UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO/DOUTORADO PROFISSIONAL

WERBETH SEREJO BELO

DICIONÁRIO HISTÓRICO-BIOGRÁFICO DO MARANHÃO CONTEMPORÂNEO:
uma ferramenta para o ensino de História na educação básica

São Luís
2025

WERBETH SEREJO BELO

DICIONÁRIO HISTÓRICO-BIOGRÁFICO DO MARANHÃO CONTEMPORÂNEO: uma ferramenta para o ensino de História na educação básica

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em História.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Monica Piccolo Almeida Chaves

Linha de Pesquisa: Linguagens e construção do conhecimento histórico

São Luís
2025

Belo, Werbeth Serejo.

Dicionário histórico-biográfico do Maranhão contemporâneo: uma ferramenta para o ensino de História na educação básica / Werbeth Serejo Belo. – São Luís, 2025.

455 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2025.

Orientadora: Prof.(a) Dra: Monica Piccolo Almeida Chaves.

1. Ensino de História. 2. História Local. 3. Maranhão Contemporâneo. 4. Currículo. 5. Dicionário Histórico-Biográfico. I.Título.

CDU 93/94:37.214(812.2)(043)

Elaborada por Rosiene Santos - CRB 13/837

WERBETH SEREJO BELO

DICIONÁRIO HISTÓRICO-BIOGRÁFICO DO MARANHÃO CONTEMPORÂNEO: uma ferramenta para o ensino de História na educação básica

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em História.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br
MONICA PICCOLO ALMEIDA CHAVES
Data: 09/05/2025 18:07:14-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Monica Piccolo Almeida Chaves. (Orientadora)
(PPGHIST/UEMA)

Documento assinado digitalmente
gov.br
RAFAEL VAZ DA MOTTA BRANDAO
Data: 13/05/2025 19:29:33-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Rafael Vaz da Motta Brandão.
(PPGH-UERJ- EXTERNO)

Documento assinado digitalmente
gov.br
JULIANA ALVES DE ANDRADE
Data: 13/05/2025 15:31:51-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Juliana Alves de Andrade.
(PPGH-UFRPE - EXTERNA`

Documento assinado digitalmente
gov.br
LIDIANE ELIZABETE FRIDERICHS
Data: 13/05/2025 19:20:45-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Lidiane Elizabeth Friderichs.
(PPGHIST/UEMA - INTERNA)

Documento assinado digitalmente
gov.br
LUIZ CARLOS VILLALTA
Data: 13/05/2025 18:22:07-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Luiz Carlos Villalta
(PPGHIST/UEMA - INTERNO)

Dedico esta tese a quem não somente me ensinou sobre a operação historiográfica, mas que muito me ensinou sobre a vida. Para Monica Piccolo, com o afeto de um filho.

AGRADECIMENTOS

Esta tese de doutoramento é a materialização de 4 anos de pesquisa marcados por renúncias, mas também por fortalecimento de laços. É preciso então agradecer a quem foi fundamental neste processo, afinal ele só foi concretizado graças ao apoio e a compreensão de um grupo de pessoas muito querido.

Agradeço ao meu pai, José, por entender o quanto o que venho fazendo é importante para mim, por me incentivar constantemente a terminar e por toda vez que me ajudou inclusive a fazer as outras pessoas entenderem a importância deste trabalho. Agora posso responder positivamente à pergunta das ligações: "E aí já acabou?". À minha mãe, Elizabeth, por toda paciência e doçura, sempre preocupada em saber se eu estava bem. Vocês sempre se preocuparam com a educação dos filhos, o incentivo de vocês ao estudo foi o início de tudo. Aproveito para pedir desculpas pelos aniversários e pelos almoços aos domingos que não estive.

Agradeço à minha tia-madrinha, Ires, pelas longas conversas que tivemos ao telefone, pelos conselhos de mãe, pelas risadas, por todo carinho. À minha prima-irmã Leonice por todo auxílio dado, pelas mensagens de carinho. Aos meus irmãos Alesson, Joerbeth e Sérgio e minhas cunhadas Maíra, Sara e Ana.

Ao longo do processo tornei-me pai de pet. Nico – um verdadeiro revolucionário, assim como quem inspirou seu nome – tornou a vida mais dinâmica com as brincadeiras constantes.

Duas amigas que, apesar da distância, estiveram presentes. Taíse, mesmo sem saber, com seu jeito divertido, me fez ver as coisas de forma mais leve. Carol, extremamente carinhosa, com mensagens periódicas a fim de saber como eu estava e sempre me mostrando que daria certo. Muito obrigado por permanecerem comigo nessa jornada.

Victor Gabriel, é daquelas pessoas que se quer por perto. É extremamente generoso, parceiro de todas as horas, e brilhante no que faz. Ao longo do processo conversamos sobre a vida, sobre os rumos das nossas pesquisas, sempre me mostrando que eu conseguiria e tudo era só uma questão de tempo. Obrigado pela editoração e diagramação do produto, ficou incrível. Muito obrigado pelo apoio, pelo incentivo constante, pela sensibilidade, por tudo.

Yuri e Natasha Alhadef são dois amigos feitos ainda durante o mestrado e que são exemplos de dedicação, fontes de inspiração. Estar na companhia de vocês é certeza de boas conversas, repletas de muitas risadas. A Anpuh nacional de 2023 foi um momento ímpar, trabalhamos, mas também nos divertimos muito. Além disso, foi a Anpuh que proporcionou a reunião dos amigos Ana Sara, Eduardo, Victor Gabriel, Pris, Yuri, Natasha e Raissa. A vocês meu muito obrigado pela parceria.

Da turma do doutorado levo dois amigos: Guaná, com sua serenidade, sensibilidade e seriedade no trabalho. Um ser humano admirável. Gyordanna, exemplo de dedicação e seriedade na pesquisa. Vocês são um grato presente que o doutorado me deu.

Leo, "meu primo", e João Pedro encontrar com vocês é sempre significado de conversas muito divertidas, a cada encontro saía mais leve para retomar minha jornada. Muito obrigado.

Agradeço a Sonia e Ary por me terem como um filho. Sempre buscando saber se estava tudo bem comigo. Tenho um carinho enorme por vocês. Obrigado pelos conselhos e pelo incentivo.

Marreiros, meu companheiro, incentivador incansável deste trabalho. Muitas vezes teve que ser extremamente paciente comigo. Agradeço por entender a importância disso tudo para mim e por me mostrar que eu só estava cansado, mas que ao final daria certo, mesmo quando eu desacreditava que seria capaz. Sempre disponível em ajudar, renunciou a muitos passeios que poderíamos ter feito, aniversários que poderíamos ter ido, cuidou de Nico, e ainda tinha disposição para me fazer rir na tentativa de aliviar as coisas para mim. A sua dedicação ao trabalho, a preocupação com a aprendizagem dos alunos, sem dúvida, é fonte de admiração. Obrigado por tudo e por tanto.

