

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

**STÉPHANIE ALENCAR DE ARAÚJO**

**CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: O PATRIMÔNIO NA BNCC E NO  
PARÂMETRO CURRICULAR DE PERNAMBUCO**

**RECIFE**

**2022**

STÉPHANIE ALENCAR DE ARAÚJO

**CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: O PATRIMÔNIO NA BNCC E NO  
PARÂMETRO CURRICULAR DE PERNAMBUCO**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao curso de História da  
Universidade Federal de Pernambuco  
como requisito para a obtenção do título  
de licenciada em História.

Orientadora: Profa. Dra. Bartira Ferraz  
Barbosa

Coorientador: Prof. Dr. Arnaldo Martin  
Szlachta Junior

**RECIFE**

**2022**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Araújo, Stéphanie Alencar de.

Currículo e Ensino de História: O Patrimônio na BNCC e no Parâmetro Curricular de Pernambuco / Stéphanie Alencar de Araújo. - Recife, 2022.  
58 : il.

Orientador(a): Bartira Ferraz Barbosa

Cooorientador(a): Arnaldo Martin Szlachta Junior

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, História - Licenciatura, 2022.

1. BNCC. 2. Currículo. 3. Ensino de História. 4. Patrimônio. 5. Pernambuco. I. Barbosa, Bartira Ferraz. (Orientação). II. Szlachta Junior , Arnaldo Martin . (Coorientação). III. Título.

900 CDD (22.ed.)

STÉPHANIE ALENCAR DE ARAÚJO

**CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: O PATRIMÔNIO NA BNCC E NO  
PARÂMETRO CURRICULAR DE PERNAMBUCO**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao curso de História da  
Universidade Federal de Pernambuco  
como requisito para a obtenção do título  
de licenciada em História.

Aprovado em: 06 / 10 / 2022 .

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Bartira Ferraz Barbosa (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Me. Rodrigo Lins Barbosa (Examinador Externo)

## AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho ao meu pai, Jaime Antenor de Araújo (*in memoriam*), por sempre acreditar nos meus objetivos e fazer de tudo para me ajudar a realizá-los. Seu sonho de ser professor acabou sendo realizado por sua única filha, que sente sua presença todos os dias e honra sua memória.

Agradeço à minha mãe, Maria de Fátima Sobral Alencar, por ser sempre a minha outra alma gêmea. Sua força sempre me sustentou, e não seria nada sem seus valores e sua presença. Trabalhou e lutou bastante ao meu lado, enfrentando momentos bons e difíceis. Sua vida me inspira e ilumina meus passos.

À minha irmã, Janaína Alencar Lins, por todo o apoio, cuidado e ensinamentos. Não foi fácil chegar a uma cidade nova e enfrentar esse “novo mundo” da Universidade. Sempre vai ser meu porto seguro e guia, por onde eu for.

Às minhas amigas, sejam elas de infância ou feitas pelos laços universitários: Amanda Barbosa, Déborah Oliveira, Isabela Pedroni e Fernanda Honda. Jamais teria conseguido concluir essa etapa sem vocês. Vocês sempre me apoiaram e lutaram por mim, seja de maneira presencial ou virtual. Agradeço também o suporte de suas famílias, que sempre me acolheram como se eu também fizesse parte delas.

Ao meu namorado, Vinícius Borges, por ser minha base em todos esses momentos. Como diz o ditado popular, as palavras de mãe tem poder, e Fátima Alencar sempre disse que eu encontraria o meu “grande amor” na faculdade. Melhor: deparei-me com ele no mesmo curso e na mesma sala. Destino ou não, compartilho com você não apenas o nosso amor, mas a paixão pela História e a luta por uma educação emancipadora. Obrigada a você e a toda a família Borges de Medeiros por me considerarem como filha/neta/sobrinha/prima.

Por fim, mas tão importante quanto, meus eternos agradecimentos à minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Bartira Ferraz Barbosa, com quem compartilho pesquisas, monitorias, conversas e grandes ensinamentos. Foi com ela a minha primeira aula na Universidade, e também será na sua presença a finalização deste curso. Ao meu coorientador Dr. Arnaldo Martin Szlachta e ao doutorando Rodrigo Lins Barbosa, por acreditarem nesta pesquisa e dedicarem seu tempo a ela.

Sou eternamente grata a todos vocês.

## RESUMO

Os estudos sobre o patrimônio possibilitam uma diversidade de ideias e questionamentos. Inseridos nos processos históricos, sociais e culturais, sua concepção passou por grandes transformações ao longo do tempo e entre as sociedades, alcançando debates em diversas políticas públicas, como o campo educacional. As disciplinas escolares também sofreram modificações durante os governos, sendo o ensino de História marcado por grandes disputas de poder. Realizada em meio a tensões políticas, a BNCC é homologada em 2017, devendo os estados brasileiros alinharem seus currículos às diretrizes da Base. Assim, essa pesquisa propõe-se a estudar como o patrimônio é introduzido e trabalhado na disciplina de História do Ensino Fundamental da BNCC e do Currículo de Pernambuco, lançado em 2019.

**Palavras-chave:** BNCC; Currículo; Ensino de História; Patrimônio; Pernambuco.

## **ABSTRACT**

Studies on heritage allow for a diversity of ideas and questions. Inserted in historical, social and cultural processes, its conception has undergone major transformations over time and between societies, reaching debates in various public policies, such as the educational field. School subjects also underwent changes during governments, with the teaching of History being marked by major power disputes. Carried out amidst political tensions, the BNCC is approved in 2017, with the Brazilian states having to align their curricula with the Base's guidelines. Thus, this research proposes to study how heritage is introduced and worked on in the discipline of History of Elementary Education at BNCC and Curriculum of Pernambuco, launched in 2019.

**Key-words:** BNCC; Curriculum; History Teaching; Heritage, Pernambuco.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do Currículo de Pernambuco - Área de Ciências Humanas. .... 46

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conteúdos BNCC (História - 3º ano).....	35
Quadro 2 - Conteúdos BNCC (História - 5º ano).....	35
Quadro 3 - Conteúdos Currículo de Pernambuco (História - 3º ano).....	44
Quadro 4 - Conteúdos Currículo de Pernambuco (História - 5º ano).....	44
Quadro 5 - Conteúdos Currículo de Pernambuco (História - 6º ano).....	44

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Professores
ANPUH	Associação Nacional de História
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDFB	Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro
CNRC	Centro Nacional de Referência Cultural
Cap/UFPE	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco
CEEPE	Conselho Estadual de Educação
Icomos	Conselho Internacional de Monumentos e Sítios
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
FUNARTE	Fundação Nacional da Arte
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INF	Instituto Nacional do Folclore
Iphan	Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MinC	Ministério da Cultura
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OTM	Orientações Teórico-Methodológicas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCPE	Parâmetros Curriculares de Pernambuco
PNE	Plano Nacional de Educação
SEE	Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco
Sphan	Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME/PE	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
Unifesspa	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>DISCUSSÕES E ABORDAGENS HISTÓRICAS SOBRE O PATRIMÔNIO .....</b>	<b>15</b>
2.1	Panoramas Gerais Acerca do Patrimônio.....	15
2.2	As Concepções de Patrimônio no Brasil .....	20
<b>3</b>	<b>A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E O CURRÍCULO NACIONAL: O PATRIMÔNIO NO ENSINO FUNDAMENTAL DA BNCC .....</b>	<b>25</b>
3.1	A História como disciplina escolar no Brasil (séculos XIX-XXI).....	25
3.2	Documentos Normativos Educacionais: A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas discussões para o ensino de História...	29
3.3	O Patrimônio na disciplina de História do Ensino Fundamental (Séries Iniciais e Finais) da BNCC .....	32
<b>4</b>	<b>CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: O PATRIMÔNIO NO ENSINO FUNDAMENTAL DO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO.....</b>	<b>37</b>
4.1	A Construção do Currículo de Pernambuco para a disciplina de História (2019).....	37
4.2	O Patrimônio na disciplina de História do Ensino Fundamental do Currículo de Pernambuco (2019).....	42
4.3	BNCC, Currículo de Pernambuco e Patrimônio: Avanços ou Distanciamentos? .....	47
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>53</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>55</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O conceito de patrimônio é resultado de um processo de construção histórica, sofrendo alterações no tempo e no espaço. Suas perspectivas e concepções também experimentam variações dependendo do espaço político e campo epistemológico no qual são discutidos: “tal como é praticada há uma geração, com êxito incontestável, a história do patrimônio é amplamente a história da maneira como uma sociedade constrói seu patrimônio” (POULOT, 2009, p. 12).

As heranças coloniais impactaram os processos de patrimonialização e salvaguarda dos bens históricos e culturais, renegando à história e à memória de diversos grupos sociais que sofreram com essas intervenções. Com a redemocratização na década de 1980, o conceito de patrimônio cultural ganha destaque, devendo ser pautado na inclusão, na diversidade e no multiculturalismo. Os novos agentes sociais, até então marginalizados (como os povos originários, comunidades ribeirinhas, os negros, as mulheres e os trabalhadores do campo), conquistam o direito à memória (BITTENCOURT, 2008, p. 278). Os projetos educacionais, as diretrizes curriculares e os currículos realizados no Brasil após a promulgação da Constituição de 1988 devem alinhar-se com esses debates.

Há um crescimento das pesquisas voltadas para o patrimônio, o ensino de História e a educação patrimonial desde o final da década de 1980, sendo temas relevantes inseridos em lutas de poder: “entender e recuperar, na análise, as disputas políticas que resultaram na construção processual do patrimônio podem permitir a sua compreensão como símbolo de luta e objeto de interesses individuais e coletivos” (CAVALCANTI, 2019, p.13). Os estudos patrimoniais na História constituem um papel fundamental na formação dos cidadãos e na construção dos saberes de forma crítica e participativa: “preservar o Patrimônio Cultural é uma questão de cidadania: todos temos o direito à memória, mas também o dever de zelar pelos bens da nossa diversidade cultural” (PEREIRA;ORÍÁ, 2012, p.167).

As reverberações das novas perspectivas sobre o patrimônio marcaram o campo da educação no Brasil nas décadas subsequentes. Em 1990, foram implementadas a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), regulamentando o sistema educacional do país, desde a educação básica ao ensino superior (seja em nível público ou privado); e os Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCNs), referenciais educacionais que orientam as práticas pedagógicas do corpo docente das escolas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, coloca em prática uma das normas traçadas na LDB de 1996: regulamentar quais deveriam ser as aprendizagens trabalhadas pelas escolas públicas e privadas do Brasil. Dessa forma, todos os estados tiveram um prazo para equiparar seus currículos escolares às diretrizes da BNCC. Insere-se, aqui, o cerne do problema da presente pesquisa: qual é o espaço do patrimônio no currículo da disciplina de História da educação básica brasileira? Como essa temática está sendo abordada nos documentos educacionais a nível nacional e estadual?

Para realizar esse trabalho, selecionamos a BNCC como documento normativo nacional e o Currículo de Pernambuco (2019) a nível estadual. Seus propósitos devem possibilitar condições ao alunado para que, a partir do seu cotidiano e do local em que estão inseridos, consigam entender o presente e suas relações com o passado. São passos fundamentais para que os estudantes construam suas identidades individuais e coletivas alicerçadas na educação (ROLIM, 2010, p. 30-2). Por isso a importância dos estudos sobre o patrimônio, permitindo aos alunos acessarem e compreenderem sua cultura regional e nacional.

A seleção do estado pernambucano como objeto de pesquisa não foi feita à toa e de caso não pensado: precisamos descentralizar os olhares do eixo sudeste; locais tão trabalhados pela historiografia e pelos poderes públicos na área educacional nas últimas décadas. “Não se trata apenas de uma ‘questão’ educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política” (APPLE, 2013, p. 49).

O objetivo geral da pesquisa é compreender como o estado de Pernambuco alinhou seu documento curricular após a homologação da BNCC em relação ao conceito de patrimônio na disciplina de História do ensino fundamental. Dentre os objetivos específicos, estão: (1) investigar as intencionalidades que envolveram a construção da BNCC e do Currículo pernambucano; (2) analisar como e em quais anos do ensino fundamental (séries iniciais e finais) o conceito de patrimônio aparece na disciplina de História da BNCC e do Currículo de Pernambuco; (3) e evidenciar em que ponto o estado pernambucano se localiza frente ao debate nacional sobre o patrimônio no currículo de História (o currículo insere-se nos

debates mais recentes da historiografia sobre o patrimônio, discute sobre os processos de patrimonialização?).

As fontes trabalhadas foram os documentos que englobam diretrizes educacionais brasileiras, a nível federal e estadual, a saber: a disciplina de História na BNCC (2018), mais especificamente a etapa do ensino fundamental, e o Currículo de Pernambuco (2019), sendo também sobre o ensino fundamental e a área de História. Todos esses arquivos estão disponíveis integralmente nos sites oficiais do governo brasileiro (BRASIL, 2018) e do estado pernambucano (PERNAMBUCO, 2019).

