

PRESCRIÇÕES CURRICULARES DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS:
DIÁLOGOS ENTRE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
E CURRÍCULO DE PERNAMBUCO

HISTORY CURRICULUM OF THE ELEMENTARY SCHOOL:
DIALOGUES BETWEEN COMMON CURRICULUM NATIONAL
AND PERNAMBUCO CURRICULUM

Danielle da Silva Ferreira
Instituto Federal de Alagoas (Ifal)
danielle.ferreira@ifal.edu.br

Resumo:

Refletimos aqui sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Pernambuco da disciplina História, na medida em que este é parte do processo de consolidação daquele. A partir da análise das prescrições como fonte, problematizamos a organização do ensino de História para os anos iniciais no estado. Destacamos as leituras de Young (2014), Silva (2011) e Apple (2011) sobre o currículo e para o ensino de História Oliveira e Freitas (2018), Rüsen (2012), Cooper (2006, 2012) e Oliveira e Caimi (2014). A pesquisa foi qualitativa (LAKATOS; MARCONI, 2007) e documental (GIL, 2002). Concluimos que o Currículo de Pernambuco dialoga com a BNCC, sendo ao largo mais um instrumento de sua afirmação, do que de adequações às perspectivas de regionalização do ensino de História.

Palavra-Chaves: BNCC; Ensino de História; Currículo Regional; Anos iniciais.

Abstract

We reflect here on the Common National Curriculum and the Pernambuco Curriculum of the History. From the analysis of the prescriptions as a source, we problematize an organization of the teaching of History for elementary school. We highlight the readings of Young (2014), Silva (2011) and Apple (2011) about the curriculum and for the teaching of History Oliveira and Freitas (2018), Rüsen (2012), Cooper (2006, 2012) and Oliveira and Caimi (2014). The research was qualitative (LAKATOS; MARCONI, 2007) and documentary (GIL, 2002). We conclude that Pernambuco's Curriculum dialogues with a BNCC, being at large more an instrument of affirmation than of adaptations to the perspectives of regionalization of the teaching of History.

Keywords: BNCC; History teaching; Regional Curriculum; Elementary school.

1. BNCC: um documento controverso

O debate atual sobre a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a enquadra como sendo um instrumento que baliza a produção dos currículos escolares para o ensino em todo o país. O Guia de implementação da BNCC a classifica como “um documento normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 2). Nesta pesquisa, refletiremos sobre o ensino de História, elegendo como objeto de estudo a interlocução estabelecida entre a prescrição nacional (BNCC) e a regional (Currículo de Pernambuco).

A BNCC tem a pretensão de atender preceitos legais requeridos pelas instâncias estatais, especialmente por se colocar como mais um instrumento de gestão pedagógica, ao passo em que determina diretrizes e direitos de aprendizagem para as crianças e jovens do Brasil. A ideia de implementação de um currículo nacional não é recente e é resposta a um entrelaçamento de processos decorrentes de políticas de educação, do envolvimento de especialistas, instituições indutoras ligadas a setores empresariais e outros mecanismos estatais de orientação para a construção de um projeto de nação. São exemplos dessas diretrizes a Constituição Federal de 1988 (artigo 210), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (artigos 9 e 26), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 e o mais recente Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

Estudos do campo do currículo apontam incisivas críticas a esse tipo de documento normativo. A elaboração de padrões mínimos de aprendizagem, apontam alguns autores, busca atender a uma perspectiva mercantilista, padronizada e excludente. Por outro lado, há autores que defendem a necessidade de estabelecimento de padrões mínimos de aprendizado, dizendo que não há papel crítico do currículo sem que haja normatização.

Olhando para os documentos e orientações legais que imputam ao Estado o papel de produzir orientação curricular, temos um cenário que aponta a presença de conflitos e preocupações em oferecer um currículo comum, pautas discutidas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação há muitos anos. A partir de todos esses anseios e depois quase 30 anos da menção da necessidade de conteúdos comuns na Constituição Cidadã, o Ministério da Educação organizou, em 2015, uma Comissão para elaboração da proposta da BNCC e tão logo foram sendo apresentadas as versões da prescrição reguladora.

De certo, os estudiosos do currículo concordam com a ideia de que este é território de fronteira, espaço de conflito. A partir das leituras de Young (2014), Goodson (2012), Silva (2011) e Apple (2011), compreendemos que o currículo é um objeto de difícil definição, de caráter essencialmente epistêmico, ligado ao processo educativo formal, que reúne um conjunto de conhecimentos especializados relativos à educação institucionalizada, quer seja no pré-escolar ou no doutorado. O currículo é, assim, sabidamente entremeado de interesses políticos e sociais, um instrumento de controle, fruto de tensões epistemológicas, mercantilistas, culturais e econômicas, que tem por função indicar que tipo de processo educativo os professores devem produzir e que projeto de nação o país deseja construir.

No Brasil do século XXI, o interesse para a elaboração da BNCC foi alicerçado não só nas propostas dos documentos legais na esfera educacional, mas, também, no argumento de fracasso na educação, supostamente decorrente da ausência de unidade na estruturação do ensino e refletido nos resultados de avaliações externas, nacionais e internacionais. Outro fator que impulsiona a ideia de uma base comum de conhecimentos é perceptível na robustez do interesse empresarial na produção desse material, tendo em vista a quantidade de organizações não-governamentais que estão interessadas na implementação da Base¹ e que viram nesse campo uma rentável oportunidade de negócios no mercado educacional e de adaptação ao que é exigido pelo capital internacional.