Agradeço aos professores da Universidade Estadual do Maranhão pelas discussões ao longo das disciplinas, principalmente a Marcelo Cheche que contribui com minha formação desde 2010, ano que ingressei na graduação em História. Muito obrigado! Agradeço também a Leonardo Dallacqua pela disciplina de Teoria do Conhecimento Histórico e Luiz Carlos Villalta pela disciplina de História do Livro e da Leitura, as profundas reflexões realizadas nas aulas são inspiradoras e em muito contribuíram para diversas reflexões deste trabalho. Agradeço também a Rafael Brandão, presente desde minha defesa de mestrado, e Lidiane Friderichs, pelas sugestões preciosas na banca de qualificação.

Há certas amizades que ultrapassam os limites deste tipo de relação e se transformam em relação de irmãos. Pris é a irmã que não tive, a pessoa que mais me conhece e, mesmo sem eu falar, percebe quando algo não vai bem. Um ser humano sensível, inteligente e de uma generosidade inenarrável. Parceira de todas as horas, sempre pronta a ajudar, a irmã que aconselha, que ouve, que fica feliz a cada etapa superada, que consola em momentos turbulentos. Obrigado por estar comigo sempre, nas horas de angústia e de felicidade, você é o exemplo que família é muito além do que o sangue determina, é minha irmã de alma. Obrigado por me incentivar, por me mostrar que eu conseguiria finalizar essa etapa, por tudo.

Em 2012 assisti à primeira aula de Sociedades Burguesas, daquela professora recém-chegada do Rio de Janeiro ao curso de História da UEMA, Monica Piccolo. Jamais esquecerei

daquelas análises brilhantes, a admiração foi imediata. Em 2013, ingressei no Núcleo de Pesquisa em História Contemporânea (NUPEHIC) sem saber que a orientação que ali se iniciava não seria só sobre a História, mas sobre a vida. Ali me tomou pela mão e deixou de ser orientadora e se tornou mãe, foram incontáveis as vezes que me perdi pelo caminho e você permaneceu comigo me mostrando que eu poderia construir uma boa trajetória, acreditando em mim mais do que eu próprio seria capaz de acreditar. Jamais esquecerei de todos os conselhos sobre a vida, das vezes que me ouviu e me recolocou no eixo, daquele "foco, meu querido", dito lá em 2014, e dito algumas outras vezes depois. Foi você que me ensinou que a História é visão de mundo, que "o que a vida quer da gente é coragem", que me apresentou o mundo. Minha vida hoje se mede antes e depois de você. Você é minha referência de profissional e de ser humano, extremamente generosa e empática. Não tenho como expressar minha gratidão por tudo que fez e faz por mim. Este doutorado só foi possível por seu apoio incondicional, por seus conselhos e ensinamentos, por isso o dedico a você, a mãe que a vida me deu.

Por fim, agradeço à Universidade Estadual do Maranhão pela infraestrutura e pelo financiamento desta pesquisa.

Cabe, enfim, acumular forças, unificar as lutas, visando a consolidar os avanços e tornar irreversíveis as conquistas feitas, trilhando um caminho sem retorno no processo de reapropriação, por parte das camadas trabalhadoras, do conhecimento elaborado e acumulado historicamente.

Dermeval Saviani

RESUMO

O Ensino de História tem sido tema de uma série de debates que envolvem desde a mediação entre saber acadêmico e saber escolar até o uso de fontes em sala de aula. Além disso, constantemente tem-se refletido acerca das metodologias a serem utilizadas a fim de promoverem na educação escolar uma aprendizagem significativa de temas diversos. Por outro lado, na instância jurídico-política, a História tem sido um dos campos do saber que é sinônimo de luta e resistência à mercantilização do conhecimento e ao caráter inflexível do conteúdo a partir da elaboração e da implementação da Base Nacional Comum Curricular e de outras diretrizes que vêm sendo implementadas, sobretudo, a partir da década de 1990. Neste cenário, o ensino sobre a História Local vem continuamente perdendo espaço, sendo destinada ao eixo diversificado da Base. Assim, partindo desse diagnóstico, teve-se como objetivo principal elaborar um Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão Contemporâneo (DHBMC). O percurso de elaboração envolveu, primeiramente, a análise do Componente Curricular – História tanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto nos currículos locais – o Documento Curricular do Território Maranhense e a Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís. O segundo momento de elaboração do DHBMC foi a discussão historiográfica acerca do Maranhão Contemporâneo tendo como fundamento de análise as categorias personalismo e a relação entre o que se cristalizou como "local" e "nacional" nessas obras. O objetivo da análise historiográfica foi, além de empreender um balanço historiográfico, fundamentar a elaboração dos verbetes a partir da concepção de mediação didática. Por fim, foi realizado um levantamento das temáticas e dos sujeitos que com maior frequência apareceram nos materiais didáticos sobre História do Maranhão no recorte da contemporaneidade. A hipótese central aqui defendida sustenta-se na interpretação de que a distinção entre o local/regional e o nacional se desdobra, no caso do Maranhão, na hierarquização dos conteúdos ministrados em sala de aula, ou seja, ainda subsiste no Ensino de História a perspectiva de centralidade dos conteúdos sobre e/ou produzidos no centro-sul do país, considerados como "nacionais". Tal leitura acaba por promover o distanciamento entre os conteúdos históricos e a realidade vivida pelos estudantes, impactando negativamente no processo de aprendizagem, uma vez que questões presentes no cotidiano dos estudantes maranhenses perdem espaço diante dos ditos "conteúdos nacionais". A fim de operacionalizar tal hipótese utiliza-se como eixo teórico-metodológico central as elaborações gramscianas acerca da educação, bem como a Pedagogia Histórico-Crítica, com base nos escritos de Dermeval Saviani, a fim de sustentar a hipótese secundária da perspectiva contra hegemônica do produto educacional elaborado, uma vez que sua estrutura não se alinha à formatação tradicional dos dicionários por apresentar em cada verbete uma hipótese, descaracterizando-o como material de consulta simplesmente, mas como ferramenta que mobiliza debates em sala de aula para o Ensino da História Local em conexão com o que se cristalizou como nacional.

Palavras-Chave: Ensino de História; História Local; Maranhão Contemporâneo; Currículo; Dicionário Histórico-Biográfico.