O referencial teórico-metodológico baseia-se principalmente nas contribuições dos historiadores Dominique Poulot (2009), Françoise Choay (2017) e François Hartog (2006; 2013), Maria Cecília Londres Fonseca (2005), Márcia Chuva (2012), Pedro Paulo Funari e Sandra de Cássia Araújo Pelegrini (2009) para os ponderamentos sobre o patrimônio; e pelos pesquisadores Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008), Michael W. Apple (2013), Selva Guimarães Fonseca (2009; 2010), Thaís Nívia de Lima e Fonseca (2006) para as reflexões na área de ensino de História, educação e currículo. Inicialmente, estudamos o que é o patrimônio e suas discussões, dando ênfase no debate do tema no Brasil, incluído nas políticas educacionais. Posteriormente, adentrarmos no campo do ensino, dialogando com a concepção da disciplina de História nos últimos dois séculos até a construção da BNCC e como essa Base aborda o patrimônio. Por fim, nos concentramos no currículo estadual e suas abordagens para o patrimônio. As análises das fontes são feitas, primeiramente, de forma individualizada e, por último, de maneira comparativa.

O **primeiro capítulo** compreende a construção do patrimônio com ênfase no período moderno e contemporâneo, e a concepção do conceito no Brasil ao longo da República, bem como suas transformações e abordagens que impactaram todos os setores da sociedade, sendo o educacional um dos principais alvos de disputa.

O **segundo capítulo** abrange um panorama geral sobre a História como disciplina escolar no Brasil a partir do século XIX, a construção da BNCC para o ensino de História (suas versões e os debates por trás delas) e como o patrimônio é inserido na etapa do ensino fundamental: os anos que exploram as temáticas e as habilidades propostas.

O **terceiro capítulo** aborda a construção do Currículo de Pernambuco (2019) para a disciplina de História e analisa como o patrimônio é apresentado e inserido nos anos do ensino fundamental. Discutimos as aproximações e os distanciamentos da BNCC e o currículo pernambucano com relação ao patrimônio, ou seja, se o currículo estadual executa os requisitos mínimos impostos pelo documento nacional e se insere esse debate em outros anos do ensino fundamental, se altera suas abordagens, temas e habilidades. Por fim, apresentamos os debates em torno da construção da Base e a participação dos agentes privados interessados em sua homologação.

## 2 DISCUSSÕES E ABORDAGENS HISTÓRICAS SOBRE O PATRIMÔNIO

Os objetivos deste capítulo são abordar sobre as mudanças dos significados do patrimônio ao longo do tempo, principalmente após a criação dos Estados Nacionais; e como se sucedeu, no Brasil do século XX até os dias de hoje, os usos e as perspectivas patrimoniais na sociedade.

### 2.1 Panoramas Gerais Acerca do Patrimônio

Os estudos do historiador Dominique Poulot (2009) enfatizam que o patrimônio não é sinônimo de passado (2009, p.12), sendo uma construção histórica, política e cultural de determinado tempo. As memórias também entram nos campos de disputas, visto que o patrimônio ocupa um espaço de destaque entre as discussões sobre legitimidade e identidade (POULOT, 2009, p. 199). No Brasil, a valorização e o reconhecimento da história dos povos indígenas, ribeirinhos e dos negros, marginalizados por décadas pela história oficial nacional, são recentes, remontando as últimas décadas do século XX e início do XXI. Esse debate em ascensão vem justamente para criticar a criação da identidade brasileira sob a perspectiva eurocêntrica e homogeneizadora, devendo-se reconhecer a pluralidade dos povos. Assim, o patrimônio deve ser inserido nos campos de legitimação.

A concepção patrimonial atravessou um longo processo histórico e cultural, decorrendo do “resultado de uma dialética da conservação e da destruição no âmago da sucessão das formas ou dos estilos de heranças históricos que haviam sido adotados pelas sociedades ocidentais” (POULOT, 2009, p. 13-14). Os patrimônios não são imutáveis, sendo debatidos e ressignificados. Assim, Poulot determina que a atitude patrimonial baseia-se na compreensão do passado (este em constante modificação) através das percepções dos atores sociais de determinado tempo (POULOT, 2009, p. 14).

A historiadora Françoise Choay (2017) define o patrimônio histórico como “um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou às dimensões planetárias, constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum” (2017, p. 11). Em sua perspectiva, o

patrimônio é estabelecido por símbolos de uma determinada identidade e de uma memória coletiva, devendo ser questionado de forma crítica e colocado no cerne das reflexões sobre as sociedades atuais e o seus futuros. Deve-se examinar e ponderar os vestígios explícitos, implícitos e ocultos por trás das seleções dos patrimônios: “tentar, portanto, avaliar as motivações — assumidas, confessadas, tácitas ou ignoradas — que estão na base das consultas patrimoniais” (CHOAY, 2017, p. 29). Em busca de seus significados, a historiadora seleciona para sua pesquisa duas práticas patrimoniais (monumento e monumento histórico) e busca as origens do patrimônio — não com o propósito de uma pesquisa histórica ou inventário, mas como “o sujeito de uma alegoria” (CHOAY, 2017, p.29).

O historiador François Hartog (2006; 2013) reflete sobre como as sociedades se relacionam com o tempo e o patrimônio dentro dos “regimes de historicidade”. Hartog vai trazer o patrimônio “como categoria dominante” da cultura e da política dos locais (2006, p. 265). Afirma que a memória e o patrimônio são uma reação e manifestação do presentismo (2006, p. 272).

O patrimônio é uma maneira de viver as rupturas, de reconhecê-las e reduzi-las, referindo-se a elas, elegendo-as, produzindo semióforos. Inscrito na longa duração da história ocidental, a noção conheceu diversos estados, sempre correlatos com tempos fortes de questionamentos da ordem do tempo. O patrimônio é um recurso para o tempo de crise. Se há assim momentos do patrimônio, seria ilusório nos fixarmos sobre uma acepção única do termo (HARTOG, 2006, p. 272).

Hartog reflete sobre o cuidado que devemos ter ao analisarmos os patrimônios, pois sua expressão não está restrita a apenas uma versão. Patrimônios são selecionados, assim como são carregados de significações. Perpassam pelos acontecimentos históricos, sendo utilizados em períodos de instabilidade.

Poulot, Choay e Hartog são alguns exemplos de historiadores que trazem novas visões para as discussões sobre o patrimônio, rompendo com as compreensões que o restringem a um legado idêntico e imutável do passado. Entretanto, faz-se necessário um estudo de sua origem, destacando suas discussões na modernidade e contemporaneidade.

A palavra patrimônio vem do latim *patrimonium* e correspondia, para os antigos romanos, a tudo que pertencia ao pai (*pater familias*) e o que poderia ser herdado por testamento. Nesse contexto, o patrimônio era patriarcal, individual e aristocrático (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 11). Com o alastramento do

Cristianismo, a noção de patrimônio ganha um sentido religioso através dos símbolos e práticas religiosas realizadas pela Igreja:

Ainda que o caráter aristocrático do patrimônio tenha se mantido, elevaram-se à categoria de valores sociais compartilhados os sentimentos religiosos, em uma pletera de formas materiais e espirituais. O culto aos santos e a valorização das relíquias deram às pessoas comuns um sentido de patrimônio muito próprio e que, como veremos, de certa forma permanece entre nós: a valorização tanto dos lugares e objetos como dos rituais coletivos (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 11-12).

No renascimento, os humanistas questionam o teocentrismo, contrariando seus ideais e preceitos; e resgatam a Antiguidade Grega e Romana, colecionando e catalogando objetos e vestígios desse período. Segundo Pedro Paulo Funari e Sandra de Cássia Araújo Pelegrini (2009, p. 12-13), “[...] os humanistas começaram a se preocupar com a catalogação e coleta de tudo que viesse dos antigos: moedas, inscrições em pedra, vasos de cerâmica, estatuária em mármore e em metal”, formando-se o que seria conhecido posteriormente de antiquariado por toda Europa. A parte letrada dos humanistas busca principalmente os textos antigos e os artífices da época vão estudar as formas desse período:

O interesse pelas antiguidades, que começou então a surgir, era objeto de dois tipos de abordagem: a letrada, pelos humanistas, que as consideravam enquanto ilustrações dos textos antigos - estes, os testemunhos confiáveis da Antiguidade - e a artística, por parte dos artífices (arquitetos, escultores, etc), interessados nas formas - por eles consideradas testemunhos involuntários e, por esse motivo, mais reveladores (FONSECA, 2005, p. 56).

Uma nova formulação sobre o patrimônio, contudo, é criada a partir da formação dos Estados Nacionais: construíram-se características nas quais os cidadãos de determinado território deveriam compartilhar coletivamente, como a língua, estilos, condutas, valores (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 15-16); ou seja, uma pressuposta origem e cultura em comum sendo idealizadas e legitimadas pela nação. O patrimônio colaborou para a construção e validação do poder dessas sociedades (POULOT, 2009, p. 15). O papel das escolas foi primordial para essa difusão. Durante a Revolução Francesa, o governo revolucionário estabeleceu uma comissão delegada a preservar os monumentos já com valor histórico e/ou artístico que simbolizavam a nação devido às ameaças de demolição:

Se as categorias que vão fundamentar a constituição dos chamados patrimônios históricos e artísticos começaram, portanto, a ser formuladas e aplicadas a bens, desde o Renascimento, foi a ideia de nação que veio garantir um seu estatuto ideológico, e foi o Estado Nacional que veio

assegurar, através de práticas específicas, a sua preservação (FONSECA, 2005, p. 55).

Conforme Maria Cecília Londres Fonseca aponta (2005, p. 53), vai ser na Era Moderna o surgimento da preservação ligada “[...] à ideia de estudar e conservar um edifício pela única razão de que é um testemunho da história e/ou uma obra de arte”. Dessa forma, o conceito de patrimônio histórico e artístico nacional é compreendido como bens tangíveis de grande valor material e simbólico, sendo estes objetos e monumentos dotados de excepcionalidade artística e representativa para a nação (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 20). Podem atuar como documentos físicos das versões oficiais, sendo, nesse caso, homogeneizadores e restritivos. Para validar essas legitimações, medidas administrativas e jurídicas para o patrimônio e sua conservação foram criadas, como leis, decretos, comissões e inventários (FONSECA, 2005, p. 58-59).

Segundo Hartog (2013, p. 231), “o século XIX é certamente um período essencial, já que ali se forjam e se dispõe os instrumentos e as orientações de uma política do patrimônio”. As políticas legislativas da França em relação à proteção patrimonial são do século XIX e começo do século XX, sendo baseada na restrição da propriedade privada em prol do interesse público e estatal, seguindo, assim, as práticas do direito romano. Com suas dimensões cívicas e estéticas, as preservações são seletivas e centralizadoras, sendo realizadas por profissionais de diferentes especialidades e segundo regras estabelecidas através de regulamentos. Além do modelo de preservação francês (predominante na Europa; influenciou os países latino-americanos), há o anglo-saxão, que cultua o passado e valoriza os monumentos na dimensão ético-estética com o apoio das associações civis (FONSECA, 2005, p. 62).

O Século XX é marcado por grandes conflitos, crescimento do nacionalismo e ascensão dos regimes totalitários. Poulot aponta que (2009, p. 29-30):

No período entre as duas guerras, o surgimento de ideologias totalitárias, decididas a transformar a exaltação da herança em um instrumento de propaganda, teve consideráveis consequências sobre a própria imagem da cultura, que se tornou objeto de críticas radicais ou de diagnósticos catastróficos.

Os regimes totalitários vão utilizar os patrimônios para ratificar não só o seu poder, mas a idealização de seu povo como “o escolhido”, sendo sua história e cultura superiores às demais civilizações. Alcir Lenharo no livro “Nazismo: ‘O Triunfo

da Vontade” (1998), elucida bem como Adolf Hitler articulou a propaganda nazista com a exaltação da arquitetura. Inspirados nas obras do classicismo e do neoclassicismo, as construções erguidas pelos nazistas deveriam ser grandiosas, representando os símbolos desse povo: “as grandes construções despertariam a consciência nacional, reforçariam a unidade política e incrementaram o orgulho de se sentir alemão” (LENHARO, 1998, p. 49).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, grupos sociais, até então marginalizados “por seus direitos como cidadãos” (FONSECA, 2005, p. 68), vão provocar mudanças nas perspectivas sobre a memória e o patrimônio. Os judeus são um grande exemplo desse contexto, visto a política de genocídio empreitada pelos nazistas.

Há um crescente questionamento sobre a padronização e a uniformização do corpo social, sendo marcados pelas lutas por direitos civis expressados pela diversidade dos sujeitos. Esses conflitos possibilitaram a expansão dos conceitos de cultura, ambiente e a intangibilidade:

Ao contrário, a noção de preservação passava a incorporar um conjunto de bens que se repetem, que são, em certo sentido, comuns, mas sem os quais não pode existir o excepcional. É nesse contexto que se desenvolve a noção de imaterialidade do patrimônio. Uma paisagem não é apenas um conjunto de árvores, montanhas e riachos, mas sim uma apropriação humana dessa materialidade (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 24-25).