Deste último nicho vem, ainda, a pressão por condicionar os investimentos à melhoria dos resultados da educação brasileira nos *rankings* internacionais (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016). Desde que poderosos grupos empresariais de alcance nacional viram na educação uma possibilidade de negócio e de instituição de uma agenda neoconservadora, a atenção à educação como produto foi potencializada. Seus interesses se voltam pouco para as melhorias na equidade dos direitos sociais e mais para a produção de uma “competitividade internacional, lucro e a disciplina [...] para resgatar um passado romantizado de lar, famílias e escola” (APPLE, 2011, p. 81).

O enfraquecimento de propostas político-sociais democratas, como a recente tentativa de esvaziamento do FUNDEB e das propostas de “vale-educação” por meio do pagamento pela iniciativa pública para que crianças tenham vagas em instituições privadas, ou o Projeto Escola

¹ No site do Movimento pela Base, na guia “Apoio institucional” há um elenco de instituições “parceiras”. Disponível em <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 26 ago. 2020.

Sem Partido², aponta para um preocupante cenário de estratégias que ganharam amplificação no Brasil de forma mais incisiva e aparelhada após as eleições de 2018. Desde então, percebe-se a estruturação de uma pauta ainda mais neoconservadora e neoliberal, que, por um lado, anseia um estado forte para a regulação dos corpos e dos padrões tradicionais de “família”, e, por outro, deseja o estado fraco alicerçado na redução de investimentos públicos, da diminuição das mobilidades sociais e a “livre competição econômica”, ou seja, “libertar os indivíduos para propósitos econômicos e, simultaneamente, controlá-los para propósitos sociais” (DALE, 1985, s/p, *apud* APPEL, 2011, p. 83).

Há, por outro lado, o argumento de que o currículo nacional é um direito do estudante e deve ser pensado como política de equiparação, ou seja, uma estratégia de paridade para garantir que todos os estudantes do país tenham acesso aos mesmos direitos de aprendizagem, visando dirimir as desigualdades que fundam a sociedade brasileira. Desse modo, além de uma organização curricular comum, a criação de um projeto social com uma perspectiva de fomento a uma sociedade igualitária deveria também contar com outras estratégias para dar certo, como valorização docente, acesso à merenda, ao material e ao transporte escolar, ao fardamento, ao livro didático e ao reconhecimento das diversidades (OLIVEIRA; FREITAS, 2018).

Por isso, achar que a BNCC se resume apenas ao atendimento de uma agenda econômica seria reduzir o seu potencial analítico. Um documento com esse perfil agrega perspectivas das mais diversas, porém, é junto ao professorado e aos estudantes que ele se legitima, isto é, no chão da escola.

Sem desconsiderar a força que um documento como a BNCC tem, os argumentos de quem se posicionou contrariamente a existência de uma base revela, a nosso ver o mais completo desconhecimento do cotidiano de uma sala de aula na educação básica, restringindo suas análises as políticas públicas e/ou no campo institucional/formal (OLIVEIRA; FREITAS, 2018, p. 61).

Assim, esse argumento informa que a BNCC, enquanto política pública, pode ser entendida como uma importante ferramenta de garantia dos direitos fundamentais dos cidadãos, assentada na ideia de igualdade, respeito às diversidades e transformação. Este é um documento cuja implementação não pode se furtar do debate público próprio das democracias, por isso, a efetivação de uma orientação curricular como esta, que dê conta de atender a um país como o Brasil em suas dimensões continentais, precede o engajamento e uma articulação social

2

igualmente grandiosos, exigindo não só iniciativas políticas de elaboração de documentos, mas, também, a criação de uma rede de articulação com demais instâncias da sociedade.

2. Caminhos metodológicos

Podemos afirmar que o esforço empreendido na feitura de qualquer pesquisa faz parte do que Minayo (2013) classifica como labor artesanal. Este assume para si conceitos, estrutura própria, organização e necessidade de validação científica. Nesse sentido, o labor artesanal que realizaremos aqui se caracteriza pela preocupação com as peculiaridades que não podem ser quantificadas, com significados, motivações e interesses próprios, que não se resumem a explicações simples. A partir de tal perspectiva, apontamos que essa proposta se configura no espectro das pesquisas qualitativas.

Lakatos e Marconi (2007) dizem que a pesquisa qualitativa preocupa-se em “interpretar aspectos mais profundos [...] fornece análise mais detalhadas sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.” (LAKATOS; MARCONI, 2007: p. 22). Chizzotti (2003; 2006), em direção semelhante, aponta que a pesquisa qualitativa é um campo de estudos transdisciplinar, sustentada na análise dos fenômenos humanos, que, por meio da interação, criam e recriam os significados sociais. Assim, assumimos aqui a pesquisa qualitativa como norteadora do nosso contorno metodológico, pois compreendemos que:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador [...] interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2000: p.79).

A pesquisa qualitativa nos permite fazer interconexões entre as escolhas sobre o ensino de História proposto nos documentos prescritivos da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo de Pernambuco. Com base nisso e pensando em uma análise de dados a partir de um corpus teórico em confronto com os dados coletados nas fontes, essa pesquisa pode ser considerada como documental, pois “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos escritos [...] constituindo o que se denomina de fontes primárias” (LAKATOS; MARCONI, 2006: p. 62).

Segundo Gil (2002: p. 45-46), a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico”, que podem ser “documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações, igrejas, sindicatos,

partidos políticos etc.” (GIL, 2002: p. 45-46). Aqui, os documentos podem ser acessados em sites do governo federal³ (BNCC) e no site da Secretaria de Educação de Pernambuco (Currículo de Pernambuco)⁴.