ABSTRACT

The History Teaching has been the subject of a series of debates that range from the mediation between academic knowledge and school knowledge to the use of sources in the classroom. Furthermore, there has been constant reflection on the methodologies to be used in order to promote significant learning on different topics in school education. On the other hand, in the legal-political sphere, History has been one of the fields of knowledge that is synonymous with struggle and resistance to the commodification of knowledge and the inflexible character of content from the elaboration and implementation of the National Common Curricular Base and other guidelines that have been implemented, especially since the 1990s. In this scenario, teaching about Local History is continually losing ground, being allocated at the diversified axis of the Base. Thus, based on this diagnosis, the main objective was to develop a Historical-Biographical Dictionary of Contemporary Maranhão (DHBMC). The development process involved, firstly, the analysis of the Curricular Component – History, both in the National Common Curricular Base (BNCC) and in local curricula – the Curricular Document of the Maranhão Territory and the Curricular Proposal for Early Childhood Education and Elementary Education of the Municipal Public School System of São Luís. The second stage of the development of the DHBMC was the historiographical discussion about Contemporary Maranhão, based on the categories of personalism and the relationship between what was crystallized as "local" and "national" in these works. The objective of the historiographical analysis was, in addition to undertaking a historiographical balance, to support the development of the entries based on the concept of didactic mediation. Finally, a survey was carried out of the themes and subjects that most frequently appeared in the didatic materials on the History of Maranhão in the contemporary period. The central hypothesis defended here is based on the interpretation that the distinction between the local/regional and the national unfolds, in the case of Maranhão, in the hierarchy of the contents taught in the classroom, that is, the perspective of centrality of the contents about and/or produced in the center-south of the country, considered as "national", still subsists in the Teaching of History. Such an interpretation ends up promoting the distance between the historical contents and the reality experienced by the students, negatively impacting the learning process, since issues present in the daily lives of Maranhão students lose space in the face of the so-called "national contents". In order to operationalize this hypothesis, Gramsci's elaborations on education are used as the central theoretical-methodological axis, as well as Historical-Critical Pedagogy, based on the writings of Dermeval Saviani, in order to support the secondary hypothesis of the counter-hegemonic perspective of the educational product produced, since its structure does not align with the traditional formatting of dictionaries by presenting a hypothesis in each entry, characterizing it as a reference material simply, but as a tool that mobilizes debates in the classroom for the Teaching of Local History in connection with what has crystallized as national.

Keywords: History Teaching; Local History; Contemporary Maranhão; Curriculum; Historical-Biographical Dictionary.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Versões da BNCC	p. 91-92
Quadro 2	Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento	p. 104-105
Quadro 3	Questão local/regional nos objetivos de aprendizagem (Ensino Fundamental anos finais - 1ª versão da BNCC)	p. 125-126
Quadro 4	Questão local/regional nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Ensino Fundamental anos finais - 2ª versão da BNCC)	p. 135-136
Quadro 5	Questão local/regional nas habilidades (Ensino Fundamental anos finais - 3ª versão da BNCC)	p. 144-145
Quadro 6	Questão local/regional na DCTM (Ensino Fundamental - Anos Finais)	p. 235-240
Quadro 7	Questão local/regional na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís (Ensino Fundamental - Anos Finais)	p. 245-246
Quadro 8	Levantamento temático: livros	p. 304-305
Quadro 9	Levantamento temático: apostilas	p. 306-307
Quadro 10	Lista de verbetes do Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão Contemporâneo (DHBMC)	p. 308-310
Quadro 11	Projeto de trabalho docente-discente na perspectiva Histórico-Crítica	p. 336-337
Quadro 12	Vinculações entre objetos do conhecimento e verbetes	p. 339-341

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Síntese de dados (2ª versão-BNCC)	p. 102
Imagem 2	Verbete de Sebastião Archer	p. 316
Imagem 3	Verbete de Assis Chateaubriand	p. 320
Imagem 4	Verbete de Assis Chateaubriand (continuação)	p. 321
Imagem 5	Hipótese do verbete de José Sarney	p. 322
Imagem 6	Seção didática: Vamos pensar um pouco?	p. 332
Imagem 7	Seção didática: “Você sabia?”	p. 333

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1	Síntese das diretrizes educacionais	p. 83
Organograma 2	Síntese das três versões da Base Nacional Comum Curricular	p. 123
Organograma 3	Síntese do Componente Curricular – História nas três versões da Base Nacional Comum Curricular	p. 148
Organograma 4	Síntese dos critérios de seleção dos verbetes	p. 308
Organograma 5	Estrutura dos verbetes	p. 313
Organograma 6	fundamentação teórico-metodológica	p. 317
Organograma 7	vinculação teoria/metodologia à estrutura dos verbetes	p. 330

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de matrículas na educação básica, segundo a rede de ensino – 2018-2022	p. 40
Gráfico 2	Síntese quantitativa por versão	p. 93
Gráfico 3	Síntese quantitativa por ano	p. 93
Gráfico 4	Síntese quantitativa por tema	p. 94
Gráfico 5	Síntese quantitativa por segmento	p. 95
Gráfico 6	Síntese da contribuição dos estados – Textos Introdutórios (2ª versão – BNCC) – agrupamento em duas variáveis	p. 107
Gráfico 7	Síntese da contribuição dos estados – Textos Introdutórios (2ª versão – BNCC) – agrupamento em três variáveis	p. 108
Gráfico 8	Percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou que já concluíram o ensino fundamental (taxa de escolarização líquida ajustada)	p. 225
Gráfico 9	Percentual de pessoas de 16 anos com, pelo menos, o Ensino Fundamental concluído	p. 225
Gráfico 10	Percentual de alunos da educação básica pública em tempo integral	p. 226
Gráfico 11	Percentual de escolas públicas com ao menos um aluno que permanece no mínimo 7 horas diárias em atividades escolares	p. 227
Gráfico 12	Média do Ideb nos anos finais do Ensino Fundamental	p. 227
Gráfico 13	Financiamento da educação	p. 228
Gráfico 14	Comparação entre o DCTM e a Proposta	p. 247

LISTA DE SIGLAS

ABAG - Associação Brasileira do Agronegócio

ABDC - Associação Brasileira de Currículo

ABRALE - Associação Brasileira de Linfoma e Leucemia

ACL - Academia Caxiense de Letras

ACM - Associação Comercial do Maranhão

AMZA - Amazônia Mineração S.A

AND - Agenda Nacional de Desenvolvimento

ANDE - Associação Nacional de Educação

ANEC - Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANP - Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPUH - Associação Nacional de História

APEM - Arquivo Público do Estado do Maranhão

ARENA - Aliança Renovadora Nacional

ASLEAMA - Academia Sertaneja de Letras, Educação e Artes do Maranhão

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAQ - Custo Aluno Qualidade

CDES - Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

CDR - Conselho de Desenvolvimento Regional

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEE - Conselho Estadual de Educação

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina

CIPP - Comissão Interministerial de Políticas Públicas

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CNV - Comissão Nacional da Verdade

CONFENEN - Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

CONSED - Conselho Nacional de Secretários Estaduais da Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCT - Documento Curricular do Tocantins

DCTM - Documento Curricular do Território Maranhense

DDA - Departamento de Desenvolvimento Agrário

DHBMC - Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão Contemporâneo

DOEMA - Diário Oficial do Maranhão

DOPS - Departamento de Ordem Política e Social

DOU - Diário Oficial da União

DT - Definição Terminológica

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EUA - Estados Unidos da América