O patrimônio passa pelo processo de universalização. De acordo com Londres Fonseca (2005, p. 72-73), os direitos culturais surgem na Constituição Soviética (1918), sendo aceitos a nível internacional na Declaração Universal dos Direitos do Homem da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948. Organizações são criadas com o objetivo de determinar políticas e modelos gerais sobre patrimônio para diversos Estados. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), formada em 1945/1946, trata sobre patrimônio em seu Setor de Cultura.

A Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural ocorreu em 1972. Além das discussões sobre a ampliação dos conceitos de meio ambiente e cultura, foram definidos os parâmetros que deveriam compor a Lista do Patrimônio da Humanidade que “ao assinar a Convenção, cada país compromete-se não apenas a conservar os sítios do patrimônio mundial situados em seu território, mas também a proteger seu patrimônio nacional” (CASTRIOTA, 2020, p. 102). Mais

de 150 países aprovaram as diretrizes da Convenção. O patrimônio da humanidade é formado por:

Monumentos: obras arquitetônicas, esculturas, pinturas, vestígios arqueológicos, inscrições, cavernas; Conjuntos: grupos de construções; Sítios: obras humanas e naturais de valor histórico, estético, etnológico ou científico; Monumentos naturais: formações físicas e biológicas; Formações geológicas ou fisiográficas: *habitat* de espécies animais e vegetais ameaçados de extinção; Sítios naturais: áreas de valor científico ou de beleza natural (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 25).

O Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (Icomos), organização internacional não governamental, possui o objetivo de conservar, proteger e valorizar os patrimônios culturais. Dentre seus documentos formais mais conhecidos está a “Carta Internacional para a Conservação e Restauro de Monumentos e Sítios” (Carta de Veneza), 1964. O Comitê Brasileiro do Icomos (Icomos/Brasil) foi instituído no Rio de Janeiro em 1978, e registrado em Brasília em 1980 (CASTRIOTA, 2020, p. 103).

O Icomos integrou-se como um dos órgãos do Centro de Patrimônio Mundial em 1992. Mesmo com todos os debates em torno do patrimônio (sua internacionalização e as modificações conceituais), os interesses predominantes na ONU e Unesco são dos países com grande potencial econômico e de grande influência política (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 23), além de uma padronização de valores e diretrizes, conflitando com interesses e perspectivas específicas em suas localidades (CASTRIOTA, 2020, p. 104).

## 2.2 As Concepções de Patrimônio no Brasil

Os debates sobre a preservação do passado nacional brasileiro iniciaram-se na década de 1920, em pleno movimento modernista. Mário de Andrade, um dos grandes porta-vozes desse debate, acreditava que o patrimônio histórico brasileiro deveria valorizar a diversidade étnica e cultural do país: “[...] apontava para uma concepção integral da cultura, na qual concebia patrimônio em todas as vertentes e natureza, sendo que o Estado deveria estar pronto para uma atuação integradora” (CHUVA, 2012, p. 151). Para o escritor, a escolarização era um dos meios para alcançar esse debate: “[...] não basta ensinar o analfabeto a ler. É preciso dar-lhe contemporaneamente o elemento em que possa exercer a faculdade que adquiriu. Defender o nosso patrimônio histórico e artístico é alfabetização” (SILVA, 1992, p. 23 Apud. PEREIRA; ORIÁ, 2012, p. 164).

Outro intelectual da época que acreditava na educação popular como forma de garantir a salvaguarda do patrimônio histórico e artístico foi Rodrigo Melo Franco de Andrade (PEREIRA; ORIÁ, 2012, p. 164). Mesmo com essas ideias incipientes de querer relacionar a educação e suas práticas com a preservação do patrimônio, o Brasil ainda passaria por alguns percursos políticos para alcançar esses objetivos de maneira efetiva, além das novas concepções e possibilidades conceituais relacionadas ao patrimônio que estavam por vir.

A preservação do patrimônio nacional entra nas pautas das políticas públicas a partir da década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas (CHUVA, 2012, p. 149). Em 1936, Mário de Andrade apresentou ao ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema o anteprojeto referente à criação de uma instituição de preservação do patrimônio nacional (CHUVA, 2012, p. 148). Um ano depois, foi promulgada a Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937 (BRASIL, decreto nº 378, 1937), oficializando a criação do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), integrando-se ao Ministério da Educação e Saúde. Em 30 de novembro do mesmo ano, o Decreto-Lei n. 25 (BRASIL, decreto-lei nº 25, 1937), apresentado por Rodrigo Melo Franco de Andrade, regulamenta os atos de tombamento dos bens móveis e imóveis pelo Sphan (REZENDE; GRIECO; TEIXEIRA; THOMPSON, 2015). Posteriormente, sua nomeação de Serviço passou para Instituição, recebendo uma nova denominação intitulada Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), permanecendo essa nomenclatura até os dias atuais. Sua esfera de atuação era o poder público a nível federal.

As perspectivas de Mário de Andrade sobre o patrimônio diferenciavam-se das defendidas por Rodrigo de Melo Franco de Andrade, sendo as ideias deste último predominantes no Sphan. Conforme apontado por Márcia Regina Romeiro Chuva (2012, p. 154), Mário de Andrade acreditava que a identidade nacional seria um apanhado das culturas e tradições populares de diversos locais do país, expressas em suas mais diversas formas. Em relação aos anos iniciais do Sphan, as artes populares não se tornaram alvo das políticas de proteção e patrimonialização, mesmo sendo determinado por Rodrigo Melo Franco de Andrade no texto base da criação do Serviço.

As escolhas dos bens móveis que deveriam ser patrimonializados através dos tombamentos tinham como objetivo a construção da identidade nacional. As cidades barrocas coloniais, principalmente do sudeste do país, foram os principais alvos das

políticas preservacionistas da década de 1930, valorizando a história tradicional, consagrando “[...] uma memória nacional vinculada apenas a determinados segmentos da sociedade e a um estilo arquitetônico predominante [...]” (PEREIRA; ORIÁ, 2012, p. 166). As teses sobre as três raças constituidoras da sociedade no Brasil também justificaram a prevalência da patrimonialização dos bens do período colonial:

Essa vertente esteve assentada nas teses sobre as três raças formadoras da sociedade brasileira, graças à noção de civilização material introduzida por Afonso Arinos de Melo Franco, que percebia no branco português a maior influência, em razão da maior perenidade dos materiais utilizados nos processos construtivos, e na presença do negro africano e do índio autóctone influências de menor envergadura. Essa perspectiva justifica o predomínio da proteção de bens materiais, especialmente arquitetônicos, relativos ao período colonial (CHUVA, 2012, p. 154).

As estratégias do governo de Vargas eram orientadas para uma formação moral e política, tanto no ensino de História como nas celebrações da memória nacional através das festas cívicas (FONSECA, 2006, p.72). Os brasileiros deveriam “[...] reconhecer de maneira unânime uma só história, compartilhar uma mesma memória, cultuar os mesmos heróis [...]” (FONSECA, 2006, p.80).

A Constituição de 1946 (BRASIL, [1946])<sup>1</sup> promulgada no governo de Eurico Gaspar Dutra, é a primeira que destaca brevemente o patrimônio histórico e artístico do país. No Artigo 134, novas definições (além dos monumentos históricos e artísticos) são atribuídas ao conceito, como os patrimônios naturais (podendo ser locais ou paisagens), sendo um dever do Estado sua proteção e cuidados. Durante a ditadura militar<sup>1</sup>, mais precisamente no regime de Arthur da Costa e Silva, o Artigo 172 da Carta de 1967 (BRASIL, [1967]) inclui as jazidas arqueológicas como um bem que deve ser protegido pelo poder público nacional.

Em 1975, sob o comando de Ernesto Geisel, a Política Nacional de Cultura foi o primeiro grande ato com diretrizes para formalizar e introduzir a cultura “entre as metas da política de desenvolvimento social do período” (CHUVA, 2012, p. 157). Os Ministérios poderiam trabalhar entre seus setores de forma colaborativa; e participações de demais setores do poder público também foram pensadas:

---

<sup>1</sup> Há um grande debate dentro da historiografia sobre o termo mais adequado para a ditadura militar brasileira, podendo ser aprofundado no artigo do historiador Carlos Fico intitulado **Ditadura militar brasileira**: aproximações teóricas e historiográficas (2017).

Nessa nova política, foram germinadas ideias relacionadas à diversidade e pluralidade cultural da sociedade brasileira, integrando os Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs), formulados na ditadura militar, especialmente a partir do governo do general Ernesto Geisel (CHUVA, 2012, p. 157).

Márcia Chuva (2012, p. 157-159) observa que as análises de Sérgio Miceli (no livro *Estado e Cultura no Brasil*, 1984) sobre as políticas nacionais de cultura indicam que a Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro (CDFB, criada em 1953 por Getúlio Vargas) e o Iphan transformaram-se durante a ditadura militar. Nesse período, o cenário cultural encontrava-se dividido em três fases: executiva (criada com a Fundação Nacional da Arte - FUNARTE - em 1975, sendo destinada aos estudos sobre cultura popular. Posteriormente, formou-se o Instituto Nacional do Folclore - INF - sucedendo a CDFB); patrimonial (sendo executada pelo Iphan); e a última, relacionada ao reconhecimento da cultura, com o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC) sob o comando de Aloísio Magalhães.

O CNRC atuava com as concepções de bens culturais e costumes populares ao invés de patrimônio cultural e folclore; possuía outra perspectiva em relação às práticas de preservação patrimonial do Iphan; e apoiava a cultura como fator desenvolvimentista do país. Aloísio Magalhães tornou-se presidente do Iphan por meio de suas relações políticas, incorporando o CNRC ao Instituto. Criou-se, em 1979, a Fundação Nacional Pró-Memória (REZENDE; GRIECO; TEIXEIRA; THOMPSON, 2015), com o intuito de “driblar os entraves burocráticos e agilizar a captação de recursos para realizar programas e projetos na área da cultura” (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 49). Como aprofunda Márcia Chuva:

[...] Ao que tudo indica, a chamada ‘fase moderna’ da trajetória da preservação no Brasil, quando se operou a fusão entre Iphan e CNRC originando a Sphan/Pró-Memória, nasceu exatamente de uma brecha encontrada por Aloísio Magalhães na estrutura de poder do Estado brasileiro (CHUVA, 2012, p. 159).

A imaterialidade, já apresentada pela UNESCO, ganha espaço nas discussões patrimoniais no Brasil. Sandra Pelegrini define o patrimônio imaterial como um conjunto de “práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas [...] que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural” (PELEGRINI, 2020, p. 71). Costumes, hábitos, técnicas, ritos são explorados através desse novo conceito.

Um dos grandes marcos relacionados ao patrimônio, já com o advento da redemocratização, foram a criação do Ministério da Cultura (MinC), em 1985, e a promulgação da nova Constituição de 1988, que expandiu o conceito restrito de patrimônio histórico e artístico para patrimônio cultural, acompanhando as discussões globais sobre a ampliação desse termo: “a definição de patrimônio passou a ser pautada pelos referenciais culturais dos povos, pela percepção dos bens culturais nas dimensões testemunhais do cotidiano e das realizações intangíveis” (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 32).

Segundo o Artigo 216 da Constituição Cidadã (BRASIL, [1988]), o patrimônio cultural do Brasil é constituído por bens de caráter material e imaterial, devendo portar em suas referências a identidade e a memória de diversos grupos sociais. Os modos de viver e criar; as invenções científicas, artísticas e tecnológicas; as múltiplas manifestações culturais e artísticas e as formas de expressão visam promover a diversidade da cultura do país. As comunidades indígenas e quilombolas (e suas práticas culturais) foram também reconhecidos na perspectiva jurídica do patrimônio. Começa, dessa forma, o rompimento da visão elitista e da história oficial (PEREIRA; ORIÁ, 2012, p. 166), valorizando os atores sociais (como, por exemplo, indígenas, ribeirinhas, negros, imigrantes) e suas culturas até então silenciadas e marginalizadas.

O Decreto nº 3.551 de 4 de agosto de 2000 (BRASIL, decreto nº 3.551, 2000) instituiu o “Registro de Bens Culturais Imateriais”, construindo um projeto específico para sua salvaguarda, valorização e reconhecimento. Atualmente, os instrumentos de preservação (anteriormente regulados pelo tombamento de imóveis) decorrem através do registro dos bens materiais e imateriais, pautados no pertencimento. As esferas de atuação dos patrimônios culturais fazem-se presentes a nível municipal, com a participação da sociedade e do setor privado (PEREIRA; ORIÁ, 2012, p. 167).

### **3 A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E O CURRÍCULO NACIONAL: O PATRIMÔNIO NO ENSINO FUNDAMENTAL DA BNCC**

O propósito deste capítulo é investigar como e se o patrimônio aparece no ensino de História do ensino fundamental (séries iniciais e finais) da BNCC. Para atingir esse objetivo, abordaremos também a História como disciplina escolar no Brasil e as discussões da construção da disciplina no documento normativo educacional nacional.

