currículo é importante para a formação da identidade nacional. Assim,

[...] a identidade é uma categoria social discursivamente construída, expressa e percebida por diferentes linguagens: escritas, corporais, gestuais, imagéticas, midiáticas” e da mesma forma a identidade é “Essencialmente conflitiva, envolvendo interação social, afetos, autoestima e jogos de poder (MORENO, 2014, P. 7).

Portanto, o currículo, e no caso a BNCC, servirão para moldar, emoldurar e contribuir com a construção da identidade dos alunos, da escola e da educação, principalmente do ponto de vista da concretização do currículo de história proposta e/ou imposta pela BNCC às Redes de Ensino (MORENO, 2014, p. 7).

Se já de início, durante sua elaboração, entre as inúmeras críticas que recebeu, a BNCC foi questionada por aniquilar a pluralidade e diversidade de experiências no campo educacional, é possível afirmar que a elaboração dos currículos nos estados e municípios, os quais devem ser elaborados considerando as proposições da Base Nacional, também seguiram com a mesma proposta de aniquilação? E quanto ao ensino de história na Educação Infantil é possível observar sua importância ou o seu esvaziamento na BNCC? A quem interessa sua importância e para que faz diferença este esvaziamento? É possível perceber a BNCC cuja ‘prática discursiva’ é produto das relações de poder?

Pensando nestas questões e nas outras anteriormente abordadas, observando o cenário atual de pós implantação da BNCC no país e sequencialmente a elaboração de currículos locais (Estados/municípios) seria interessante considerarmos que há ‘identidades’ que pretendem-se ser construídas por meio dos jogos de poder percebidos nas entrelinhas desta nova proposição curricular. Quais são os jogos de poder que se mostram ao analisarmos estes documentos curriculares em questão? A quem ou à quem estes jogos interessam? Quais são os sentidos de Ensino de História na Educação Infantil que se procura fixar no interior das propostas curriculares vigentes para a cidade de Campo Grande? Quando, por que e como tais sentidos buscam fixar-se nestas propostas?

Busquemos, então, desenvolver a pesquisa e, com base em seus produtos, trazer algumas considerações acerca dos questionamentos acima pontuados, pois

O que se encontra sedimentado, contudo, nunca o é de uma vez por todas. Por mais sólidas que sejam as estruturas com as quais interpretamos (lemos) a textualidade política, sempre é possível desconstruí-las, apresentar outras possibilidades de leitura. Sempre estaremos no paradoxo de que fazer política implica deslocar as estruturas, é um ato de romper com o que se sabe, tendo em vista, ao mesmo tempo, de que só pensamos com o que sabemos (ou julgamos saber). Construir outros imaginários pedagógicos nos parece depender de deslocamentos do que se encontra sedimentado (LOPES, 2014, p.17).

E assim, a partir dos nossos estudos, pretendemos constituir reflexões sobre o papel dos currículos oficiais na vida cotidiana das redes e escolas, exacerbando sua característica de espaço de confronto de projetos de diferentes grupos e, simultaneamente, espaço de tentativa de fixação de sentidos a serviço de interesses de determinados grupos.

Considerações Finais

Este artigo apresentou a proposta de pesquisa que objetiva analisar como currículo e sala de aula dialogam e quais sentidos os atores do ensino e da aprendizagem atribuem ao ensino de História para a Educação Infantil preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Partindo da necessidade de compreender melhor o ensino de história foi apresentada a história do ensino de história, por Proust (2008), Menezes (2012) e Bittencourt (2011, 2018), seguida da exposição das ideias e conceitos de Guimarães (2009), César (2014), Hartog (2012) e Albuquerque Jr (2019), pontuando suas idéias e conceitos no campo da Teoria da História.

Além disso, o artigo expôs o caminho percorrido pelas pesquisas em ensino de história, a partir dos trabalhos de Costa e Oliveira (2007), Bittencourt (2011, 2018), Ramos (2012) e Menezes (2012), com vistas a situar a proposta de pesquisa no rol de temáticas de investigação sobre o ensino de história apresentados nos textos. Por fim analisou-se a possibilidade contributiva da pesquisa para o campo de Ensino de História, abordando as relações entre a produção de saberes acadêmicos e saberes escolares, com Fernando Menezes (2012).

A partir de uma revisão bibliográfica inicial, procuramos estabelecer diálogo com alguns dos textos considerados significativos para nosso estudo. Consideramos o currículo na dimensão da prática discursiva e, por isso, como espaço de disputa, compreendendo, neste contexto, a disciplina escolar de História como uma construção sócio-histórica no interior da qual uma série de sentidos são instituídos sobre o que se deve ensinar, por que ensinar e como ensinar.