FAMEM - Federação dos Municípios do Estado do Maranhão

FEE - Fórum Estadual de Educação

FNCEE - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação

FNDP - Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

GD - Gestão Democrática

GDR - Gerências de Desenvolvimento Regional

GIFE - Grupo de Institutos Fundações e Empresas

GT - Grupos de Trabalho

GTAP - Grupo de Trabalho de Assessoria e Planejamento

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação

IHGC - Instituto Histórico e Geográfico de Caxias

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MEC - Ministério da Educação

MPB - Movimento pela Base

NGP - Nova Gestão Pública

NRF - Novo Regime Fiscal

NUPEHIC - Núcleo de Pesquisa em História Contemporânea

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG - Organizações não Governamentais

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PAR - Plano de Ações Articuladas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE - Plano Estadual de Educação

PFL - Partido da Frente Liberal

PGC - Projeto Grande Carajás

PHC - Pedagogia Histórico-Crítica

PIB - Produto Interno Bruto

PL - Projeto de Lei

PLS - Projeto de Lei do Senado

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLL - Plano Nacional do Livro e da Leitura

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPA - Plano Plurianual

PPB - Partido Progressista Brasileiro

PPGHIST - Programa de Pós-Graduação em História

PPP - Parceria Público-Privada

PR – Partido Republicano

PSD - Partido Social Democrático

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PSP - Partido Social Progressista

PST - Partido Social Trabalhista

PT - Partido dos Trabalhadores

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDES - Secretaria Especial do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SUDAM - Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia

SUDEMA - Superintendência de Desenvolvimento do Maranhão

SUDENE - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

TPE - Movimento Todos pela Educação

TRE - Tribunal Regional Eleitoral

TSE - Tribunal Superior Eleitoral

UAR - Unidade Administrativa Regional

UDN - União Democrática Nacional

UEB - Unidade de Ensino Básico

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFABC - Universidade Federal do ABC

UFES - Unidades Fraseológicas Especializadas

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME - Uniao Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP - Universidade Estadual do Campinas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

URM - União Republicana Maranhense

ZDI - Zona de Desenvolvimento Imediato

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 20
CAPÍTULO 01 – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: solidificando o consenso de uma educação para o capital 37
1.1 Legislação educacional: a form[ç]a da lei na organização da educação 38
1.2 O Processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): contribuição de agentes e agências a questões estruturais e textos gerais 84
1.2.1 Breve histórico e análise estrutural 88
1.2.2 BNCC e os embates em torno da elaboração 97
1.3 O componente curricular História: a "nacionalização" do currículo 124
CAPÍTULO 02 – O "LOCAL" COMO "NACIONAL": debate sobre a História do Maranhão no Ensino Básico 150
2.1 A "História Local" em debate: perspectivas teórico-metodológicas 151
2.2 Grupos político-econômicos no Maranhão: para além das oligarquias 165
2.2.1 Maranhão Republicano em análise: o personalismo factual 170
2.2.2 Os gestores com a palavra 181
2.2.3 Maranhão Republicano em análise: a primeira superação dialética 185
2.2.4 Maranhão Republicano em análise: a segunda superação dialética 205
2.3 Construindo pontes: debatendo o Maranhão como perspectiva nacional 214
2.3.1 Planejamento educacional em análise: os Planos Educacionais Estadual e Municipal 214
2.3.2 Os currículos locais em debate: o local como nacional? 229
CAPÍTULO 03 – DICIONÁRIO HISTÓRICO-BIOGRÁFICO DO MARANHÃO CONTEMPORÂNEO: uma ferramenta contra hegemônica para o Ensino de História 249
3.1 A História Local como ferramenta pedagógica: mediações entre saber acadêmico e ensino de história 249
3.2 Fundamentos da pesquisa e critérios de seleção dos verbetes 283
3.3 O processo de elaboração do produto: percurso teórico-metodológico de construção do Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão Contemporâneo 310
CONSIDERAÇÕES FINAIS 343
REFERÊNCIAS 350
APÊNDICES 388
ANEXOS 447

INTRODUÇÃO

O estado do Maranhão é conhecido por suas paisagens, cultura, potencial turístico e riquezas naturais. Por outro lado, também é lembrado por seus baixos índices econômicos e educação deficitária. Costumeiramente são noticiados problemas educacionais que envolvem desvio de verba nos municípios, condições precárias de escolas, alunos em situação de extrema pobreza. Em 3 de novembro do ano passado foi noticiado no site do G1 o desvio de R$ 13 milhões direcionados à educação do município de São Benedito do Rio Preto.[1] Os municípios de São Bernardo, Santa Quitéria, Zé Doca, Maranhãozinho, Igarapé do Meio, Serrano do Maranhão, Pio XII, Bacuri, Satubinha e Altamira do Maranhão tiveram recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) bloqueados por serem investigados sobre fraude no censo escolar de 2024, segundo o portal de notícias do Ministério Público Federal (MPF)[2].

Enquanto se mantém este cenário constante de fraudes em dados educacionais e desvio de recursos destinados à educação há uma variação nos números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Entre os anos de 2007 e 2021 o Maranhão se manteve abaixo das metas em cinco dos oito momentos de verificação deste índice[3], impactando diretamente também no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado – calculado a partir da saúde, renda e da educação – tendo o Maranhão ficado em último lugar, de acordo com dados disponíveis no site do IBGE[4].

Entender tais dados também significa investigar acercar da História do Maranhão, entendendo as suas características principais, a atuação dos sujeitos históricos, seja na condução do executivo (interventorias e governos) seja por meio das agências inscritas na Ossatura Institucional do Estado[5]. Assim, investigar acerca do Maranhão contemporâneo significa perpassar pela atuação das oligarquias, bem como pelos demais grupos políticos e econômicos que atuaram desde 1930 no estado.

---

[1]https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2024/11/03/investigacao-apura-desvio-de-r-13-milhoes-da-educacao-em-cidade-do-maranhao.ghtml. Acesso em: 25 de fevereiro de 2025.

[2]https://www.mpf.mp.br/ma/sala-de-imprensa/noticias-ma/mpf-consegue-bloqueio-do-fundeb-de-10-municipios-maranhenses-por-fraude-no-censo-escolar-da-eja-em-2024. Acesso em 25 de fevereiro de 2025.

[3] Para mais informações, conferir: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023.** Brasília: Inep, 2024.

[4] https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/pesquisa/37/30255?tipo=ranking. Acesso em 25 de fevereiro de 2025.

[5] A concepção de Ossatura Institucional do Estado aqui utilizada foi elaborada por Nicos Poulantzas (2000) a partir da compreensão do Estado-Relação, de modo que, filiando-se à perspectiva de Estado Ampliado de Antonio Gramsci, entende dois mecanismos de funcionamento do Estado: a Ossatura Institucional e a Ossatura Material do Estado. Para mais informações, conferir: POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000; POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais.** São Paulo: Martins fontes, 1977.