O escrutínio do corpus empírico foi guiado pela concepção de Bardin (2016) sobre análise de conteúdo e, mais especificamente, sobre análise documental, considerando, também, uma análise por categorias, ou o que o autor chama de temáticas específicas, no intuito de compreender e apresentar evidências sobre uma outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 2016). A análise categorial pretende “tomar em consideração a totalidade de um ‘texto’, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (BARDIN, 2016: p. 42-43).

Nossa preocupação avançou na descrição dos conteúdos e assentou-se na compreensão dos dados após o tratamento científico, para isso, os teóricos do campo do Ensino de História e da Educação/Currículo nos ajudaram a pensar as escolhas feitas para a escrita dos documentos prescritivos de História, assim como as suas motivações e consequências em termos de oferta de oportunidades de aprendizagem para os estudantes.

Diante do que foi apresentado, temos como questão central: *Como é a organização do ensino de História em Pernambuco para os anos iniciais⁵ segundo o currículo do estado, considerando que este tem no horizonte atender às demandas nacionais organizadas na BNCC?* Compreendemos que o ensino de História é algo construído na experiência cotidiana, viva, como produção histórica, com possibilidades de interpretações do passado e que tem como alicerce contemplar as diversidades; nessa experiência se encaixa o currículo do estado de Pernambuco. As análises foram pensadas a partir de duas categorias: 1) *Referenciais teórico-metodológicos e princípios norteadores* – perspectiva de currículo e preceitos norteadores das aprendizagens em História; e 2) *Cotejamento entre a BNCC História anos iniciais e o Currículo de Pernambuco* – análise comparativa entre os direitos de aprendizagem ambos os documentos apresentam.

3. História para os anos iniciais no currículo de Pernambuco

³ É possível acessar no site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em nov. 2021.

⁴ É possível acessar em <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=4419>. Acesso em nov. 2021.

⁵ Justificamos a escolha pelos anos iniciais pela atuação da autora como professora dos anos iniciais da escolarização básica de 2010 a 2020, e, também, pelo reconhecimento da dificuldade que os professores desse segmento têm para ter acesso a materiais curriculares e teórico-metodológicos sobre o Ensino de História.

Diante do arcabouço apresentado, faremos o que Young (2014) aponta como fundamental: estabelecer um diálogo entre os especialistas do campo do currículo e do campo do saber específico, neste caso, do ensino de História. Assim, estudamos como compreender quais as articulações teórico-metodológicas que compõem as perspectivas sobre o ensino de História do Currículo de Pernambuco, elaborado a partir da BNCC.

3.1. Referenciais teórico-metodológicos e princípios norteadores

A BNCC História aponta para os anos iniciais que o desenvolvimento do pensamento histórico se dá, em particular, pelo trabalho sobre as interpretações das relações sociais em temporalidades e espacialidades diferentes, na percepção das alteridades, e, também, no respeito às pluralidades. Em correspondência a isto, o documento afirma que os estudos históricos nos anos iniciais devem privilegiar a ideia de que o aprendizado “torna-se mais complexo à medida que o sujeito reconhece que existe um ‘Outro’ e que cada um apreende o mundo de forma particular” (BRASIL, 2017: p. 403).

A BNCC também salienta o trabalho com diferentes linguagens, percepções sobre diferentes culturas, reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”, com “ampliação de escala e de percepção”, buscando, nos anos iniciais, “o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade” (PERNAMBUCO, 2019 p. 404). Para atender a essas perspectivas, os estudos históricos devem ser fundamentados por análises de categorias específicas como tempo, memória, mudança e permanências, passado, relações com o presente, sujeito, futuro, trabalho etc., destacando o trabalho com fontes e dando abertura ao estudo das histórias dos lugares.

A partir do exposto acima, a BNCC História defende o acesso a experiências escolares equiparadas que convirjam para o desenvolvimento integral do sujeito, com articulação entre conhecimentos (dentre eles o histórico) que dialoguem tanto na perspectiva da formação do sujeito autônomo quanto no atendimento à construção e fortalecimento da identidade.

É preciso salientar que (não só, mas, também) no campo do ensino de História, a produção da BNCC passou por um extenso processo de disputas, conflitos e acalorados debates, que culminaram, após a formulação de 3 versões, na sua publicação como dispositivo normativo curricular homologado em dezembro de 2017. A primeira versão do documento de História defendia o ensino assentado de forma inovadora na História do Brasil, porém, a implicitude de

temas como História Antiga e Medieval provocou contestações de profissionais da área e de entidades de classe, como a Associação Nacional de História (ANPUH). A partir daí, a Base foi substituída por uma segunda e, posteriormente, uma terceira versão. Assim, a produção de três diferentes documentos da Base do componente curricular de História aponta para um tensionamento que Silva (2010), Goodson (2007) (2012) e Oliveira e Freitas (2018) nomeiam como campos de disputa. Isto endossa a ideia do currículo como espaço de embates e “enquanto fabricação e expressão de uma tradição seletiva” (MENEZES NETO, 2017: p. 32).