#### **3.1 A História como disciplina escolar no Brasil (séculos XIX-XXI)**

A História como disciplina escolar no Brasil estabeleceu-se no século XIX com a criação do Colégio D. Pedro II, primeira escola secundária brasileira, em 1837. Seu propósito direcionava-se à formação das elites do país e passou a ter uma relação com as diretrizes do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838. O IHGB foi responsável por elaborar programas escolares e desenvolver uma concepção de ensino voltada para a construção de uma história e identidade nacional, devendo esta ser propagada através do ensino de História nos colégios (FONSECA, 2006, p. 46). Os próprios integrantes do Instituto eram os docentes do Pedro II, influenciando diretamente o Colégio: “o Pedro II e o IHGB representavam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização” (ABUD, 2004, p. 30).

Os debates sobre como deveria ser escrita a História do Brasil permearam o IHGB. Conforme aponta Thais Nívia de Lima e Fonseca (2006, p. 46), a perspectiva vencedora foi a do médico e pesquisador alemão Karl Philipp von Martius, baseada na “mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização”. Essa visão impactou os programas escolares e “configurou-se uma forma de se construir a História Nacional através da hierarquização de alguns fatos que deveriam ser centros explicadores, em torno dos quais todo um conjunto de acontecimentos passava a ser referido” (ABUD, 2004, p.

31). Com o avanço das décadas do século XIX, há uma diminuição do campo da “História Sagrada”, inspirado no cientificismo (RIBEIRO; RODRIGUES JÚNIOR, 2017, p. 86), e o início de uma formação sobre líderes e acontecimentos considerados relevantes sobre o Império brasileiro:

As narrativas morais sobre a vida dos santos eram substituídas pelos feitos históricos dos ‘heróis’ considerados construtores da nação com destaque para os governantes (reis, imperadores, militares, líderes religiosos, entre outros). No lugar do altar religioso, constituiu-se o panteão da nação com seus mártires (RIBEIRO; RODRIGUES JÚNIOR, 2017, p. 86).

Após a abolição da escravidão e o advento da República, o século XX inicia-se com novas dinâmicas sociais. Com o processo de urbanização e imigração, a população brasileira aumenta. Os colégios ganham um novo objetivo: ampliar o número de sujeitos alfabetizados em um momento de expansão dos direitos sociais e políticos (BITTENCOURT, 2008, p. 62-63). A “História Sagrada” desassocia-se cada vez mais da “História Civil”. A “História da Civilização” sucedeu o lugar da “História Universal”. De acordo com Renilson Rosa Ribeiro e Osvaldo Rodrigues Júnior (2017, p. 86), “o motor dos acontecimentos, antes preso à religião, passou para o ‘processo civilizatório’, identificado com os próprios desejos divinos, tendo em vista as ligações entre religião e política”. A disciplina “Instrução Moral e Cívica” foi instituída na década de 1920 com o objetivo de fortalecer o espírito patriótico (FONSECA, 2006, p. 51). Entretanto, a construção da identidade nacional baseava-se em uma visão positivista, homogênea e elitista sobre o passado, sem inserir nos conteúdos programáticos dos currículos os atores sociais marginalizados, como se fossem inertes ao longo dos acontecimentos históricos (BITTENCOURT, 2008, p. 64-65).

O Colégio D. Pedro II permaneceu como “escola modelo” pelos programas escolares até 1931 (ABUD, 2004, p. 31). Com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, em 1930, e as reformas no sistema educacional de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), as políticas de ensino unificaram-se, e “[...] o sistema escolar foi organizando-se de maneira mais centralizada e os conteúdos escolares passaram a obedecer a normas mais rígidas e gerais” (BITTENCOURT, 2008, p. 66-67). Campos estabelece novas orientações para métodos de ensino, impedindo os colégios de desenvolverem seus próprios programas, sendo essas resoluções exclusivas do Ministério (FONSECA, 2006, p. 52). A delimitação do ensino de “História do Brasil” e “História da América”, como

elementos centrais do ensino de História, foram criticadas por uma parcela dos docentes da época. Conforme Thais Nívia de Lima e Fonseca aponta para os professores, na prática, a disciplina “História do Brasil” teve sua carga horária reduzida por estar inserida na matéria “História da Civilização”, sendo “[...] claramente uma manifestação das posições nacionalistas, em detrimento das pedagógicas” (FONSECA, 2006, p. 53).

A reforma de Capanema visava à reafirmação da construção do patriotismo no ensino de História e da “História do Brasil”, possuindo sua carga horária aumentada. Além disso, o ensino secundário foi modificado, dividindo-se em ginásio e colegial, com o tempo de duração de quatro e três anos, respectivamente (BITTENCOURT, 2008, p. 81-82). Os currículos educacionais deveriam conceber o ideal nacionalista e ufanista: “Programas curriculares e orientações metodológicas pautavam-se, assim, pela ideia da construção nacional que, a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente” (FONSECA, 2006, p. 54).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi criada em 1961 através da Lei Nº 4024/1961. O debate em torno da elaboração de diretrizes da educação nacional data da Constituição de 1934. Entretanto, a comissão encarregada de elaborar o projeto de lei iniciou os trabalhos em 1947. Sua extensa tramitação encerrou-se com a sanção da LDB em 20 de dezembro de 1961 (SAVIANI, 2011, p. 11-13). Conforme aponta Kátia Abud (2004, p. 39), os programas escolares do secundário passaram a ser responsabilidade dos estados, iniciando a formação técnica nas escolas:

A LDB representou também a secundarização das chamadas humanidades. Produto de uma ‘americanização’ do currículo, promulgada num contexto histórico no qual a industrialização buscava adestrar mão-de-obra para essa mesma indústria, ela iniciou claramente um processo de tecnização da formação escolar, em oposição à Lei Capanema, criticada como livresca e elitista, que não preparava o alunado para a vida (ABUD, 2004, p. 39).

As políticas educacionais ao longo da ditadura militar, instaurada em 1964 mediante o golpe, foram pautadas mediante a ideologia, a moral e o domínio da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. As disciplinas “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política Brasileira” transformaram-se em matérias obrigatórias em todos os níveis de ensino do primeiro grau, assim como houve o aprofundamento da história tradicional no ensino de História:

Vista dessa forma, a História tradicional adequava-se aos interesses do Estado autoritário, na medida em que apresentava o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida seria conduzida de cima para baixo e em que a ordem seria uma máxima a ser seguida pelos seus membros. Sem espaço para a interpretação e a análise crítica, não haveria como instrumentalizar o indivíduo para o questionamento da ordem (FONSECA, 2006, p. 56).

A LDB de 1971 (Lei N° 5692/71) reformou a organização do ensino no Brasil, unificando o primário e o ginásial no ensino de 1º grau (1ª a 8ª série). O 2º grau destinou-se à profissionalização técnica dos alunos (FONSECA, 2009, p. 17). O estabelecimento dos “Estudos Sociais” em todo o sistema educacional foi realizado após a segunda versão da LDB (1971). Entretanto, essa disciplina - inspirada em colégios norte-americanos - já estava sendo utilizada e experimentada em seletas instituições escolares desde o golpe militar (RIBEIRO; RODRIGUES JÚNIOR, 2017, p. 90).

Os “Estudos Sociais” abrangiam a História e a Geografia, agregando também outros conceitos da Sociologia, Filosofia e Política (FONSECA, 2006, p. 58). A abordagem desta matéria não era realizada de maneira crítica, reflexiva e aprofundada, além de focar mais nos estudos espaciais em detrimento aos históricos (BITTENCOURT, 2008, p. 76). Os docentes e discentes de História e Geografia foram contra não só as metodologias e a integração entre as matérias, mas também com a diminuição do número de professores, lutando, inclusive, em oposição aos cursos de Licenciatura Curta e Plena em Estudos Sociais (RIBEIRO; RODRIGUES JÚNIOR, 2017, p. 90-91).

O processo de redemocratização brasileira na década de 1980 fez com que alguns setores da sociedade pressionassem por mudanças significativas no país. A educação foi diretamente afetada: seus programas curriculares, metodologias e conteúdos passaram por diversas renovações e modificações. O material didático também precisava ser alinhado e condizente com as novas perspectivas, incorporando, inclusive, os novos debates historiográficos:

A disciplina escolar História certamente não é mais a mesma desde sua constituição no século XIX, muito embora ainda guarde alguns elementos de origem, alguns ligados às práticas de ensino e outros às concepções historiográficas. Mas deve-se considerar que, neste tempo, ocorreram processos importantes que contribuíram para as mudanças em seu perfil e em sua estrutura, relacionados às transformações do próprio campo do conhecimento histórico, à formação dos professores, às políticas públicas relativas à educação de forma geral e ao ensino de História em particular, à organização escolar, entre outras questões (FONSECA, 2006, p. 70-71).

Na década de 1990, as matérias “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política Brasileira” foram retiradas dos currículos, assim como as disciplinas isoladas de História e Geografia sucederam os “Estudos Sociais”. A formação dos professores também foi modificada conforme o encerramento da licenciatura curta em Estudos Sociais, fortalecendo os cursos superiores de História (FONSECA, 2010, p.2). A História como matéria escolar estendeu-se pelas séries finais do ensino fundamental e médio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) serão abordados a seguir.

### **3.2 Documentos Normativos Educacionais: A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas discussões para o ensino de História**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), garantida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, é um documento normativo no qual determina e estipula aprendizagens essenciais que todos os alunos da educação básica devem dispor ao longo dos anos escolares. Instituições de ensino públicas e privadas devem adequar suas propostas pedagógicas e seus currículos com as referências nacionais estipuladas. A Base deve colaborar com outras atividades educacionais, “em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2018, p. 8). Houve o “Movimento pela Base” promovido pela fundação Lemann. Essas participações das empresas privadas dentro das políticas públicas educacionais serão desenvolvidas de maneira mais efusiva no tópico 3.3 do trabalho.

As etapas da educação infantil e do ensino fundamental (séries iniciais e finais) foram homologadas em 2017 e do ensino médio em 2018. A BNCC não anula outros documentos, como a Constituição Federal de 1988, a LDB, as DCN e o PNE, sendo esses marcos legais que fundamentam a Base.

A Constituição Federal de 1988 visa, no artigo 205, a necessidade de garantir educação para todos, sendo dever do Estado e da família. Estipula, no artigo 210, a necessidade de estabelecer, para o ensino fundamental, conhecimentos mínimos

para a formação básica do alunado.

A LDB promulgada em 1996 afirma, em seu inciso IV do Artigo 9 que cabe à União, em conjunto com os Estados, Distrito Federal e municípios, determinar as competências e diretrizes para todos os níveis da educação básica, sendo estas definições as orientações para os currículos, certificando a elaboração de uma base comum. O artigo 26 (redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) também enfatiza o dever das escolas de complementar a base comum implementada devido às diferenças regionais e suas características singulares:

A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dá, portanto, seguimento a uma já longa série de programas e propostas curriculares, que desde 1931 vem procurando regulamentar o ensino (e não somente a organização curricular) das disciplinas em nossas escolas, por meio da introdução direta de temas e conteúdos, objetivos e até métodos e técnicas de ensino, dependendo da orientação governamental responsável pela organização da Educação (ABUD, 2017, p. 21).

Os PCNs, documento formulado com orientações e referências nacionais para as áreas de conhecimento escolares, publicado em 1997, já apontava direções para o ensino de História. Os debates sobre os conteúdos que deveriam constar como conhecimentos mínimos na BNCC para esta disciplina, em todo o Brasil, foram marcados por campos de disputas. Conforme aponta Christian Laville (1999, p. 127) “a maioria das vezes, o que está em jogo nos debates a respeito dos conteúdos do ensino da história é a manutenção de uma determinada tradição”.

O ensino de História foi a esfera de ação mais tensionado da primeira versão da Base (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 28), divulgada em setembro de 2015. Após discussões tanto por grupos conservadores como progressistas (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 582), o MEC lançou uma consulta pública. Segundo os historiadores Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues (2017, p. 31), esse documento preliminar foi marcado pela “arte do recorte”, ou seja, os pesquisadores resgatam os debates sobre as seleções de um determinado local do passado para atualizá-los e inseri-los em nossas perspectivas no presente. Além disso, enfatizam que as aulas de História, além de serem resultados de pesquisas críticas e científicas, também possuem uma “relação ética, política e estética com o conhecimento e com os estudantes, que é uma arte do recorte” (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 32).

A primeira versão da Base rompeu com a visão eurocêntrica e tradicional,

colocando a América Latina, África, os negros e os povos indígenas no cerne dos estudos e discussões. “Isso permite pensar que não há conteúdos obrigatórios, canônicos, definitivos e, portanto, problemáticos, na História” (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 38). Os eixos temáticos foram segmentados em quatro módulos: cidadania, temporalidades, conceitos e pesquisa, tornando-se menos dependente da “lista de conteúdos” e operando as competências intelectuais com as particularidades do conhecimento histórico (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 40). Essas escolhas e recortes, assim como seus usos no presente, foram criticados.