Conhecer e analisar a atuação dos sujeitos envolvidos nas práticas político-econômicas do Maranhão Contemporâneo perpassa também pela compreensão da sua atuação em duas instâncias: no Estado em seu sentido Restrito e na Sociedade Civil. Como instrumento de compreensão da dinâmica estatal utiliza-se o arcabouço teórico elaborado pelo filósofo italiano Antonio Gramsci. Para Gramsci a categoria Hegemonia é fundamental para entender as disputas entre classes e frações de classe, uma vez que ela é sempre transitória, ou seja, enquanto o projeto de determinada fração de classe se encontra nacionalizado, hegemônico, uma série de outros projetos são elaborados no âmbito da Sociedade Civil. Assim, o mapeamento dos sujeitos, bem como a análise de sua atuação no cenário político-econômico maranhense, tem como fio condutor a concepção de que são agentes que apresentam uma inserção social bem localizada e, portanto, repletos de interesses classistas que são transpostos ao âmbito do Estado Restrito, por meio de sua Ossatura Institucional, em forma de projeto de condução desse Estado.

Além deste aspecto teórico sobre o Estado, considera-se relevante destacar que a escola é entendida como um dos instrumentos centrais na formação de sujeitos sociais atuantes, os sujeitos omnilaterais, entendidos a partir da noção da formação para além do mundo do trabalho. Parte-se, então, da noção de Escola Unitária elaborada por Gramsci, não como meta de reestruturação da instituição escola neste momento, mas como concepção que norteia a tese de doutoramento, bem como sua função como Partido Político, isto é, como organizadora da Vontade Coletiva em torno de um projeto educacional.

Esta fundamentação é central, por exemplo, para entender o sistema educacional brasileiro, bem como o corpo jurídico que o fundamenta, partindo, também, da noção de direito no campo do marxismo. Desse modo, a instância jurídica é entendida como ferramenta de classe, não como diretrizes isentas de interesses que reforçam uma concepção de cidadania vinculada à forma como o Estado se apresenta, isto é, um "Estado Ético" (Gramsci, 2020) que atua acima das disputas de classe com o objetivo do bem comum.

As ferramentas teóricas acima destacadas são basilares para entender, então, que a instância educacional está alinhada ao projeto neoliberal de minimização do papel do Estado e fortalecimento da noção da empresarialização da educação, baseada na noção de que deve servir ao mundo do trabalho, formando indivíduos capazes de serem empresários de si mesmos, concepção obnubilada pelo termo "protagonismo". Tal fundamento se materializou recentemente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por conseguinte, nos currículos locais, que solidificaram a homogeneização do currículo, destinando pouco espaço aos estudos sobre a História Local.

Acredita-se, então, que seja fundamental uma educação de cultura ampla e geral a fim de que se possa ter gerações que se posicionem criticamente frente às relações capitalistas contemporâneas e que, além disso, possam se perceber como sujeitos históricos capazes de intervirem e reestruturarem a realidade em que vivem.

No entanto, entende-se que, mesmo apresentando uma postura crítica em relação ao currículo, é preciso inserir os conteúdos sobre Maranhão em relação ao conteúdo já sistematizado, uma vez que existe uma carga-horária a ser cumprida em sala de aula. Desse modo, entender a dinâmica maranhense em relação ao que é exigido no currículo perpassa pela compreensão do que é possível ser feito sem prejudicar o planejamento do corpo docente.

A partir destas constatações delineou-se a hipótese central da pesquisa que considera que a distinção que se faz entre o local/regional e o nacional corrobora, no caso do Maranhão, em hierarquização entre os conteúdos ministrados em sala de aula, isto é, considera-se como nacional os conteúdos relacionados à região sudeste do país, recebendo estes, assim, maior importância e centralidade. Desse modo, a partir do arcabouço teórico aqui utilizado, o distanciamento entre os conteúdos históricos e a realidade vivida pelos estudantes prejudica o processo de aprendizagem significativa (Ausubel, 2003), uma vez que questões que perpassam o cotidiano dos estudantes poderiam ser abordadas de forma mais eficaz a partir da História do Maranhão. David Ausubel (2003) trabalha a aquisição e a retenção de conhecimento fundamentado em uma perspectiva cognitivista que se propõe a fazer frente ao processo de simples memorização de conteúdos, que torna o corpo discente passivo diante do que é ensinado.

Além disso, considera-se relevante entender o papel fundamental da mediação entre o conhecimento produzido sobre o Maranhão na academia e o saber escolar para a criação de consciência histórica, sobretudo de tipo crítico-genética, na perspectiva de Jorn Rüsen (1992), ao considerar que "a consciência histórica funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente" (RÜSEN, 1992, p. 05). A consciência histórica crítica viabiliza argumentações a partir de fundamentações históricas enquanto na consciência histórica genética "aceitamos a história, mas a localizamos em uma estrutura de interpretação dentro da qual o tipo de obrigação em relação a acontecimentos passados mudou de uma forma pré-moderna para uma forma moderna de moral. Aqui a mudança é a essência e o que dá à história seu sentido" (RÜSEN, 1992, p. 18).

Assim, a elaboração de produtos educacionais se faz de extrema relevância em um cenário de índices educacionais ainda baixos, com um processo de ensino-aprendizagem ainda distante da realidade vivida pelo alunado, uma vez que são entendidos como materiais potencialmente significativos para a aprendizagem (Ausubel, 2003). Considerou-se relevante, portanto, a produção de um material, com potencial de uso na Educação Básica do estado, que viabilizasse essa aproximação entre o que se ensina e o que se vive.

Esta lógica se fundamenta no processo dialético do materialismo histórico que propõe se pensar o concreto e transformá-lo em concreto pensado, isto é, estabelecendo mediações que permitam se deslocar da aparência para a essência[6]. Desse modo, o objetivo central da pesquisa foi elaborar um Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão Contemporâneo (DHBMC), entendendo-o como ferramenta importante para a mediação didática acerca dos estudos do Maranhão Contemporâneo.

Portanto, a utilização do Dicionário Histórico-Biográfico da Maranhão Contemporâneo permite duas mediações: a) no aspecto curricular: permite destacar o Maranhão como História Nacional, uma vez que a vinculação entre o chamado "cenário nacional" pode ser realizado pelas informações que constam no mencionado dicionário, isto é, o que se pretende é apresentar uma proposta de vinculação entre conteúdos ditos locais com a história nacional; b) no aspecto prático: permite a aproximação entre experiências do cotidiano dos alunos aos temas a serem desenvolvidos em sala de aula, possibilitando uma aprendizagem significativa a partir dessas experiências no processo de síncrese, análise e síntese (Saviani, 2021).