Compreendemos que as escolhas feitas para a composição da BNCC em História irão orientar (e já orientaram) a construção dos currículos regionais, nisso se ampara a importância de mapear o ensino de História a ser implementado nos estados para saber a direção, o tipo de ensino prescrito que professores e alunos irão encontrar, e o dimensionamento da realidade do estado no ensino de História proposto. Essas provocações são pensadas especialmente por considerar que os currículos também cumprem o papel de “legitimar um passado através de fatos selecionados, da maneira como são concebidos e dos objetivos traçados para a formação de cada aluno” (SILVA, 2018: p. 115). Assim, em estados e municípios, os currículos de História, considerando sua autonomia, suas questões particulares e as possibilidades de aprendizado a partir da realidade local, irão corroborar para a criação de determinada memória e uma cultura específica

Isto posto, a elaboração de propostas curriculares que possam atender aos estados e municípios tem um papel muito importante, no sentido de garantir que as localidades sejam atendidas por um fio condutor das aprendizagens, que assegure o nivelamento de direitos no país, e isso por meio do que indica a BNCC (OLIVEIRA; FREITAS, 2018). Ao mesmo tempo, é preciso que as estratégias de ensino, bem como as habilidades, unidades temáticas e os objetos de ensino propostos se conectem de maneira significativa com a vida cotidiana dos estudantes e tenham uma utilidade prática, respondendo aos problemas locais e às diversidades. É nesse caminho que os currículos regionais/locais ganham importância, ao passo em que são expressões da articulação cooperativa entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, conforme preconizavam a Constituição Federal e a LDB.

O Currículo de Pernambuco⁶ também é uma peça desse pacto federativo na educação. Na produção do atual documento do estado há um histórico que indica filiações com Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2013), Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e BNCC (2017). Assim, o documento se projeta como uma compilação que busca atender às mais recentes orientações curriculares, pois, segundo a prescrição:

Pernambuco constrói um currículo que valoriza, em diálogo com a comunidade educativa e com a sociedade, a identidade social, cultural, política e econômica de seu povo, como também os princípios éticos e humanos, contribuindo, dessa maneira, para a formação de sujeitos autônomos, criativos e críticos que exerçam plenamente sua cidadania ativa (PERNAMBUCO, 2019: p. 17).

E continua afirmando:

estar atrelado às práticas sociais dos estudantes, de modo a permitir-lhes (res)significar seus próprios saberes, a partir do diálogo com aqueles socialmente construídos pela humanidade; e garantir a todos a igualdade de acesso aos conhecimentos no espaço escolar. Dessa forma, faz-se necessário que as práticas pedagógicas promovam o desenvolvimento integral dos estudantes e sua preparação para a vida, para o trabalho e para a cidadania, a fim de que se tornem, progressivamente, sujeitos sociais e protagonistas aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária (PERNAMBUCO, 2019: p. 19-20).

Aos nos debruçarmos sobre o documento, podemos perceber que os referenciais metodológicos e os princípios norteadores propostos pelo Currículo de Pernambuco, especialmente na História ensinada nos anos iniciais, concorrem para a construção das identidades locais e das relações de pertencimento, na compreensão da realidade empírica, na análise crítica do cotidiano e na projeção de sua modificação. Assim, para o currículo, aprender História é experiência, orientação e interpretação, conforme propõe Rüsen (2012).

Para pensar as orientações curriculares para o ensino de História nos anos iniciais, é preciso compreender que o currículo busca construir conhecimentos relacionados aos elementos do passado que estão no cotidiano, apresentar aos estudantes questionamentos relacionados às mudanças e permanências de cunho social, cultural, econômico e político empreendidas na comunidade no seu lugar de vivência. Cooper (2006), aponta que toda criança tem conhecimento fragmentado sobre o passado, representado em diversas situações como quando lhe mostram uma

⁶ O Currículo de Pernambuco é dividido por áreas do conhecimento, sendo o componente curricular História posto no grupo de Ciências Humanas. Neste, a parte de História apresenta, em um primeiro momento, a trajetória histórica do ensino de História e os arranjos ao longo do tempo. Em um segundo momento, são apresentadas as orientações e a concepção do documento no que se refere à História nos anos iniciais – objeto de análise neste tópico – e anos finais. Na sequência, são apresentadas as competências específicas de história para o ensino fundamental. E, por fim, uma última parte com o organizador curricular que apresenta as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades – objeto de análise no tópico seguinte.

fotografia antiga, ao dialogar com os avós sobre memórias, ao passar por um monumento que diz sobre um outro tempo que não o atual. Assim, para esta autora, os estudantes vivem em uma atmosfera histórica cotidiana, com condições de interpretar as contradições sociais e os valores das pessoas comuns, elaborar questionamentos, compreender processos históricos e mecanismos de manutenção ou de transformação da realidade próxima, compreender os problemas da vida comum no mundo contemporâneo, observando o seu contexto de vivência.

Reconhecendo a importância desses estudos para a formação do sujeito, o Currículo de Pernambuco aponta algumas dificuldades:

O ensino de História nos Anos Iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) se reveste de características peculiares, sobretudo do ponto de vista daquele que medeia a relação ensino-aprendizagem: o professor. Nessa etapa de ensino, é um único profissional que assume a tarefa de mediador dos vários componentes curriculares para com seus estudantes; geralmente, é alguém sem formação em História, seja de graduação ou pós-graduação e, muitas vezes, é um professor apenas com o magistério, sem a devida formação superior em Pedagogia ou áreas afins (PERNAMBUCO, 2019: p. 115).

Caimi (2010), ratifica que para os anos iniciais há carência de subsídio teórico-metodológico que fuja dos guias e encartes produzidos por prefeituras ou instâncias do governo local. O saber docente tem reduzida orientação acadêmica em História Regional, tendo em vista a especificidade da formação dos profissionais tanto da História quanto da Pedagogia, que possuem pouca carga horária dedicada ao trabalho com esse tipo de conhecimento. Além disso, a apresentação da História Local comparece apenas para explicar desdobramentos de uma história nacional.