A Associação Nacional de História (ANPUH) publicou uma carta-aberta criticando o processo da primeira versão, indagando sobre sua organização, constituição dos especialistas, a falta de variedade em relação à pesquisa histórica, além do ensino de História não ser considerado nesse documento (MARTINS, 2017, p. 47-48).

A segunda versão da BNCC, publicada em maio de 2016 para a disciplina de História, foi denunciada por alguns pesquisadores da comissão, alegando que o documento entregue por eles foi inteiramente modificado e alterado. Uma parcela dos membros que constituíram esse comitê saiu do projeto (MARTINS, 2017, p. 48).

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

Como aponta Laville no trecho acima, há interferências constantes na construção da História como disciplina escolar. Veremos, no capítulo 3, que uma parcela dessas interposições é originária das articulações institucionais privadas, onde estas possuem interesses em adentrar cada vez mais nas políticas públicas educacionais.

Conforme apontam as historiadoras Flávia Eloísa Caimi e Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2017, p. 79-80), essa segunda versão foi formulada por uma nova comissão de pesquisadores. Entretanto, esse grupo seletivo, diferente do anterior, foi constituído por profissionais sem uma relação direta com o ensino de História, além de pertencerem a uma única Instituição:

Trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta

anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso (CAIMI; OLIVEIRA, 2017, p. 80).

A versão final da Base, revelada em abril de 2017, não deu continuidade aos debates, às críticas e às sugestões de suas versões anteriores, abordando uma perspectiva tradicional, eurocêntrica e linear da História, assim como a divisão clássica dos conteúdos em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 41-42).

### **3.3 O Patrimônio na disciplina de História do Ensino Fundamental (Séries Iniciais e Finais) da BNCC**

A introdução da BNCC apresenta a definição de competência, sendo esta referente aos “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Esses princípios são considerados como fundamentais para o desenvolvimento do aluno e de sua participação transformadora na sociedade.

As dez competências gerais que devem estar presentes no fazer pedagógico durante todas as etapas da educação básica relacionam-se com a construção do conhecimento, pensamento crítico, diversificação cultural, múltiplas linguagens e suas aplicações nos mais diversos âmbitos sociais, acesso às culturas digitais, respeito e o reconhecimento dos diversos saberes e vivências do indivíduo e dos grupos sociais, argumentação crítica e baseada em fatos, autoconhecimento, empatia e cidadania (BRASIL, 2018, p. 9).

A estrutura do ensino fundamental da BNCC é dividida entre as áreas do conhecimento, competências específicas de área, os componentes curriculares e as competências específicas de cada componente. A disciplina de História insere-se na área de Ciências Humanas, juntamente com Geografia. Os anos iniciais e finais são divididos em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades (BRASIL, 2018, p. 24 - 27). As habilidades determinam as “aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29) e são identificadas através de um código alfanumérico correspondendo

à etapa da educação básica, o ano, a disciplina e a sequência não hierárquica da habilidade correspondente aquele ano. As habilidades não definem a perspectiva metodológica na qual os professores devem abordar determinado conteúdo em aula, sendo esta uma determinação dos currículos e projetos pedagógicos (BRASIL, 2018, p. 30).

O ensino fundamental engloba, ao todo, nove anos da educação básica. A área de Ciências Humanas, nessa etapa de ensino, é marcada pelos conceitos de tempo, espaço e movimento, além da necessidade do olhar crítico e investigativo sobre as ações humanas ao longo dos anos, suas relações nos mais diversos âmbitos sociais e de poder, assim como as concepções dos seus conhecimentos e saberes. Todas essas questões devem ser tratadas em consideração aos direitos humanos, às diversidades das sociedades (sendo estas plurais) e os princípios sociais convenientes para o bem comum (BRASIL, 2018, p. 353-354).

Os anos iniciais trabalham os conteúdos vinculados aos locais nos quais o aluno está inserido, principalmente suas vivências coletivas e individuais (aspectos da família e das experiências dos alunos). Abordagens lúdicas e a construção do olhar observador e crítico começam a ser trabalhados. Os anos finais vão aprofundar e ampliar essas discussões, abordando novas linguagens e perspectivas dentro da área de forma crítica e complexa (BRASIL, 2018, p. 355-356). Novos conceitos e temas são desenvolvidos e trabalhados. As sete competências específicas de Ciências Humanas promovem a (1) compreensão individual e coletiva, respeitando os direitos humanos; (2) exploração de maneira crítica dos meios sociais, culturais, digitais, científicos, informacionais e técnicos, entendendo suas mudanças no tempo e no espaço, assim como sua utilização nos desafios do cotidiano; (3) a investigação das intervenções humanas nos espaços naturais e sociais; (4) interpretação dos sentimentos e indagações sobre questões da vida pessoal e coletiva com base nos instrumentos das Ciências Humanas; (5) comparação dos acontecimentos de forma diacrônica e sincrônica; (6) consolidar uma boa base argumentativa pautada nos conceitos das humanidades; (7) aplicação de diversas linguagens (cartográfica, iconográfica, gráfica), textos variados e tecnologias do mundo digital para a formação cognitiva do alunado voltada para os princípios norteadores das Ciências Humanas (BRASIL, 2018, p. 357).

O texto base da disciplina de História do ensino fundamental enfatiza a

importância dos questionamentos do presente sobre os acontecimentos históricos; a construção do conhecimento histórico pelos diversos grupos sociais em seu tempo/espaço; utilização de das fontes e documentação de maneira crítica; salienta a linguagem e a comunicação como saberes relevantes para a compreensão de conflitos e o respeito às sociedades plurais e heterogêneas (BRASIL, 2018, p. 397-398). A formação do pensamento deve passar pelos “processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise” (BRASIL, 2018, p. 398). Seus objetivos concentram-se na promoção da autonomia de pensamento e na participação ativa dos docentes e discentes do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 400-401). As sete competências do ensino de História relacionam-se com a compreensão dos fatos históricos, bem como sua historicidade, conceitos, estruturas de poder, permanências e transformações sociais; analisar e questionar as fontes históricas; utilização de diversas linguagens, mídias e tecnologias de forma crítica e consciente; reconhecer as diversas interpretações, culturas e perspectivas dos sujeitos e grupos sociais (BRASIL, 2018, p. 402).

Os anos iniciais (1º ao 5º ano) debruçam-se na formação do sujeito (“Eu”) e na identificação dos indivíduos (“Outros”), etapas necessárias para o desenvolvimento de sua autonomia e a compreensão das relações com a sociedade (sendo esta heterogênea e plural). Dessa maneira, os quatro anos das séries iniciais devem trabalhar: os lugares nos quais os alunos estão inseridos, como o ambiente escolar, familiar, levando em consideração as demais experiências e vivências dos estudantes; a história de seu município, bem como seus espaços de memória e patrimônios culturais; multiplicidade de povos e culturas. A complexidade temporal e espacial aumenta com o avançar das séries (BRASIL, 2018, p. 403-405).

Os anos finais (6º ao 9º ano), entretanto, organizam-se através de três procedimentos: (1) reconhecimento dos principais acontecimentos da história do Ocidente (concentrados nos continentes da África, Europa e América); (2) promoção de situações e circunstâncias para que o alunado analise de maneira crítica as fontes e os documentos em seus múltiplos registros e linguagens; (3) averiguação de diferentes perspectivas e versões dos acontecimentos históricos. Tempo, espaço, mobilidade populacional, sujeitos e grupos sociais continuam sendo abordados de maneira aprofundada (BRASIL, 2018, p. 416-419).

O patrimônio no ensino de História aparece apenas no 3º e no 5º ano das

séries iniciais do ensino fundamental conforme demonstram os quadros abaixo:

Quadro 1 - Conteúdos BNCC (História - 3º ano)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município.	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive.	<b>(EF03HI04)</b> Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 410-411.

Quadro 2 - Conteúdos BNCC (História - 5º ano)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Registros da história: linguagens e culturas.	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.	<b>(EF05HI10)</b> Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 414-415.

O 3º ano das séries iniciais do ensino fundamental (quadro 1) apresenta o patrimônio histórico e cultural relacionado ao município onde o alunado está inserido. Devem-se levar em consideração os motivos de determinados elementos de a cidade serem considerados patrimônios, assim como a importância de seus grupos sociais na história. Os verbos que determinam os “processos cognitivos” (BRASIL, 2018, p. 29) nos quais os estudantes devem trabalhar nas habilidades são “identificar” e “discutir”, objetivos relacionados ao conhecimento e análise através de questionamentos e debates.

Em relação ao 5º ano (quadro 2), o patrimônio é correlacionado com as fontes históricas (apresentado como registros da história na unidade temática) e deve ser introduzido aos alunos as questões relacionadas à materialidade e imaterialidade.

Diferente do 3º ano, o recorte espacial e temporal é maior, não se restringindo mais apenas aos municípios, e sim aos acontecimentos históricos (suas mudanças e permanências) de toda a humanidade e em qualquer região, sempre relacionados ao tema e conceito em questão. Os verbos dos objetivos das habilidades, “inventariar” e “analisar”, implicam em estudos pormenorizados, levantando-se dados e informações sobre os patrimônios.

O patrimônio não aparece nos objetos de conhecimento e/ou habilidades das unidades temáticas das séries finais do ensino fundamental da BNCC, lacuna esta que pode ser explorada pelos referenciais curriculares estaduais. Não há também outros aprofundamentos, problematizações e diretrizes sobre como trabalhar o patrimônio na disciplina de História. Conforme salientam Dioury de Andrade Bueno e Ana Cláudia Urban (2020, p. 9), “a ideia de patrimônio aqui posta não é defendida, ficando a critério de cada sistema de ensino problematizá-lo ou não”.

## **4 CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: O PATRIMÔNIO NO ENSINO FUNDAMENTAL DO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO**

O objetivo deste capítulo é analisar como o Currículo de Pernambuco, lançado em 2019, foi construído, e se cumpre as exigências mínimas da BNCC em relação ao patrimônio no ensino de História (etapa do ensino fundamental), podendo expandir ou não a temática para outras séries. Também serão realizadas algumas discussões sobre a influência das instituições privadas na concepção da Base e do Currículo.

### **4.1 A Construção do Currículo de Pernambuco para a disciplina de História (2019)**

Após a homologação da BNCC (etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental), em 2017, os estados brasileiros precisavam adequar e alinhar seus currículos com as novas diretrizes nacionais da Educação Básica. A Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE), em conjunto com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PE) lançou, em 2019, o Currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental (séries finais e iniciais). Podemos acessá-lo em um único volume ou dividido em cinco áreas: (1) Ciências Humanas; (2) Ciências Naturais; (3) Ensino Religioso; (4) Linguagens; (5) Matemática. O MEC forneceu o suporte técnico e monetário para a construção do documento, seguindo as diretrizes da portaria nº 331 de 05 de abril de 2018 divulgadas no Diário Oficial (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2019, p. 16).

No decorrer da apresentação do Currículo de Pernambuco - Área de Ciências Humanas, destinado às disciplinas de História e Geografia, o documento afirma que sua construção incluiu a participação de professores e demais profissionais da educação (rede pública e privada), bem como toda a sociedade civil. Também declaram a criação da Comissão Estadual de Construção Curricular composta pela SEE, pela UNDIME/PE, pelo Conselho Estadual de Educação (CEEPE) e pela União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) para a elaboração do documento (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2019, p. 11).

A introdução do Currículo de Pernambuco apresenta princípios, perspectivas e concepções educacionais que devem ser compreendidas e aplicadas nessa nova fase escolar de Pernambuco. Inicialmente, somos apresentados aos documentos anteriores do estado que deram base ao lançado em 2019, como os Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PCPE, 2012); as DCN's (2013) e a BNCC (2018). Segundo os autores, o próprio PCPE foi resultado de políticas anteriores que já sinalizavam o objetivo de criarem um currículo em comum, como a Base Curricular Comum (2008) e as Orientações Teórico-Methodológicas voltarem para o ensino fundamental (OTM, 2008), sendo o alvo de ambas o ensino público (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2019, p. 15).

As instruções do Currículo apontam para um ensino pautado nos princípios democráticos e humanos e na inclusão social, além da formação integral (aqui, entende-se que a educação deve ser transversal e interdisciplinar com temas presentes no cotidiano e elencado com a diversidade cultural da sociedade) e igualitária do alunado. Também reconhecem que o documento por si só não assegura uma educação guiada nos elementos já citados, cabendo ao Estado a certificação de políticas públicas educacionais que garantam esse acesso, bem como a permanência dos estudantes nas escolas (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2019, p. 20). Entretanto, não especificam quais políticas públicas devem ser implementadas e acompanhadas.

A educação especial insere-se através da inclusão. O modelo norteador está no documento "A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (MEC/SECADI, 2008). As escolas não podem mais excluir os estudantes com necessidades especiais, e sim, integrá-los ao sistema pedagógico construídos nesses ambientes. O texto enfatiza que todos os sujeitos possuem diferenças, o que os tornam únicos, não devendo ser punidos ou marginalizados, principalmente nos colégios. A implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) visa práticas pedagógicas complementares, não devendo substituir as aulas comuns com os outros alunos. São esses os passos para a construção da democracia. (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2019, p. 22-23).