A relevância da inserção social, então, está diretamente relacionada ao eixo teórico que se pretende utilizar como ferramenta de análise (caso da tese de doutoramento) e para a elaboração do produto educacional, a saber: a pedagogia histórico crítica. Neste sentido, o produto educacional pretende materializar respostas de superação a algumas das hipóteses defendidas na tese de doutoramento: a) a perspectiva educacional do saber escolar toma como nacional principalmente os estudos históricos acerca do eixo sudeste do país, atribuindo às regiões norte e nordeste espaços específicos no currículo; b) toma-se o que é considerado como local/regional como parte integrante do que é concebido como nacional, assim, a elaboração do produto educacional permite as vinculações com os conteúdos curriculares, a fim de viabilizar a compreensão da dinâmica maranhense como integrada às relações político-econômicas do dito "nacional"; c) ao mesmo tempo que se pretende fazer o movimento analítico destacado

[6] A noção de essência e aparência aqui utilizada se fundamenta nas elaborações marxianas acerca da forma mercadoria. Para mais informações, conferir: MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro 1 – o processo de produção do capital. V. 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

acima, objetiva-se apresentar as especificidades da conjuntura maranhense frente a outras conjunturas.

As hipóteses apresentadas integram uma das hipóteses centrais, no que concerne à inserção social: a necessidade de aproximação do saber escolar com o cotidiano dos (as) alunos (as), isto é, a conjuntura atual pode ser compreendida por meio de análises que proporcionem um olhar histórico-crítico aos (às) discentes do ensino básico. Neste sentido o saber histórico escolar é de fundamental importância, uma vez que tem como função a formação de uma consciência histórica crítico-genética a partir da sala de aula. Assim, parte-se do pressuposto de que a História é vista como prática social.

De acordo com a concepção de escola aqui utilizada – a Escola Unitária gramsciana – consideram-se os (as) professores (as) como sujeitos mediadores do conhecimento, não no sentido de se tornarem passivos funcionando como repositórios de conteúdo, mobilizados tão somente quando o alunado necessite dele, mas como mediadores da instrumentalização do conhecimento através tanto do ensino dos temas da História quanto no que concerne à sua análise para a vida prática, sendo entendidos, então, como Intelectuais Orgânicos da Guerra de Posição Educacional[7].

Pode ser percebido, então, que a noção de consciência histórica com base nas elaborações de Jorn Rüsen (1992) se relaciona com a necessidade de formação de sujeitos omnilaterais, de acordo com a perspectiva gramsciana aqui defendida. Desse modo, entender os estágios desse processo de formação é de fundamental importância e, para isto, utiliza-se a concepção de pedagogia histórico-crítica elaborada por Dermeval Saviani (2021), uma vez que se alinha à perspectiva educacional do filósofo sardo sobre o Estado, isto é, a pedagogia histórico-crítica realiza uma crítica ao sistema educacional propondo programas de atuação que propiciem a formação de sujeitos críticos em sociedade, sendo, portanto uma corrente teórico-metodológica que questiona a vertente reprodutivista, bem como a crítico-reprodutivista.

Com base no processo dialético de síncrese, análise e síntese que consta na pedagogia histórico-crítica que João Luiz Gasparin (2012) propõe uma didática para esta vertente teórico-metodológica, dividindo-a em cinco estágios: a) prática social inicial; b) problematização; c) instrumentalização; d) catarse; e) prática social final. Em resumo, este processo parte do saber

[7] A Guerra de Posição para Antonio Gramsci (2012) é o instrumento de criação de uma conjuntura estratégica favorável à ação revolucionária, dessa forma, não apresenta um caráter reformista, mas uma ação estratégica em defesa dos interesses das classes subalternas. Assim, acresceu-se o termo "educacional" por entender que é uma ação direcionada a este âmbito. Para mais informações sobre a categoria gramsciana citada, conferir: GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.

já construído tanto pelo corpo docente quanto pelo corpo discente, problematizando-o para que possa culminar no processo catártico, pós-instrumentalização pela teoria a fim de se chegar a uma nova prática social (prática social final).

Esse processo é permeado pelo debate acerca do ensino-aprendizagem que envolve uma dimensão psicológica contemplada nesta investigação pela abordagem de Lev Vygotski (1991), quando este pensa em três zonas de desenvolvimento do corpo discente: a) nível de desenvolvimento atual/real; b) zona de desenvolvimento imediato; c) (novo) nível de desenvolvimento atual/real. Considera-se que esta trajetória do desenvolvimento comporta, assim, o processo da didática apresentada por João Luiz Gasparin (2012).

A proposta, então, é que o Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão Contemporâneo seja uma ferramenta contra hegemônica, na perspectiva gramsciana, e seja utilizada a partir de uma noção de Guerra de Posição Educacional, isto é, insere-se no contexto do projeto educacional em Hegemonia, mas com o intuito de fazer parte da criação de uma conjuntura estratégica que progressivamente minimize as mazelas impostas pelo modelo educacional imposto. Além disso, se vincula à concepção de Ensino de História que seja crítica e não simplesmente reprodutora de conteúdos, entendendo o corpo discente como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Neste sentido, o Ensino de História é uma ferramenta fundamental de construção do conhecimento em suas diversas formas e vertentes. Entender a História como ferramenta significa ultrapassar os limites da reprodução de conteúdo, ou mesmo de uma versão crítico-reprodutivista que analisa criticamente, mas não propõe outros caminhos que minimizem as mazelas do ensino. Além disso, é o instrumento que viabiliza refletir sobre questões sociais que ainda estão presentes na contemporaneidade, como a desigualdades social, a memória oficial, as identidades construídas, as estruturas e estratégias de dominação etc.

É neste sentido, portanto, que se pretende contribuir para o Ensino de História crítico a partir da inserção de outra linguagem que possa subsidiar as aulas para além da utilização de livros didáticos. Assim, este trabalho se insere na linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) intitulada “Linguagens e Construção do Conhecimento Histórico”, a fim de que possa ser construído um conhecimento histórico com base em uma ferramenta que pretende subsidiar professores e alunos do 9º ano do ensino básico, vinculando-se, portanto, ao objetivo da mencionada linha de pesquisa, a saber: “refletir sobre as linguagens que orientam ou podem orientar a construção do conhecimento histórico, acadêmico e escolar; e produzir e difundir outras narrativas que se apropriem dessas linguagens”.

A opção pelo 9º ano se justifica por se considerar que os (as) discentes estão em uma fase transitória, caracterizada pelo final de um ciclo (Ensino fundamental Anos Finais) em que já se instrumentalizaram acerca do fazer historiográfico e início de um novo ciclo (Ensino Médio), muito voltado à preparação para o mundo do trabalho e aos processos seletivos de vestibulares. Além disso, é no currículo do 9º ano que são trabalhadas as temáticas acerca do Brasil Contemporâneo, havendo, então, possibilidade de inserção de conteúdos da História do Maranhão Contemporâneo.

Foi realizado, portanto, um levantamento acerca de como a História Local vem sendo trabalhada nos programas profissionais do estado, a partir da busca no site do ProfHistória (mestrado profissional em História) do polo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e no site do PPGHIST (Programa de Pós-Graduação em História) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Os trabalhos perpassam por temáticas diversas, desde questões que envolvem a cultura local, questões de gênero, identidade, passando por recortes temáticos da política, do currículo e de metodologias do Ensino de História. Constatou-se, assim, que três foram os eixos das investigações: a análise curricular, metodologias de ensino e a mediação didática entre temáticas investigadas e materializadas nos produtos educacionais. No que diz respeito às tipologias dos produtos educacionais vinculados à História Local, destacam-se cartilhas, paradidáticos, mapas, propostas curriculares, acervos digitais, cursos, aula-oficinas, sequências didáticas etc. Nota-se que a elaboração de dicionários históricos como ferramentas escolares para o Ensino de História ainda é escassa no estado, sobretudo quando se trata do período Contemporâneo.