Oliveira e Caimi (2014), dizem ainda sobre a falta de clareza nos objetivos a serem alcançados pelos alunos no ensino de História nessa fase, alertando para a dificuldade em mensurar quais conhecimentos sobre o local são necessários para uma progressão da aprendizagem histórica. Precisam ainda ser superadas a falta de articulação do ensino de História com outras áreas do saber e a ênfase na alfabetização linguística e matemática, que comumente condiciona as crianças a mecanizar tais saberes sem compreender seus usos sociais ou o que de fato significam. Essa prática a) desqualifica a importância da formação integral do sujeito, que vai muito além de saber ler, escrever e contar, e, b) negligencia a ideia de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. É urgente o fomento a uma cultura educativa que encare a aprendizagem da criança como algo mais importante do que o espaço ocupado por determinada disciplina, ou seja, todas as disciplinas devem corroborar para a sua formação, que deve se sobressair em relação ao ordenamento das disciplinas no tempo escolar.

A perspectiva dos estudos localistas tem relação com as concepções de aprendizagem que vinculam o conhecimento histórico a uma necessidade de abstração, o que não seria “possível” para as crianças, em um cenário mais concreto, o saber histórico deveria ser apreendido nesse nível a partir de perspectivas mais próximas dos alunos. Para Oliveira e Caimi (2014), às questões do cotidiano devem “avançar no aprofundamento dos conhecimentos científicos que possibilitariam ir além das vivências cotidianas ou da aparência dos fenômenos sociais” (OLIVEIRA; CAIMI, 2014: p. 120).

Por isso, trabalhar com o currículo regional para a História nos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda se apresenta como um desafio. O seu engendramento está à altura do compromisso que guarda: atender às complexas e diversas demandas de formação do sujeito social no início da sua escolarização, especialmente cobrando que essa formação dê possibilidades aos sujeitos de se constituírem como protagonistas e conscientes desse protagonismo social diante da sua trajetória de vida. Consideramos que a construção do saber histórico regional, assim como de qualquer conhecimento, acontece a partir da criação e gradual ampliação de estruturas cognitivas, tecidas em interações culturais entre os sujeitos e o mundo físico e simbólico.

Assim, o currículo define:

Ter tudo isso em mente significa dizer que o conhecimento histórico, nos Anos Iniciais, não pode ser visto apenas como ornamento, como detalhe, mas sim como parte constitutiva inerente à própria formação do sujeito em sua historicidade. Esse é um elemento fundamental para pensar o currículo de História de Pernambuco nessa etapa de ensino, em especial pelo fato de termos uma História que nos singulariza, distingue-nos e - ao mesmo tempo - integra-nos, de forma diferencial, aquilo que chamamos de sociedade brasileira. (PERNAMBUCO, 2019: p. 117).

Então, para o currículo, os principais eixos norteadores para o ensino de História são:

1. Reconhecer o estudante como sujeito com historicidade;
2. Perceber a história vivida pelo sujeito nas experiências do seu horizonte social com centralidade nos estudos;
3. superar a ideia da história como mola mestra da vida. Ademais, ao apontar a história como singularizante e integradora, o currículo admite o argumento da necessária articulação entre a análise das experiências em contexto próximo em convergência a estudos do macro – que em diálogo estreito com a BNCC corresponderia à interconexão “o Eu”, “o Outro” e “o Nós”. Assim, as orientações tem foco no fomento às identidades, bem como “na construção do eu, do nós e do outro que nos interpela em perspectiva histórica, sem perder de vista o que nos particulariza a partir deste lugar que ocupamos no território brasileiro e no mundo” (PERNAMBUCO, 2019. p. 117).

3.2. Cotejamento entre a BNCC e o Currículo de Pernambuco de História Anos Iniciais

O Currículo de Pernambuco se assume como campo de disputa por reconhecer-se enquanto espaço de significados, documento orientador da formação escolar de múltiplos sujeitos e catalisador das reflexões e orientações sobre as possibilidades de interpretação do mundo. O documento, tal como a BNCC, se constitui em um conjunto de orientações de cunho teórico-prático, ou seja, possui um significado que só se materializa na produção de conhecimentos na prática escolar. Na relação do sujeito com a História, o documento “aponta para o fato de que todo sujeito é produto de uma dada historicidade, ou seja, de uma dada relação com o tempo e que, a partir dela, constrói laços de pertencimento, de identidade, de solidariedade, de cidadania com dados territórios e lugares existenciais, geográficos etc.” (PERNAMBUCO, 2019: p. 116). Essas relações ocorrem, também, com as reflexões históricas demandadas a partir do hoje (BNCC), sendo esta uma das aproximações possíveis com o documento curricular nacional.

Para esse nível de escolarização, a BNCC aponta que nos anos iniciais devam ser abordados temas como a história do estudante, de sua família/comunidade e região. Após esses três primeiros anos, a temática deve ser ampliada para a história de grupos populacionais, percepção de mudanças e permanências, marcos da história da humanidade, diversidade cultural e cidadania, tópicos que concluiriam os dois últimos anos. Assim, para fins de otimizar a análise, foi necessário realizar um recorte quanto ao ciclo de estudo, no qual optamos por discorrer sobre o que é tematizado nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Neste nível de escolarização, a História ensinada na escola tem por incumbência aproximar o estudante da percepção de que ele também produz história, reconhecendo os objetos e manifestações histórico-culturais que o circundam enquanto representantes da sua historicidade e abrindo caminhos para estudos seguintes mais complexos. Em outros termos, é nessa etapa da escolarização que os alunos são apresentados aos conteúdos que irão potencializar a sua percepção quanto à história do seu horizonte de vivências e de seu lugar no mundo, exigindo de professores e pesquisadores um esmero intenso.