A formação dos professores também é exposta no documento. Segundo os autores, os docentes precisam alinhar os saberes práticos e teóricos, além de estarem em constante aprendizado frente aos novos desafios da educação.

Enfatizam os projetos públicos de educação continuada, como cursos, congressos, seminários e assessorias, além da responsabilidade dos professores de aprimorarem suas formações (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2019, p. 28-29). O diálogo, assim, perpassa diversos agentes educacionais, cabendo ao estado leis que garantam e promovam esse acesso, bem como o envolvimento dos docentes.

A avaliação da aprendizagem é entendida como um processo crítico ligado à construção do conhecimento do alunado mediante a atuação do professor-orientador. A avaliação deve ser formativa e processual, não devendo marginalizar os alunos, e sim, criar mecanismos para sua recuperação (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2019, p. 31-33). Os estudantes devem ser colocados como sujeitos críticos e atuantes, participando de maneira reflexiva do processo.

Os temas transversais e integradores que constam no Currículo e necessitam fazer parte do ambiente escolar são: educação em direitos humanos (EDH); direitos da criança e adolescente; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; educação ambiental; educação para o consumo e educação financeira e fiscal; educação das relações étnico-raciais e ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; diversidade cultural; relações de gênero; educação alimentar e nutricional; educação para o trânsito; trabalho, ciência e tecnologia; saúde, vida familiar e social (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2019, p. 34-42). Esses assuntos não devem ser restritos a uma disciplina e/ou professor: devem ser explorados dentro e fora do colégio, incluindo toda a comunidade escolar. Os debates dessas temáticas garantem uma perspectiva plural e democrática do estudante, cabendo aos projetos político-pedagógicos definirem as maneiras de abordagem.

As competências gerais para a educação básica brasileira expressada no Currículo são as mesmas que foram redigidas pela BNCC, sendo dez formulações. Abordam a importância de diferentes linguagens; o uso das tecnologias digitais; a valorização de culturas e dos saberes adquiridos pelas vivências no cotidiano; a pesquisa científica e crítica sobre os assuntos; o cuidado com a saúde e os direitos humanos; agir pensando no bem coletivo; o reconhecimento e o contato com as diversas manifestações culturais (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2019, p. 23-26). Esses princípios vão nortear as competências específicas das humanidades e da disciplina de História.

Em síntese, as Ciências Humanas do Currículo de Pernambuco devem explorar as relações do homem em diversos tempos e espaços. Assim, os conceitos de tempo e espacialidade vão estar presentes nas competências e habilidades de ambas as disciplinas, sendo, inclusive, repetições do próprio texto da BNCC. O documento estadual salienta a importância desses estudos para a formação do aluno como um sujeito crítico e ativo na sociedade, sendo formado com princípios éticos, plurais e democráticos. Os professores devem estimular a investigação e a pesquisa ao longo de todo o processo pedagógico, valorizando as múltiplas diversidades étnicas e culturais (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2019, p. 65-68).

Conforme apontam os estudos dos pesquisadores Adriana Maria Paulo da Silva e Lucas Victor Silva (2021, p. 363), foram 8 meses de construção deste documento estadual, sendo cinco destinados à formulação da proposta curricular e três organizando a Comissão Estadual Curricular e os trabalhadores educacionais envolvidos no projeto. Faz-se necessário chamar a atenção para a agilidade com a qual o estado de Pernambuco criou o Currículo de 2019: se, por um lado, observamos um grande interesse dos dirigentes responsáveis pela educação de Pernambuco em alinhar o Currículo com a BNCC e implementar as novas diretrizes de maneira rápida; por outro lado, nos atentamos as preocupações dos profissionais da área de educação quanto a maneira e a agilidade criada para conceber o Currículo, documento este de grande valor educacional que serve como diretriz não só para os conteúdos, mas também para a formação de professores, as formas de avaliações escolares e os princípios de ensino e aprendizagem. Críticas estas que Silva e Silva (2021) exploraram em seu artigo.

Trataremos, especificamente, sobre o Currículo de História. Os funcionários envolvidos na produção escrita foram a professora Maria Lúcia Cavalcante, técnica da SEE-PE, e o professor Wagner Geminiano dos Santos, lotado na cidade de Água Preta e São José da Coroa Grande. Ambos são historiadores, constando na carreira de Santos seu trabalho como secretário de educação em São José da Coroa Grande. Além deles, conta a presença de professores da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa); da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap) e um funcionário da SEE-PE associado à Faculdade Luso-brasileira (SILVA; SILVA, 2021, p. 363-364).

Mesmo com a participação dos profissionais das instituições públicas e privadas citados, há outras universidades estaduais e federais que poderiam constar no processo. Segundo os depoimentos coletados por Adriana M. Paulo da Silva e Lucas V. Silva (2021, p. 364), foram solicitadas essas colaborações, todavia, não houve o envio de trabalhadores da área de educação e historiadores para compor o grupo. Houve uma cooperação, através de e-mails, de professores e demais educadores de vários locais do Brasil. Porém, as denúncias apontam que essas coparticipações via correio eletrônico delimitaram-se a recomendações e observações de um currículo escrito de antemão (SILVA; SILVA, 2021, p. 364).

Além dessas faculdades, faltou o diálogo com outros setores da sociedade, como os movimentos sociais; e outros órgãos de atuação, como a ANPUH do estado de Pernambuco (ANPUH-PE), a Associação Nacional pela Formação dos Professores (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (SILVA; SILVA, 2021, p. 364). Esse pouco estímulo, falta de movimentação e baixa aderência à construção do Currículo por parte das universidades e outros órgãos impactou na formulação plural e heterogênea do documento.

Os depoimentos confirmam a desmobilização das universidades e dos historiadores e professores de História pernambucanos para com a elaboração do documento estadual nem que fosse para criticar, dentre aqueles e aquelas que estavam cientes do que ocorria, o processo de elaboração e exigir um formato mais coletivista e democrático (SILVA; SILVA, 2021, p. 366).

Constatamos, a partir das entrevistas coletadas e das indagações postas por Adriana M. Paulo da Silva e Lucas V. Silva (2021, p. 364), que houve uma limitação do debate sobre o Currículo de Pernambuco. Aqueles que participaram não puderam fazer grandes mudanças e contestações, pois as competências e habilidades já haviam sido concebidas, podendo ainda as sugestões serem vedadas pelos coordenadores.

A redação sobre a disciplina de História no currículo pernambucano faz, no primeiro momento, uma síntese das mudanças sobre o conhecimento histórico desde o final do século XIX (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2019, p. 111-112). Explicitamos essas perspectivas no capítulo 2 do presente trabalho, que mesmo voltado para o viés patrimonial, era perceptível o uso das histórias das nações pelos Estados Modernos para legitimar o seu poder, bem como as construções das

nacionalidades e seus heróis. A perspectiva positivista e tradicional imperava nesses primórdios. Apresentam também o impacto do marxismo e da *Escola dos Annales* para as modificações dentro do pensamento historiográfico, sendo agora problematizado. As metodologias, as técnicas e as concepções sobre os agentes sociais são modificadas nas narrativas históricas. A História, assim como o historiador, deverá analisar o passado com o olhar do presente; além de compreender o conhecimento histórico como uma arena de disputas e tensões. Segundo o documento, foi a partir desse novo debate e visão que tanto a BNCC, como o Currículo estadual, pensaram as competências e as habilidades que devem ser desenvolvidas nas escolas (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2019, p. 113-114). Com temáticas tão amplas a serem exploradas, seguiremos para as discussões propostas por essa pesquisa sobre o patrimônio nas etapas do ensino fundamental.

#### **4.2 O Patrimônio na disciplina de História do Ensino Fundamental do Currículo de Pernambuco (2019)**

Ao abordarem sobre os anos iniciais do ensino fundamental para a disciplina de História, o documento apresenta alguns desafios de estabelecer as habilidades para as séries do 1º ao 5º ano. O primeiro seria a formação do professor, mediador do ensino-aprendizagem: composto por pedagogos ou profissionais que concluíram o magistério, não são obrigados a possuir uma graduação específica na área de História. Como pensar nesse ensino composto por educadores polivalentes? Segundo o currículo, os docentes devem trabalhar com os alunos o fato de eles serem sujeitos ativos do seu tempo (e produzido por ele), atuando na sociedade. Não devem fazer associações generalizantes, trazendo as particularidades desse saber. Deverão realizar esse processo de inserção do aluno como um agente histórico, trabalhar as relações dos indivíduos com diversas sociedades ao longo do tempo e de lugares diversos, além de trabalhar as noções de identidades e pertencimentos. Ao longo das séries, percebem-se as articulações das habilidades tanto no nível regional como no nacional (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2019, p. 115-117).

Os anos finais do ensino fundamental correspondem às séries do 6º ao 9º

ano. Nessa etapa, não há mais um docente lecionando todas as disciplinas, e sim profissionais licenciados em suas respectivas áreas de formação. Ou seja, encontramos historiadores construindo as aulas para essas classes. O texto continua defendendo a desconstrução da História tradicional, já devendo ser trabalhada nos anos iniciais. Nessa etapa, os alunos adquirem mais maturidade para aprofundar os conceitos de História, assim como determinados acontecimentos históricos. Segundo o Currículo, a BNCC rompe com a perspectiva linear e a sequência didática estabelecida nos anos iniciais. Criticam o fato de colocarem a história do Brasil apenas nos anos finais, impactando a formação do alunado com seus lugares de vivência (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2019, p. 117-118).

O Currículo pernambucano examina a cronologia estabelecida pela BNCC e afirma que os eixos temáticos já estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares de História do Estado de Pernambuco permitiam o trabalho de temas em diferentes perspectivas de espaço e tempo, sendo a organização estabelecida pela BNCC uma regressão aos estudos das histórias regionais. Como os redatores apontam no texto, a história de Pernambuco possui um viés eurocêntrico, atrelado aos desdobramentos da história europeia. Aqui, os acontecimentos poderiam ser trabalhados a partir dos povos originários. Também criticam a visão sulista presentes na Base (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2019, p. 118-119).

Diante dessas questões, qual seria a proposta do Currículo de Pernambuco para trabalhar a história do seu estado e romper com essas visões já estabelecidas? Segundo o documento, devem ser trabalhadas as pluralidades e especificidades ligadas ao estado e país, abrangendo as diversas culturas. Também organizaram os temas a partir de três categorias: (1) sujeito, (2) tempo e (3) indício/fonte/documento. Conforme apontado nesse tópico, os redatores acreditam que essa proposta permite maiores problematizações e relações do passado-presente, podendo ser ainda mais enriquecida a partir do uso das fontes pelos docentes (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2019, p. 119-120). Ao analisarmos em um panorama geral, há algumas modificações baseadas nesse projeto, não sendo exatamente uma cópia do que foi fixado pela BNCC, conforme vimos com as as competências. Entretanto, esse debate não concerne, nesse momento, ao objetivo desta pesquisa. Devemos nos ater à proposta de analisar as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades da disciplina voltadas para o patrimônio. Vejamos os quadros abaixo:

Quadro 3 - Conteúdos Currículo de Pernambuco (História - 3º ano)

<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES PE</b>
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município.	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive.	<b>(EF03HI06PE)</b> Conhecer os patrimônios históricos e culturais materiais e imateriais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais, políticas e econômicas para que assim sejam considerados, destacando que eles representam uma das variadas versões da história que foi preservada.

Fonte: Currículo de Pernambuco - Área de Ciências Humanas, 2019, p. 126-127.

Quadro 4 - Conteúdos Currículo de Pernambuco (História - 5º ano)

<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES PE</b>
Registros da história: linguagens e culturas.	Os patrimônios materiais e imateriais da Humanidade.	<b>(EF05HI10PE)</b> Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo, procurando localizar exemplos deste tipo de patrimônio no Brasil e, em especial, no Estado de Pernambuco.

Fonte: Currículo de Pernambuco - Área de Ciências Humanas, 2019, p. 132-133.

Quadro 5 - Conteúdos Currículo de Pernambuco (História - 6º ano)

<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES PE</b>
História: tempo, espaço e formas de registros.	Formas de registro da História e da produção do conhecimento histórico.	<b>(EF06HI05PE)</b> Conhecer e valorizar a diversidade do patrimônio artístico, histórico e cultural da humanidade,

		reconhecendo essas manifestações como formas de registro e representações construídas por diferentes sociedades em diferentes espaços e tempos históricos.
--	--	--

Fonte: Currículo de Pernambuco - Área de Ciências Humanas, 2019, p. 133-134.