Partindo da observação das pesquisas apresentadas e pensando nesse novo olhar para o campo de ensino de história - realidade do ensino e suas problemáticas - o objetivo deste artigo foi de constituir um panorama sobre as pesquisas em ensino de história que nos permitam vislumbrar as contribuições de nossa proposta de estudo: analisar como currículo e sala de aula dialogam e quais sentidos os atores do ensino e da aprendizagem lançam sobre a nova proposta comum curricular implantada a nível nacional - a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, no ensino de história na Educação Infantil.

Referências

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **Da lagarta a borboleta: possíveis contribuições do pensamento de Michel Foucault para a pesquisa no campo de Ensino de História.** In: MONTEIRO, Ana Maria; REALEJO, Adriana. *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História.* Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2019, p. 43-60.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Abordagens históricas sobre a história escolar.** *Estud. av.* [online]. 2011, Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr., 2011. Disponível em: . Acesso em 18 de maio de 2020.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História.** *Estud. av.* [online]. 2018, vol.32, n.93, pp.127-149. ISSN 1806-9592. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-40142018000200127&lng=en&nr=m=iso&tlng=pt. Acesso em 18 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. 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. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 de julho de 2020.

BRZEZINSKI, Iria. **Tramitação e desdobramentos da ldb/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação.** *Revista Trabalho, Educação, Saúde.* Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul.out.2010.

CEZAR, Temístocles (2014). **O sentido de ensinar história nos regimes antigo e moderna de historicidade.** In: MAGALHÃES, M. Helenice; RIBEIRO, J. F. R.; CIAMBARELLA, A. *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia.* Rio de Janeiro: FGV

COSTA, Aryana Lima & OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de. **O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos da área de pesquisa, notícias do que virá.** *Saeculum - Revista de História, João Pessoa: UFPBA, n. 16, p.147-160, 2007.* Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/download/11378/6492>. Acesso em 18 de maio de 2020.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos.** In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia.* Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 35-50, 2009.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, pp. 17 – 41.

JIMENEZ, S. V. & SEGUNDO, M. das D. M. **Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio.** *Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [28]: 119 - 137, janeiro/junho 2007.*

JUNIOR, Arnaldo P.; BUENO, João B. G. & GUIMARÃES, Maria de F. **A BNCC em pauta: quando nós vamos estudar nossa história?** In: MOLINA, Ana H. & FERREIRA, Carlos A. *Entre*

textos e contextos: caminhos do ensino de História. Curitiba: CRV, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. **Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012)**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.

MENEZES, Fernando Vendrame. **Indícios das Práticas Curriculares na Disciplina de História: em uma escola exemplar de Campo Grande entre 1942 e 1970**, pp. 17 - 26.

MORENO, JC. **Revisitando o conceito de identidade nacional**. In: RODRIGUES, CC., LUCA, TR., and GUIMARÃES, V., orgs. Identidades brasileiras: composições e recomposições [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, pp. 7-29. Desafios Contemporâneos collection. ISBN 978-85-7983-515-5. Available from SciELO Books.

PROUST, Antoine. **A história na sociedade francesa (séculos XIX e XX) (Cap.1)**. In: Doze lições sobre a História. / Antoine Proust. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. **A constituição do campo de pesquisa em ensino/aprendizagem histórica pela Revista História & Ensino**. História & Ensino, Londrina, v. 18, n. 2, p. 77-102, jul./dez. 2012. DOI: 10.5433/2238-3018.2012v18n2p77. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/14116/11896>. Acesso em 18 de maio de 2020.

RICCI, Cláudia Sapag. (2020). 1 video (70 min.) Bate-papo com Claudia Ricci - O Currículo de Minas Gerais e a BNCC. Publicado pelo canal: LAPEHIS - UFVJM. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5tfMbaLUVE4>. Acesso em: 20 de jul 2020.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SAWAYA, Rubens R. **Poder econômico, desenvolvimento e neoliberalismo no Brasil**. Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política, Niterói, p.124-149, 2014.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final (2017). Disponível em: . Acesso em: 27 jun. 2020.

CAINELLI, M.; OLIVEIRA, S. **Entre o conhecimento histórico e o saber escolar**: uma reflexão sobre o livro didático de História para as séries iniciais. In: OLIVEIRA, M. Dias; STAMATTO, M. I. S. (Org.). O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRRN, 2007, p. 89- 98.

CAINELLI, M. R.; SCHMIDT, M. A. **Percursos das pesquisas em educação histórica**: Brasil e Portugal. In.: CAINELLI, M. R.; SCHMIDT, M. A. (Org) Educação histórica: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 9-17, 2011.