Em termos de organização geral, o Currículo de Pernambuco contempla unidades temáticas, objeto de conhecimento e habilidades em forma de listagem, assim como determina a BNCC. As indicações de temas de ensino aparecem, em parte, paralelas às concepções teóricas, conformadas em organizadores curriculares. Então, dispostos em forma de organização

curricular, as unidades temáticas e os objetos de conhecimento não sofrem alterações em relação ao que é apresentado no documento nacional. Para o 1º ano, devem ser abordados conteúdos que discutam o mundo pessoal, o grupo social e o tempo do estudante, tendo centralidade o estudo da sua família, com menções à comunidade. No 2º ano, a ênfase é dada à comunidade, passando a abordar com maior destaque as noções elementares de fonte, registros, as relações dos sujeitos com o tempo e com a natureza. Por fim, no 3º ano, o diálogo com a história da cidade e da região se amplia, considerando a produção de marcos de memória e patrimônio e as relações de trabalho e lazer.

Com relação às habilidades, as mudanças em geral acontecem em função da inserção de novas ou da ampliação da dimensão de análise proposta. Para o 1º ano, a habilidade “EF01HI02PE” é nova e protagoniza as primeiras noções de fonte, enfoque que não nominalmente é atendido na BNCC, como é possível perceber na análise do documento nacional. As demais habilidades são modificadas a partir dos âmbitos de desenvolvimento da investigação, como a observação das narrativas familiares de acordo com o tempo (EF01HI01PE); o ângulo de estudo, centrado em fazer com que o aluno se reconheça “como sujeito social construtor dessas histórias” (PERNAMBUCO, 2019: p. 524); a modificação dos papéis sociais de acordo com o tempo e o espaço (EF01HI04PE); a análise para os significados e os desaparecimentos de jogos e brincadeiras (EF01HI06PE); os variados sentidos que o termo família pode adquirir ao longo do tempo (EF01HI06PE); e, finalmente, o papel da escola na formação da cidadania (EF01HI08PE).

Para o 2º ano, constam três habilidades inéditas, EF02HI09PE, EF02HI10PE e EF02HI14PE, que trazem indicativos sobre a construção de narrativas históricas, propondo a problematização do trabalho com a escrita da história, mais especificamente com a construção de narrativa sobre o passado a partir da localização, interpretação e análise dos mais variados formatos de fonte pelo historiador, assim como a reflexão sobre trabalho infantil e grupos e movimentos sociais. As demais habilidades ampliam o sentido empreendido pela BNCC, com destaque para a intersecção entre histórias individuais e coletivas; a análise de diferentes contextos (EF02HI03PE), no que se refere à seleção de documentos e objetos; os mecanismos e modos de organização do tempo por indígenas, quilombolas, diferentes grupos sociais e historiadores; o estudo da escrita da História (EF02HI06PE, EF02HI07PE); a ideia de preservação de documentos

e objetos dilatada em função da ideia desses elementos serem utilizados para contar uma história no futuro (EF02HI11PE).

No 3º ano, as habilidades EF03HI01 e EF03HI03 correspondem *ipsis litteris* a EF03HI01PE e EF03HI04PE do Currículo de Pernambuco, respectivamente. Há um grande espectro de alargamento do campo de análise em diversos âmbitos, em tempo que 10 habilidades são semelhantes entre si, mas sofrem alterações entre um documento e outro. Vemos, em EF03HI04PE, a ampliação da análise das fontes para uma dimensão política e social e a importância dos acontecimentos locais para a modificação da natureza do lugar. As ampliações seguem a proposta do confronto de narrativas sobre a história do lugar (EF03HI06PE); abordam as razões de escolha dos marcos históricos (EF03HI07PE); a história das comunidades camponesas (EF03HI08PE); os povos especiais e diferentes papéis e modos de vida ocupados por esses sujeitos na história do lugar (EF03HI10PE e EF03HI11PE); um comparativo temporal (EF03HI12PE) e relações de trabalho, lazer, valores e hábitos locais (EF03HI16PE). A inserção de novas habilidades se relaciona com a produção de conhecimento pelo historiador (EF03HI02PE); a discussão sobre esta produção; a História feita por memorialistas e por outras instâncias político-sociais (EF03HI09PE); o estudo sobre povos especiais que viveram na localidade do estudante (EF03HI05PE); historicidade dos conceitos de público e privado (EF03HI13PE); e, por fim, os movimentos sociais do lugar e a sua importância para a construção da cidadania da região (EF03HI17PE).

Em termos de quantidade de habilidades, podemos afirmar que no documento do estado constam acréscimos, conforme indica a tabela abaixo:

Tabela 1 - Quantidade de habilidades Currículo de PE x BNCC⁷

Documento / Ano	1º	2º	3º
Currículo de PE	9	14	17
BNCC	8	11	12

Fonte: a tabela é de nossa autoria

⁷ Produção da pesquisa

Assim, o que é posto para o 1º ano circunda o horizonte de experiências de vida do estudante, observando os aspectos do seu crescimento, a relação da história dos estudantes com a de suas famílias e comunidades, os papéis e responsabilidades dos variados grupos de convívio, a distinção entre os ambientes doméstico, escolar e da comunidade, dentre outros aspectos que se encaminham para atender em grande medida o que é proposto na BNCC. No 2º ano, é perceptível um deslocamento para os primeiros indicativos de análise do trabalho do historiador a partir da produção de escrita, análise de fonte, a intercambialidade entre a história do estudante e da sua comunidade, e a prospecção de escrita da história como preservação de dados para consulta no futuro. A maior ampliação se dá no 3º ano, com a inserção de 5 novas habilidades, nas quais se destacam as problematizações referentes à produção da escrita da história, bem como questões sobre a historicidade dos movimentos sociais para a história do lugar.