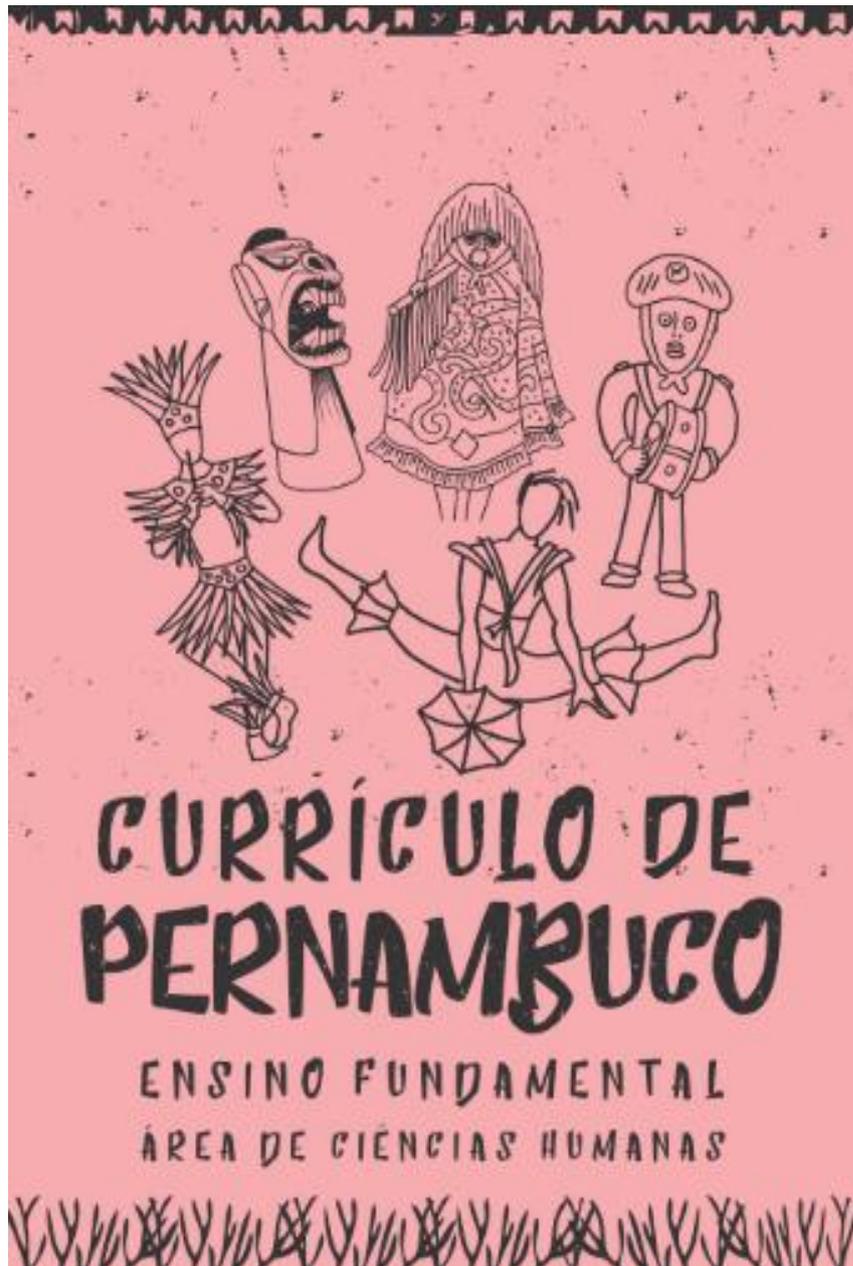
O quadro 3 refere-se ao 3º ano. O patrimônio aqui vincula-se à história da cidade e da população na qual o aluno vive, sendo expressos na unidade temática e no objeto de conhecimento. As habilidades vão determinar que se trabalhe os bens culturais materiais e imateriais do município e/ou local, bem como os motivos desses lugares serem reconhecidos como patrimônio nos mais diversos aspectos (cultura, política, econômica e socialmente). Além disso, ressaltam o cuidado que deve ser tomado sobre suas representações e versões históricas. O verbo “conhecer” relaciona-se ao processo de conhecimento da aprendizagem. O termo “discutir” demanda compreensão e debate dos assuntos abordados.

O quadro 4 diz respeito ao 5º ano. Para essa série educacional, estruturaram a unidade temática e o objeto de conhecimento do patrimônio material e imaterial relacionado aos registros e inventários. As habilidades abordam uma perspectiva macro (os patrimônios da humanidade) e micro (patrimônios do Brasil e, principalmente, de Pernambuco). O vocábulo “inventariar” alinha-se com o método da catalogação e do levantamento de informações específicas sobre os bens a serem discutidos. A palavra “analisar” remete a um estudo pormenorizado.

O quadro 5 concerne ao 6º ano. As discussões sobre o patrimônio devem abordar a diversidade histórica, cultural e artística, identificando suas manifestações como formas de registros das sociedades nos mais diversos espaços e tempos históricos. O verbo “conhecer”, novamente, aborda sobre o entendimento e a compreensão dos assuntos tratados dentro da temática. O vocábulo “valorizar” implica em uma avaliação através de um juízo de valor sobre os bens estudados.

Além das habilidades sobre o patrimônio, há outros elementos externos ao texto do currículo que merecem nossa atenção: a capa do documento traz representações da cultura pernambucana. Observemos com atenção:

Figura 1 - Capa do Currículo de Pernambuco - Área de Ciências Humanas.



Fonte: Currículo de Pernambuco - Área de Ciências Humanas, 2019.

Todas as capas dos Currículos possuem essa mesma estética. O que as diferencia são as cores. A cor rosa foi selecionada para a área de Ciências Humanas. Seguindo a ordem da esquerda para a direita, temos: o Caboclinho, a Carranca, o Caboclo de Lança, o sertanejo (retratando os bonecos de barro do bairro Alto do Moura, localizado na cidade de Caruaru) e o passista do frevo. Esses elementos culturais representam a memória popular e do sertão, como as tradições e a história dos povos indígenas, africanos escravizados, trabalhadores do campo e da cultura popular.

### **4.3 BNCC, Currículo de Pernambuco e Patrimônio: Avanços ou Distanciamentos?**

Os currículos escolares no Brasil “constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino” (ABUD, 2004, p. 28) e refletem as posições e as perspectivas políticas dos governos em determinado momento histórico, assim como revelam, também, seus objetivos e o papel no qual a educação deve desempenhar.

A partir da década de 1990, houve várias elaborações curriculares novas, tanto a nível nacional como internacional. Essas reformulações acompanham as intencionalidades políticas e econômicas impostas: a fortificação das empresas privadas, as privatizações e o crescimento do neoliberalismo vão impactar vários setores das políticas públicas, sendo a educação uma delas. O Brasil, desde o processo de redemocratização e a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, possuía o objetivo de trazer a participação popular para o centro do debate educacional. Porém, observa-se o crescimento das ideias liberais e do alinhamento com as políticas internacionais (BITTENCOURT, 2008, p. 100-103).

A BNCC nasce em meio a instabilidade política após as eleições presidenciais de 2014: seu desenvolvimento inicia-se em meados de 2015, sendo aprovada as etapas do Ensino Infantil e Ensino Fundamental em 2017, e o Ensino Médio em 2018. Conforme apontam as pesquisas de Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller (2020), houve debates sobre a construção da Base ao longo dos governos dos candidatos do Partido dos Trabalhadores (PT), onde estes priorizaram a participação popular. Entretanto, a BNCC continuou potente após o processo de impeachment da presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff, em 2016, não sendo um programa governamental cancelado pelo seu vice, Michel Temer, quando assumiu o poder. Dentre as razões da Base permanecer no cerne dos debates públicos, Tarlau e Moeller afirmam que as participações de instituições privadas foram as causas principais, sendo a Fundação Lemann a principal (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 554-558).

A Fundação Lemann foi fundada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 561). O interesse dessa instituição pelas políticas educacionais do país será evidenciado e delimitado uma década depois de sua criação. Inspirados no currículo nacional estadunidense *Common Core* – que,

inclusive, recebeu apoio da Fundação Gates para sua formulação (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 581) –, Lemann iniciou, em 2013, o “Movimento pela Base Nacional Comum” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 566). Segundo Tarlau e Moeller, esse “Movimento pela Base” não surgiu das mobilizações sociais: nas palavras das autoras, “era uma coalizão poderosa tanto de atores governamentais como de atores não governamentais, todos com suporte financeiro do homem mais rico do Brasil” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 568).

Como já foi observada no capítulo 2 do presente trabalho, legalmente, a Base já era prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e nos DCNs. Entretanto, a pauta nas políticas públicas educacionais é inserida após essa moção da Fundação Lemann. Em 2014, as discussões sobre a BNCC entram nos princípios do PNE (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 569).

As pesquisadoras Tarlau e Moeller apresentam os quatro pilares da participação da Fundação Lemann na implementação do Currículo nacional: “recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 575). No primeiro e segundo tópico, a instituição forneceu apoio financeiro e técnico, promovendo traduções de pesquisas, viagens, palestras e trazendo especialistas estrangeiros para o Brasil. No terceiro ponto, a fundação investiu na comunicação e imprensa brasileira, como uma forma de difundir uma perspectiva positiva sobre esse documento educacional. Por último, formaram uma aliança com políticos e profissionais da educação que apoiavam a Base (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 575-580). No geral:

[...] a Fundação Lemann catalisou, patrocinou e apoiou um processo que permitiu a diferentes atores institucionais trabalhar pela implementação de uma ideia de política pública. O apoio à BNCC tornou-se rapidamente um “senso comum” educacional no Brasil, defendido por um amplo leque de atores, por diversas razões, transformando assim qualquer divergência com a BNCC em irracional, ilógico e, no mínimo, *ideológico* (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 581).

Percebemos, então, como a Fundação Lemann criou e definiu esse “Movimento pela Base” até assegurar sua implementação sem deixar sua entidade em evidência. O processo de formulação da Base passou por mais de uma versão, todas elas com polêmicas envolvidas. Após a divulgação da primeira versão, em 2015, foi realizada uma consulta pública. Segundo as pesquisadoras, “300 mil pessoas comentaram, submetendo 12 milhões de comentários” (TARLAU;

MOELLER, 2020, p. 582). Entretanto, elas alertam para a participação de grupos profissionais formados pelas Secretarias de Educação dos estados, bem como a incerteza da utilização desse espaço com viés democrático na formulação da Base (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 583).

A última versão da BNCC foi elaborada após o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, em abril de 2017. Os entrevistados de Tarlau e Moeller afirmam que esse documento final não deu uma ampla continuidade a vários debates importantes promovidos pela versão anterior da Base, como a diversidade da cultura indígena, negra, rural e quilombola (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 591). Detalhamos esse debate no capítulo 2, demonstrando que no currículo de História da BNCC prevaleceu o viés eurocêntrico e linear (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 41-42), abrindo uma pequena margem para as discussões locais que cada estado deverá formular.

Mesmo prevista por lei desde o final da década de 1980, o currículo nacional foi desenvolvido de maneira rápida e conflituosa, uniformizando seus conteúdos. Os debates foram conduzidos pela Fundação Lemann, instituição privada que possui interesses econômicos por trás de suas iniciativas. Inclusive, tiveram acesso à última versão da Base antes de sua divulgação, ou seja, obtiveram informações de uma política pública até então restrita (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 591). Dessa maneira:

Uma Base, portanto, nunca é apenas um ponto de partida, embora se queira atribuir a ela tal função, em especial, quando se pensam os demais elementos que a tomarão como referência para avaliações do sistema educativo, investimento financeiro em materiais didáticos pelos estados, processos de progressão por exames nacionais etc. Mas é uma forma de esses analistas simbólicos e dos intelectuais assessores manterem vivas suas proposições para a construção de políticas de Estado (MARTINS, 2017, p. 54).

Como elucida Maria do Carmo Martins, a BNCC não define apenas as competências, habilidades e conteúdos mínimos: ela auxilia na formação dos educadores e avaliações. Assim, não existem ações políticas sem uma perspectiva ideológica ou intencional. A BNCC é fruto de um tempo conturbado politicamente, com grandes polarizações e interferência direta da instituição privada de Jorge Paulo Lemann, detentora de um grande poder econômico, que busca alinhar as políticas públicas educacionais à sua perspectiva mercadológica, diminuindo o protagonismo dos movimentos sociais e das universidades públicas (TARLAU; MOELLER, 2020, p.

590-596). Segundo Michael W. Apple:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo, é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2013, p. 71).

Para Apple, o currículo nacional possui ideologias e intencionalidades (2013, p. 74). Em sua pesquisa, o educador apresenta algumas problematizações sobre a necessidade de se construir um currículo nacional. Em seus apontamentos, há riscos de uma implementação curricular uniforme, homogênea, classificatória e com uma cultura ampla predominante (2013, p. 88-92). Assim, essa política educacional está inserida no contexto neoliberal e seria um “controle político do conhecimento” (2013, p. 94), recebendo influências e ações diretas dos mercados editoriais e de iniciativas privadas.

O Currículo de Pernambuco também foi idealizado de maneira ágil, alinhando com rapidez suas diretrizes à BNCC. Assim como a Base, Adriana Maria Paulo da Silva e Lucas Victor da Silva enfatizam sobre a intencionalidade política e econômica por trás da implementação dos currículos: “a imposição de um modelo formativo direcionado (pelo e) para o mercado e de uma estruturação da educação pública brasileira dirigida pelos interesses privatistas” (2021, p. 361).