A partir desse breve quadro da produção, destacam-se os trabalhos do Núcleo de Pesquisa em História Contemporânea (Nupehic), coordenado pela Prof.ª Dr.ª Monica Piccolo, que tem produzido relevantes investigações sobre a História Local do século XX no formato de produtos educacionais. Assim, serão apresentados a seguir os produtos educacionais, bem como as dissertações de mestrado que os fundamentam.

O produto educacional *A Campanha Ecológica do Comitê de Defesa da Ilha de São Luís (1980-1984): uma proposta pedagógica para a integração entre Educação Ambiental e Ensino de História* de Ana Raquel Alves de Araújo (2017) apresenta sugestões pedagógicas para o debate acerca da inserção da Educação Ambiental no Ensino de História. A autora discute a Educação Ambiental no Ensino de História, tendo como referência a atuação do Comitê de Defesa da Ilha de São Luís entre os anos de 1980 e 1984. Desse modo, promove um debate acerca da fundamentação teórica e das implicações sociais da Questão Ecológica além de

apresentar o surgimento do movimento ecológico no país com o objetivo de situar historicamente o Comitê de Defesa da Ilha de São Luís. As sugestões didático-metodológicas têm como fundamento a distinção existente no uso dos jornais no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mas tendo como cerne os diálogos possíveis entre textos jornalísticos.

Mariana da Sulidade (2018) discute acerca da luta pela terra no Maranhão Contemporâneo a partir do debate historiográfico acerca do tema, bem como através da análise do tema nos livros didáticos de História a fim de mapear o tema nas instâncias da Educação Superior e no Ensino Básico. O objetivo central da pesquisa é a elaboração de um produto educacional que promova a mediação didática entre as duas instâncias analisadas a fim de subsidiar o Ensino de História. Desse modo, o produto educacional *TERRA LIVRE: A luta pela terra no Maranhão Contemporâneo* debate acerca da luta pela terra no Maranhão durante a ditadura civil-militar, especificamente nas décadas de 1970 e 1980. A ênfase, então, é dada aos camponeses e camponesas no Maranhão no período mencionado a partir da trajetória das quebradeiras de coco, da exemplificação da resistência de Manoel da Conceição, mas também dos casos dos desaparecidos no período ditatorial.

Revisitando João Goulart por meio dos jornais maranhenses no cotidiano escolar, produto educacional elaborado por Manoel Afonso Ferreira Cunha (2018), promove o debate acerca do governo João Goulart a partir da utilização dos jornais locais. Para tanto realiza um debate historiográfico acerca do tema, bem como sobre a utilização dos jornais como ferramenta pedagógica. O percurso da pesquisa também residiu no exame dos livros didáticos no Ensino de História na rede básica de ensino do Maranhão a partir da sua dupla concepção: como fonte e como ferramenta pedagógica. O produto educacional além do debate sobre os jornais como fonte e ferramenta pedagógica também apresenta a trajetória política de João Goulart, assim como o posicionamento dos jornais locais frente ao seu governo. Podem-se encontrar também sugestões de filmes e sites a serem consultados além de atividades a serem aplicadas em sala de aula.

Adriano Negreiros da Silva (2018), autor do produto educacional *Piada Pronta: A revista que não esconde o riso,* debate sobre a ditadura civil-militar a partir da análise das charges, tiras, cartuns e caricaturas presentes nos jornais de grande circulação no estado, bem como no que o autor considera como imprensa alternativa. Sistematiza sua pesquisa, então, a partir do debate sobre as distintas linguagens do chamado humor gráfico a fim de subsidiar a discussão que integra historiografia, legislação no período ditatorial, jornais locais e o Ensino de História. O produto educacional está organizado a partir da divisão temática do humor

gráfico analisado na dissertação de mestrado, perpassando pelos temas: redemocratização, abertura política, economia e repressão. Tais temáticas são comentadas pelo que o autor nomeou como "janelas do presente" com o intuito de aproximar passado-presente, além de serem complementadas por seções como "proposta de debate" e "saiba mais".

O *Dicionário Histórico-biográfico da Ditadura Empresarial-militar no Maranhão*, de Paulo Leandro Mendes (2021) é a materialização da mediação didática realizada a partir da investigação sobre a ditadura no Maranhão. Seu método expositivo se inicia com o debate conceitual acerca do golpe de 1964, demarcando seu posicionamento a partir da compreensão do período de ditatorial a partir de um golpe orquestrado por frações da classe dominante. Uma vez que demarca tal posicionamento, promove reflexões acerca do Maranhão no contexto ditatorial, tendo como fio condutor a noção de integração entre o que se consagrou como local e nacional. Por fim, analisa a abordagem dada ao tema no Ensino Básico partindo da análise curricular. O produto educacional conta com 52 verbetes sobre sujeitos, temas, agências e conceitos do período além de seções didáticas como "por dentro dos fatos", "documento e história" e "para refletir".

Drielle Bittencourt (2019) investigou sobre o início da trajetória política de José Sarney. Tal investigação viabilizou a construção do produto educacional *A trajetória política de José Sarney (1950-1970)*. Assim, defende como argumento central que a utilização da biografia política de José Sarney é um instrumento para a compreensão acerca da História Política do Maranhão. Além de investigar acerca do percurso político de José Sarney promove, também, reflexões acerca do uso das biografias como ferramentas para o Ensino de História. O produto educacional divide a trajetória de José Sarney em três momentos: o início, as eleições de 1965 como ponto de inflexão e seu governo estadual (o "Maranhão Novo") além de contar também com uma seção destinada a sugestões pedagógicas.

Ainda no que tange ao sarneísmo, Raíssa Caroline Mendes (2020) examina a abordagem dada à oligarquia Sarney na Unidade de Ensino Básico Luís Viana. O ponto de partida da autora é a análise da temática integrando historiografia e diretrizes educacionais a fim de realizar um levantamento crítico do tema na academia e no Ensino Básico. Subsidiada por estes debates prévios investiga a abordagem do seu objeto em sala de aula, fundamentando o produto educacional *Oligarquia Sarneísta no Maranhão.* O Produto educacional se organiza a partir da formação do que se tornaria uma oligarquia com a centralidade da atuação de José Sarney no que a autora considera como momento de transição entre oligarquias a partir das disputas entre o oligarca emergente e Vitorino Freire. Além disso, denota acerca da herança política por meio

da análise da trajetória de Roseana Sarney para, então, sugerir estratégias pedagógicas para o ensino da História do Maranhão em sala de aula.