A dimensão dos estudos que o Currículo de Pernambuco propõe retoma em grande medida o que é preconizado na BNCC. Do ponto de vista do conhecimento histórico, é possível dizer que, apesar das ressalvas conceituais e políticas, amplamente debatidas no campo da educação e do Ensino de História (quanto a Base), o documento estadual se coloca como um norteador que replica a espinha dorsal que é defendida para o Ensino de História a nível nacional, com a intenção de desenvolver nos estudantes do estado:

[...] uma consciência do passado, no contexto de [suas] próprias vidas e por meio de estórias sobre o passado mais distante, é importante para a compreensão de quem somos e de como nos relacionamos com os outros. Isto nos habilita a considerar por que as pessoas se comportam do jeito que se comportam, a inferir a partir das ações delas como elas possam se sentir e pensar, e por que as coisas acontecem (COOPER, 2012: p. 153).

Integrando as histórias das crianças às histórias mais amplas, as propostas do currículo oferecem oportunidade de alicerçar o trabalho pedagógico em imaginar e compreender narrativas, ordenar eventos de forma sequenciada, analisar aproximações e afastamentos, comparar contextos. No que avança em relação à prescrição nacional, segue no sentido de perceber e acionar memórias, ler fontes, reconhecer a sua historicidade e a historicidade do seu lugar olhando para povos historicamente marginalizados, como quilombolas, indígenas, camponeses e imigrantes, que para o 1º, 2º e 3º anos são pouco mencionados. A percepção então é de que o ensino de História no documento do estado não é intuitivo, desconexo em relação ao que é vivido pelos estudantes, tampouco um conglomerado de informações apenas ou uma ontologia de eventos localizados.

Não é possível deslocar as prescrições estatais do tempo em que foram pensadas, com propósitos, projetos de sociedade e de ensino respondendo aos anseios do seu tempo de produção. É texto com contexto datado, significados, interesses e expressões, particularidades. Dessa maneira, encaramos o currículo como vestígio e testemunho do entendimento sobre o norte dado ao ensino de História em um determinado período histórico, espaço de relações intrínsecas entre a ciência histórica e os saberes pedagógicos, com orientações que têm potencial para dar sentido sobre a própria vida dos estudantes, lugar transfronteiriço. O Currículo de História de Pernambuco legitima passados, orienta narrativas escolares, cria e silencia memórias. A compreensão sobre as concepções de História e de ensino impressas nesse documento são de fundamental importância, tendo em vista que a construção dessas concepções faz parte de uma complexa teia de interesses socialmente determinados. Dessa forma, o Currículo de Pernambuco não despreza a BNCC, sendo um instrumento de sua afirmação.

4. Para continuar no caminho da convergência História – Educação

O ensino de História é algo construído na experiência cotidiana, viva, como produção histórica, com possibilidades de interpretações do passado e que tem como alicerce contemplar as diversidades; nesta concepção deveria encaixar-se o currículo do estado. A partir desse entendimento, concluímos que todo documento curricular se prolonga no campo das crenças e significados do professorado⁸, até chegar aos estudantes. Compreendemos, no caso do currículo de História do estado de Pernambuco, que esse documento apresenta um conjunto dos vários tipos de aprendizagens históricas, exigidas pelo processo de escolarização e elencadas na BNCC, bem como os conteúdos, valores, comportamentos e atitudes preconizadas com o olhar regionalizado que só o currículo estadual pode dar.

Consideramos a BNCC, e, por associação o Currículo de Pernambuco do componente curricular História, como documentos problemáticos, extremamente discutidos em várias instâncias e sabidamente criticados. Não é possível refutar a ideia de que são eles que estão sendo implementados no Brasil e no estado de Pernambuco como mecanismos de articulação política e ideológica de instâncias ligadas ao capital. Diferentes governos brasileiros de cunho neoliberal,

⁸ Seria ingenuidade também acreditar que o professor replica mimeticamente o que o currículo apresenta, pois sabemos que este documento é transformado pela ação de docentes e estudantes. A cultura escolar obriga os professores a adaptar os conteúdos propostos às situações vividas na escola. Os conteúdos devem ser oportunidade de investigar a vida cotidiana.

e que atualmente também têm se mostrado ultraconservadores e negacionistas, atuam para que isso aconteça. Assim sendo, esses currículos são essencialmente interconectados a uma esfera de dominação e controle político-governamental jamais enfrentada no Brasil democrático.

O que tem sido visto nos atuais documentos curriculares é uma teia de iniciativas que encurralam a educação no Brasil a assumir os preceitos do mercado e a funcionar em sua conformidade. Ao passo em que a maioria das habilidades do Currículo de Pernambuco para os anos iniciais são uma replicação do material nacional, reforça-se a ideia do controle e deixa-se de considerar o vasto campo dos estudos sobre a história regional. Assim, o documento curricular de Pernambuco reforça as lacunas postas na BNCC, esquecendo a possibilidade de diálogo mais estreito entre o campo pedagógico e os aspectos específicos da história do estado, deixando os aspectos ligados ao regional a cargo do professor.

Referências

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 71-103.

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

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao>. Acesso em 02 set 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em 02 set 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, ed. extra. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em 02 set 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Brasil. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 02 set 2020.

BRASIL. *Guia de implementação da Base Nacional comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC*. 2018. Brasil. Disponível em:

https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf. Acesso em 15 ago. 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro Didático de História Regional: Um convidado ausente. In: OLIVEIRA, Margarida Maria; OLIVEIRA, Almir Félix Batista. *Livro Didático de História: Escolhas e utilizações*. Natal: EDUFRN, 2009, p. 171-80.

CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. *História: ensino fundamental (Coleção Explorando o Ensino v. 21)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 71.