Sobre o ensino de História, a BNCC não avançou em suas problematizações, dando continuidade a perspectiva eurocêntrica e linear da História, mesmo com a promoção mínima de algumas temáticas que visam trazer a diversidade da nossa sociedade. O Currículo de Pernambuco, mesmo criticando a Base, deu continuidade a mesma visão cronológica e europeia, porém, conseguiu articular alguns temas regionais e trouxe o protagonismo dos movimentos sociais e outras populações (SILVA; SILVA, 2021, p. 383).

Em uma primeira análise, constatamos que há uma mudança em relação aos conteúdos da BNCC: o documento normativo nacional estabelece, sob as mesmas condições, uma abordagem mínima e obrigatória apenas para o 3º e o 5º ano das séries iniciais do ensino fundamental, diferentemente do currículo de Pernambuco, que alcança as séries finais ao ampliar o tema para o 6º ano.

A partir dessas comparações, percebemos que houve um avanço do

Currículo pernambucano, em relação à BNCC, ao ampliar o patrimônio como objeto de conhecimento para uma série da etapa final do Ensino Fundamental. Entretanto, esse progresso é brando: um assunto de tamanha discussão e importância social, sendo até mesmo representado na capa do documento curricular (figura 1), é abordado de maneira direta e explícita em apenas um terço ( $\frac{1}{3}$ ) das séries do ensino fundamental na disciplina de História: 3º, 5º e 6º ano.

Como material de apoio, o Currículo pernambucano lançou o Caderno de Orientações Metodológicas para o ensino de História do Fundamental (2019). Nele, há algumas sugestões de como abordar alguns conteúdos. Através dele, percebemos que, mesmo que não haja explicitamente o patrimônio definido nas habilidades, é possível trabalhá-lo em outros anos. Cabe ao professor ampliar os conceitos e seus objetos de estudo.

As habilidades que a Base e o Currículo estadual buscam formar no alunado, através da disciplina de História, estão relacionadas às questões materiais, imateriais e os inventários/registros, bem como as perspectivas históricas e culturais que devem ser trabalhadas ao longo do tempo (quadros de 1-5). Porém, o patrimônio também é compreendido por outras dimensões, como o natural, que poderia ser explorado também na dimensão histórica. Nesse caso, uma das ações que poderiam ser executadas seria o diálogo interdisciplinar com outras disciplinas, enriquecendo as discussões e a perspectiva do alunado.

Sobre a imaterialidade dos patrimônios, há um debate sobre os usos desse conceito. Márcia Chuva reflete sobre os perigos e equívocos da divisão entre os patrimônios materiais e imateriais, pois, segundo a historiadora, “qualquer intervenção na materialidade de um bem cultural provocará modificações na sua imaterialidade. Além disso, essa divisão artificial implica uma política institucional que promove uma distribuição desigual de recursos” (CHUVA, 2012, p. 162). Essas discussões não entram nas pautas da Base e do Currículo estadual.

O Currículo estadual consegue um destaque em três pontos das habilidades do ensino fundamental: (1) acentua, nas habilidades do 3º ano do Ensino Fundamental (quadro 3) que os patrimônios são representações de pontos de vista, podendo ser variáveis: enquanto alguns estão em evidência, outros estão sendo excluídos do debate. Percebemos isso quando olhamos, por exemplo, para a História tradicional do Brasil, que foi construída baseada na legitimação dos projetos

e heróis coloniais (PEREIRA; ORIÁ, 2012). Mulheres, negros e indígenas ou não foram contemplados, ou foram inseridos de maneira passiva. (2) Nas habilidades do 5º ano (quadro 4), deixam claro a importância de trabalhar com exemplos brasileiros e, principalmente, pernambucanos, abrindo oportunidades para os alunos conhecerem mais sua história pelos olhares patrimoniais. (3) Nas habilidades do 6º ano, devem-se trabalhar diferentes sociedades em diferentes tempos, transcendendo, mesmo que seja naquele conhecimento e habilidade, com a divisão cronológica e linear estabelecida para os anos finais do ensino fundamental, suscitando a reflexão desses conteúdos através de pontos de vista e grupos sociais distintos, assim como suas culturas.

Sobre o patrimônio, a BNCC não se propõe a defender uma perspectiva patrimonial, nem seus processos (BUENO; URBAN, 2020, p. 9). O Currículo de Pernambuco também não deixa evidente sua perspectiva. Mesmo que ambos os documentos promovam a diversidade e a pluralidade de ideias, povos e culturas, cabe aos docentes conduzir esse viés em suas aulas, deslocando o ponto de vista da Europa para outros acontecimentos e patrimônios relegados ao esquecimento pela História tradicional.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção de patrimônio, antes limitado aos bens privados e aristocráticos, se movimentou em direção aos bens coletivos e culturais ao longo dos séculos. Assim como as sociedades, o patrimônio não se desenvolveu de maneira uniforme: cada país acompanhou e implementou as discussões patrimoniais em seu determinado tempo: “A noção de patrimônio cultural tornou-se maleável e ampla, capaz de agregar valores, visões de mundo e ações políticas nem sempre harmoniosas ou coerentes entre si” (CHUVA, 2012, p. 152). Os patrimônios são vivos, dinâmicos e heterogêneos. Inseridos em campos de conflitos, o cenário educacional ocupa um desses espaços.

A disciplina de História transformou-se ao longo do período imperial e republicano: diversos aspectos, como a estrutura, a formação dos docentes, os conhecimentos históricos e o sistema escolar sofreram modificações. Novos campos de disputas formaram-se com o estabelecimento da BNCC, principalmente no ensino de História.

A construção da BNCC, prevista pela Constituição de 1988, pela LDB de 1996 e as DCNs, foi realizada em meio a polarização política, tendo seu início com o “Movimento pela Base” promovido pela Fundação Lemann. As participações de instituições privadas acentuam o processo de mercantilização da educação: “consideramos a introdução da BNCC no debate político brasileiro e sua rápida aprovação no Congresso como um processo explicitamente político, envolvendo interação constante de instituições e atores individuais com interesses específicos” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 560). Este documento normativo, de impacto nacional, com suas intencionalidades vinculadas a projetos privatistas, influencia a produção dos currículos estaduais.

Em relação ao patrimônio, a Base aborda nos objetos de conhecimento e nas habilidades apenas para o 3º e o 5º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, não aparecendo nos anos finais. O Currículo de Pernambuco (2019) cumpre esses requisitos mínimos, porém, amplia as discussões apenas para o 6º ano, alcançando ao menos uma série da segunda etapa do Fundamental.

A BNCC não define uma perspectiva detalhada sobre o patrimônio (BUENO;

URBAN, 2020). O currículo de Pernambuco também. Ambas não refletem sobre os processos de patrimonialização. Entretanto, suas concepções visam promover o patrimônio de maneira plural e na perspectiva material e imaterial. Embora a imaterialidade seja pauta das discussões patrimoniais, a problematização sobre os usos desses conceitos, refletidos por pesquisadores, como a historiadora Márcia Chuva (2012, p. 162), não são exploradas.

Compreendemos, assim, que o patrimônio no ensino de História aparece de maneira branda na BNCC e no Currículo de Pernambuco. Sendo assim, cabe aos professores trabalharem esses assuntos e seus conceitos em outros conteúdos da disciplina e/ou de maneira interdisciplinar com outras matérias.

Ao longo da pesquisa, percebemos também que outras problemáticas poderiam suscitar novos trabalhos, como as investigações sobre o patrimônio em outros currículos estaduais, comparando-os; a abordagem patrimonial em outras disciplinas curriculares; e como o Novo Ensino Médio discute e desenvolve os conceitos sobre o patrimônio.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: Desafios, Incertezas e Possibilidades In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Org.). **Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 13-26.

\_\_\_\_\_. Currículos de História e Políticas Públicas: Os programas de História do Brasil na escola secundária In: BITTENCOURT, Circe. **O Saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2004, 9ª edição, p. 28-41.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; TOMAZ, Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Editora Cortez, 2013, p. 71-106.

BARBOSA, Ubiraneila Capinan. **Resenha**: ROCHA, Darllan Neves da. Mestres do barro: patrimônio, turismo cultural e kitsch no Alto do Moura. Salvador, BA: Editora Segundo Selo, 2020. Turismo e Sociedade. Curitiba, v. 14, n. 2, p. 146-155, maio/agosto de 2021.

BITTENCOURT, Circe M. F. Conteúdos e Métodos de Ensino de História: Breve Abordagem Histórica In: \_\_\_\_\_. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo, SP: Cortez, 2008, p. 57-91.

\_\_\_\_\_. História nas Atuais Propostas Curriculares In: \_\_\_\_\_. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo, SP: Cortez, 2008, p. 97-127.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 07 de fevereiro de 2022.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. RJ: Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em 02 de fevereiro de 2022.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. RJ: Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em 02 de fevereiro de 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 02 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 3.551, de 04 de agosto de 2000**. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3551.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm). Acesso em: 09 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e da Saúde Pública. **Decreto nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dispõe, dentre outras determinações, a criação do Sphan. RJ: Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937**. Dispõe da organização do patrimônio histórico e artístico nacional. RJ: Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del0025.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm). Acesso em: 02 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996**. Dispõe das diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 13 de março de 2022.

BUENO, Dioury de Andrade; URBAN, Ana Claudia. **O Patrimônio Cultural nas Diretrizes Educacionais de Ensino de História Para os Anos Iniciais**. XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Perspectivas WEB 2020. Novembro/2020, p. 1-11.

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O Ensino de História na BNCC: Pluralismo de Ideias ou Guerra de Narrativas. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Org.). **Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 67-82.

CASTRIOTA, Leonardo. UNESCO/ICOMOS In: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina. **Dicionário Temático do Patrimônio: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020, p. 101-105.

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do Patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade, 2014, p. 11-30.

CHUVA, Márcia. Por uma História da Noção de Patrimônio Cultural no Brasil In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, História e Patrimônio**, n. 34, 2012, p. 147-165.

FICO, Carlos. **Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas**. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05 - 74. jan./abr. 2017.

FONSECA, Maria Cecília Londres. A Construção do Patrimônio: Perspectiva

Histórica In: \_\_\_\_\_. **O Patrimônio em Processo:** Trajetória da Política Federal de Preservação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MinC, Iphan, 2005, p. 51-78.

FONSECA, Selva Guimarães. **A História na Educação Básica:** Conteúdos, Abordagens e metodologias. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro/2010, p. 1-13.

\_\_\_\_\_. Revisitando a História da Disciplina nas últimas décadas do século XX. In: \_\_\_\_\_. **Didática e Prática de Ensino de História:** experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Editora Papirus, 2009 - 8ª Edição, p. 15-28.

\_\_\_\_\_. A Nova LDB, os PCNs e o Ensino de História. In: \_\_\_\_\_. **Didática e Prática de Ensino de História:** experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Editora Papirus, 2009 - 8ª Edição, p. 29-38.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Exaltar a pátria ou formar o cidadão. In: \_\_\_\_\_. **História & Ensino de História.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006, p. 37-89.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio Histórico e Cultural.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski Trindade (Orgs.). **Patrimônio Cultural e Ensino de História.** Porto Alegre: Edelbra, 2014.

HARTOG, François. **Tempo e Patrimônio.** Varia História, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, jul-dez, 2006, p. 261-273.

HARTOG, François. Patrimônio e Presente In: \_\_\_\_\_. **Regimes de Historicidade:** Presentismo e Experiências do Tempo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013, p. 193-246.

LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138, 1999.

LENHARO, Alcir. **Nazismo:** “O Triunfo da Vontade”. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MARTINS, Maria do Carmo. Paradoxos entre Políticas e a Construção do Coletivo: Currículo e a História Ensinada. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Org.). **Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 47-66.

MOELLER, Kathryn; TARLAU, Rebecca. **O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil.** Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/agosto 2020.

PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. Patrimônio Imaterial. In: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina. **Dicionário Temático do Patrimônio**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020, p. 71-73.

PEREIRA, Júnia Sales; ORIÁ, Ricardo. **Desafios teórico-metodológicos da relação Educação e Patrimônio**. RESGATE, vol. XX, n. 23, p. 161-171, jan./jun. 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de História e Passado Prático: Notas sobre a BNCC. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Org.). **Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 27-46.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental**. Recife, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/19487/Ci%C3%AAncias%20Humanas.pdf>. Acesso em 07 de fevereiro de 2022.

POULOT, Dominique. História, Memória, Patrimônio In: \_\_\_\_\_. **Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009, p. 9-37.

REZENDE, Maria Beatriz; GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia. Fundação Nacional Pró-Memória. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015. (verbete).

RIBEIRO, Renilson Rosa; RODRIGUES JÚNIOR, Osvaldo. O Labirinto das Identidades no Brasil: Currículo(s) de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Org.). **Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 83-112.

SILVA, Adriana Maria Paulo da; SILVA, Lucas Victor. O “Currículo de Pernambuco” fugindo da mira da BNCC In: FERREIRA, Angela Ribeiro et al (Orgs.). **BNCC de História nos estados: o futuro do presente**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021, p. 360-286.