CAINELLI, M. R. **A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de história no Ensino Fundamental**. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012. ISSN 0102-6801. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/7666/9694>. Acesso em: 12 jul. 2020.(a)

CAINELLI, M. R.; SCHMIDT, M. A. **Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica.** Revista Antíteses, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14501>. Acesso em: 18 jul. 2020.(b)

CHERVEL, André. **História das Disciplinas Escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, nº 2, 1990, p. 177-229.

COOPER, H. **O pensamento histórico das crianças.** In: Barca, I. (Org.). Para uma Educação Histórica de Qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, p. 55-76, 2004.

COOPER, H. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos.** Especial, p. 171-190. Curitiba: Editora UFPR, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5541/4055>. Acesso em: 02 jul. 2020.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima. **História e Ensino de História.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOTAS

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos iniciais)** F866f / Itamar Freitas -- São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como objeto histórico.** In: Revista Brasileira de História da Educação. Nº 1 - jan/jul, 2001. p. 9-43. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em 27 mar 2020.

LOPES, A. C. & Macedo, E. **Teorias do Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. **Políticas curriculares:** continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação; maio/jun/jul/ago, 2004, p. 109-118.

LOPES, Alice Casimiro. **Discursos nas Políticas de Currículo.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p. 33-52, jul./dez., 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

LOPES, A. C. & Macedo, E. **Teorias do Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011 (Capítulo 9 – pp. 184-216).

MACEDO, E. **Currículo, Cultura e Poder.** Currículo sem Fronteiras. Pelotas, v. 6, n.2, p. 98-113, jul./dez. 2006.(a)

MACEDO, E. **Currículo: Políticas, cultura, poder.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.(b)

MIRANDA, Sonia R. e COSTA, Carina M. **Para uma educação histórica do aluno – desafios e possibilidades pedagógicas.** In: Boletim Pedagógico – Caed, UFJF, 2002, p. 78-86.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - UNICAMP, 2004.

MIRANDA, Sonia Regina. **Formação de professores e ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades.** Revista História Hoje, v. 2, nº 3, p. 149-167 - 2013. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/73/58>. Acesso em: 17 jul. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-RJ, 2002. Tese (Doutorado em Educação).

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. **Didática da História e Teoria da História: produção de conhecimento na formação de professores**. In: SANTOS, Lucíola L. de C. Paixão. *Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 479-499.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de História: saberes em lugares de fronteira**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.36, n.1, p.191-211, jan.-abr. 2011.

MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura** / [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Qualidade na Educação e no Currículo: tensões e desafios**. Trabalho apresentado em mesa-redonda do Seminário “Educação de qualidade: desafios atuais”, promovido pela Novamerica, Centro Cultural Poveda e Colégio Teresiano, em 27 de setembro de 2008 (a).

MOREIRA, A. F. e CÂMARA, M. J. **Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008 (b).

MOREIRA, A. F. ; PENNA, F. A. **Ensino de História: saberes em lugar de fronteira**. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em:

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **O Regresso dos Professores**. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: _____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 216 págs. Porto/Portugal: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 192 págs. Porto/Portugal: Porto Editora, 2014.

PENNA, Fernando de Araújo. **Explicação e Argumentação no Ensino de História**. In: VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Anais... Uberlândia: 2009.

PENNA, Fernando de Araújo. **Construções do Conhecimento Escolar numa Aula de História**. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Anais... Belo Horizonte: 2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor:** a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e a sua formação . 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender o ensino na escola:** modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 99-117.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da et al. **Pesquisa documental:** alternativa investigativa na formação docente. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 9, 2009; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3, 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2009.

SILVA, F.C.T. **Estudo de documentos curriculares locais e suas implicações para construção da diferenciação/flexibilização curricular (1998-2008).** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / Programa de Pós-graduação Educação: Currículo Revista e-curriculum ISSN: 1809-3876. São Paulo, v.8 n.2 agosto de 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SILVA, F.C.T. **Dos estudos comparados à escrita histórico-social do currículo:** documentos curriculares como fontes. São Paulo: Pesquisa de Pós-doutoramento, Bolsa PDS/CNPq/Unifesp, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e Identidade Social.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na Sala de Aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 190-207.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às Teorias de Currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

*Danielle Luzia Ramos de Moraes Navarro, Especialista em psicopedagogia, Pedagoga, Professora da Educação Básica da REME - Campo Grande-MS, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História e Práticas de Linguagem - Currículo, História e Cultura (GEPEH/UFMS), Mestranda em Ensino de História-PROFHISTÓRIA - Bolsista CAPES, UEMS, e-mail: daniellemoraesnavarro@gmail.com.

**Maria Aparecida Lima dos Santos, Doutora em Educação, Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Docente do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em ensino de História da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PROFHistória/UEMS), Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História e Práticas de Linguagem - Currículo, História e Cultura (GEPEH/UFMS), UFMS, e-mail: maria.lima-santos@ufms.br)