CAIMI, Flávia. Cultura, Memória e Identidade: o ensino de história e a construção de discursos identitários. In: ZAMBONI, Ernesta; SILVA, Cristiani Bereta. *Ensino de História, memórias e culturas*. Curitiba: CRV, 2013, p. 31.

CAIMI, Flávia. O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de história: estado do conhecimento, tendências e perspectivas. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR, Arnaldo. *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre Livro Didático de História*. Campinas: UNICAMP, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. *Revista Portuguesa de Educação*, n. 16, v. 2, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30 (3), p. 549-566, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>>. Acesso em 05 ago. 2020.

COOPER, Hillary. Aprendendo e Ensinando sobre passado de três a oito anos. **Educar**, Especial, UFPR, p. 171-190, 2006.

COOPER, Hillary. *Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: Um guia para professores*. Curitiba: Base Editorial, 2012.

FERREIRA, Danielle da Silva. *O patrimônio cultural pernambucano nos livros didáticos de história regional: tecendo a formação histórica nos anos iniciais da educação básica*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de História, Recife, 2015.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Ensino de História e seus conteúdos. *Estudos Avançados*, n. 32 (93), p. 151-173, 2018. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.5935/0103-4014.20180036>> Acesso em 15 ago. 2020.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: Fundamentos e paradigma*. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

PÁDUA, Aléxia; JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Revista**. Uberlândia, v. 25, n. Especial, p. 1016-1035, 2018.

FREITAS, Itamar. *História regional para a escolarização básica no Brasil: o livro didático em questão* (2006/2009). São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.

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

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/3D4vvPS>>. Acesso em 02 set. 2020.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MENDES, Breno. Ensino de História, historiografia e currículo de História. *Revista Transversos*. Rio de Janeiro, n. 18, abr. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49959>>. Acesso em 02 set. 2020.

MINAYO, Maria Cecília (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MENEZES NETO, Geraldo Magella. As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular de História: entre polêmicas e exclusões (2015-2016). *Crítica Histórica*. Maceió, ano VIII, n. 15, jul. 2017.

NIKITUIK, Sônia Maria Leite. Por que Livros Regionais de História? In: OLIVEIRA, Margarida Dias; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007, p. 202.

OLIVEIRA, Margarida Dias de; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, Erinaldo *et al.* *História: demandas e desafios do tempo presente*. Produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luís: EDUFMA, 2018. p.50-63.

OLIVEIRA, Margarida Dias de; FREITAS, Itamar. Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1938-2012). *Revista Territórios & Fronteiras*. Cuiabá, v. 6, n. 3, dez. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2UZmSWX>>. Acesso em 25 ago. 2020.

OLIVEIRA, Margarida Dias de; FREITAS, Itamar. Currículo de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). *Revista História Hoje*, v.1, n. 1, p. 269-304, 2012.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira; CAIMI, Flávia Eloisa. A História ensinada na escola: É possível pensar/agir a partir do todo? *Revista Interações*, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 89-99, jan/jun. 2014.

PERNAMBUCO. *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco*. Recife: SEDUC-PE, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/3iXUGFv>>. Acesso em 9 ago. 2020.

PERNAMBUCO. *Currículo de Pernambuco*. Recife: SEDUC-PE, 2019. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>> Acesso em 03 set. 2020.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: Fundamentos e paradigma*. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SANTOS, Luciola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Cadernos CEDES*. Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, 2016.

SILVA, Matheus Oliveira da. Base Nacional Comum Curricular: A história disputada em duas versões. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, n. 7, v. 5, jul/dez. 2018, p.112-125. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/75364>>. Acesso em 02 set. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*. 3. ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: O que é e por que é importante. Tradução de Leda Beck. *Caderno de Pesquisa*, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2707/2659>>. Acesso em 30 ago. 2020.

Sobre a autora:

Danielle da Silva Ferreira: Pedagoga, historiadora, mestre em História. Professora efetiva do Instituto Federal de Alagoas - Campus Maceió, lotada na Coordenação das Licenciaturas. Possui Mestrado em História Social (2013-2015) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. É especialista em História (2010-2011) pela Universidade de Pernambuco - Campus Garanhuns e graduada em Pedagogia (2006-2010) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Garanhuns. Atuou como parecerista da Revista Educação e (Trans)formação, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Agreste Pernambucano. Atuou como Especialista em Ensino de História do Projeto Time de Autores Revista Nova Escola. Atuou como Professora Preceptora no Programa Residência Pedagógica com financiamento da CAPES. Atuou como professora do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns-PE entre 2016 e 2020. É pesquisadora da área de Ensino de História com ênfase em Ensino de História nos anos iniciais, Patrimônio Cultural, História Local, tendo como tema da dissertação análise de Livro Didático. Atuou como avaliadora de livros didáticos de História dos Anos Iniciais no Programa Nacional do Livro Didático (2019), PNLD 2019 Atualização da BNCC, PNLD Anos Finais (2020) com financiamento do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)

e MEC (Ministério da Educação). Lecionou na Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Garanhuns disciplinas de Prática e Metodologia do Ensino de História, Pesquisa Qualitativa em Educação, Avaliação da Aprendizagem, Metodologia do Estudo e Produção Textual I e II no Curso de Pedagogia.

Artigo recebido para publicação em: 11 de agosto de 2021.

Artigo aprovado para publicação em: 03 de dezembro de 2021.

Como citar:

FERREIRA, Danielle da Silva. Prescrições curriculares de História para os anos iniciais: diálogos entre base nacional comum curricular e currículo de Pernambuco. *Revista Transversos*. Dossiê: O futuro do passado: Desafios para o Ensino da História nas escolas numa perspectiva global. Rio de Janeiro, n.º. 23, 2021. pp. 101-121. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/61620>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2021.61620