Além da materialização das pesquisas em formatos de livros, o Nupehic também vem construindo produtos educacionais em formato de acervos temáticos hospedados em sites. Assim, destacam-se o *Acervo Digital da luta pela Anistia no Maranhão*, de Leonardo Leal Chaves (2018), e o *Acervo Digital da Guerrilha do Araguaia*, de Victor Gabriel Costa (2024). Leonardo Chaves (2018) investiga acerca da Lei de Anistia, tendo como pressuposto que a Anistia é trabalhada nas escolas como ferramenta de pacificação da sociedade e de conciliação do país. Destaca, então, elementos de sua trajetória histórica intercalada à análise de categorias fundamentais para sua compreensão, como justiça de transição e Estado de Exceção. Esta análise inicial subsidia o exame da temática em relação ao Ensino de História ao perpassar tanto pela investigação dos livros didáticos quanto pela potencialidade do ciberespaço como ferramenta a ser utilizada na Educação Básica, ao mesmo tempo que discute a questão da memória. O Acervo divide-se em blocos: a Anistia em foco – discute acerca das concepções de Anistia, bem como sobre Justiça de Transição e a legislação sobre o tema; o Ensino de História – organizado em blocos de debates sobre consciência histórica, cidadania crítica, temas sensíveis no Ensino de História e proposta pedagógica; downloads tanto de textos sobre o tema como fontes históricas; Anistia Hoje – conta com debates recentes sobre a temática, com notícias entre os anos de 2011 e 2018, seção sobre a Comissão Nacional da Verdade e a condenação do Brasil pela Corte Interamericana de Direitos Humanos; canais de participação para debates online por meio de fórum.

O produto educacional de Victor Gabriel Costa (2024) tem como tema central a Guerrilha do Araguaia e se fundamenta em análises sobre o Estado de Exceção no Brasil, História Pública e História do Tempo Presente, bem como na discussão historiográfica sobre o tema. Investiga a Guerrilha do Araguaia a partir do debate sobre o livro *Orvil:* tentativas de tomada de poder, assim como o jornal *A Classe Operária*. Para fundamentar conceitualmente seu trabalho final debate também sobre a educação tecnológica e a ciberaprendizagem de forma integrada à análise curricular da disciplina História. O produto educacional em formato de acervo digital apresenta o contexto ditatorial, bem como o projeto de Guerrilha do PC do B. Promove também o debate sobre os camponeses do Araguaia, bem como sobre as operações Limpeza, Marajoara, Sucuri e Papagaio. O acervo conta com dois blocos de arquivos: textos acadêmicos e fontes históricas.

Estes produtos educacionais são resultados de pesquisas que contribuem tanto para a historiografia local acerca da Ditadura Civil-Militar no Maranhão quanto para promoção de debates no Ensino de História acerca desta temática, fundamentados pela noção de mediação didática. Desse modo, alinha-se à perspectiva do núcleo de dinamizar os debates acerca da História do Maranhão Contemporâneo no Ensino Básico por meio do DHBMC.

Desse modo, entende-se que tese e produto educacional são métodos expositivos[8] distintos, em sua forma, de um processo investigativo uno, isto é, as análises que constam na tese de doutoramento são o método expositivo de todo o processo da pesquisa enquanto o produto educacional é o uma reestruturação do método expositivo adotado na tese de doutoramento, mas com as suas particularidades a partir: a) do público-alvo selecionado; b) da instância educacional à qual se destina e; c) do tema central investigado. Considera-se, portanto, que o produto educacional é uma dimensão prática do problema investigado ao longo da pesquisa. Assim, como forma de demonstrar a fundamentação do produto educacional elaborado apresenta-se a seguir a estrutura da tese de doutoramento.

No capítulo 1, **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: solidificando o consenso de uma educação para o capital**, tem-se como tema central a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental – Anos Finais, analisada em dois aspectos: a) seu aspecto geral – fundamentos, sujeitos envolvidos em seu processo de elaboração e implementação e; b) seus direcionamentos para o Componente Curricular História nos Anos Finais do Ensino Fundamental em seu âmbito mais geral. Neste capítulo fundamentalmente serão utilizados como fontes a) legislação educacional e; b) documentação sobre a BNCC (contribuições de agentes e agências sobre as versões).

O argumento central do capítulo reside na afirmação de que as frações burguesas se consolidaram na atuação da construção curricular por meio da legislação aprovada ao longo da década de 1990, sobretudo no que concerne ao Ensino de História, uma vez que este Componente Curricular é entendido como um dos instrumentos que viabiliza a construção de sujeitos críticos. Desse modo, a BNCC é considerada como a materialização da agenda empresarial para a educação que visa produzir capital humano disponível para o mercado de trabalho ou, ainda, a atuarem como empreendedores de si.

Por entender, então, a BNCC como parte de um processo gestado na década de 1990, recua-se para a análise das diretrizes educacionais a partir da aprovação da Constituição de

[8] Toma-se a concepção marxiana como referência acerca da distinção entre método expositivo e percurso investigativo. Para mais informações, consultar: NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx.** São Paulo: expressão popular, 2011.

1988. Assim, na primeira seção do capítulo, **Legislação educacional: a form[ç]a da lei na organização da educação**, é debatida a legislação, bem como diretrizes que norteiam a educação do país. Assim, são analisados os artigos da Constituição de 1988 que tratam da temática da educação, o Estatuto da Criança e do adolescente, o Plano Nacional de Educação vigente (2014-2024), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

A análise é realizada tendo como base tanto as diretrizes e as leis supramencionadas como a bibliografia sobre o tema. Vale destacar que toda a análise é balizada pelo arcabouço teórico de Antonio Gramsci (no que concerne à relação entre Estado e Sociedade) bem como estudos no campo do direito, entendendo a lei, portanto, como fruto de embates na Sociedade Civil e na Sociedade Política, isto é, como instrumento de legitimação da dominação de classe no campo educacional.

Na seção seguinte do capítulo, **O Processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): contribuição de agentes e agências a questões estruturais e textos gerais**, debate-se sobre o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular e o seu texto aprovado. A investigação se debruça sobre os debates entre sujeitos e agências no que concerne à estrutura da BNCC, as perspectivas gerais educacionais que a compõem. Para realizar tal análise fundamenta-se nas categorias gramscianas de "Partidos Políticos" e "Intelectuais Orgânicos" e na noção de Estado-Relação de Nicos Poulantzas (2000).

Desse modo, mapeiam-se os posicionamentos dos sujeitos e o impacto desses debates na redação do texto final. Sustenta-se, então, o argumento de que foi hegemonizada uma educação para a formação de cidadãos pouco críticos, cujo objetivo principal é formá-los para mundo do trabalho, em processo de consolidação desde a aprovação das leis e diretrizes já analisadas na seção anterior. Além disso, o argumento central desse item aponta para um currículo que secundariza as questões locais a serem debatidas na seção seguinte. Como instrumentalização deste item utiliza-se a bibliografia especializada sobre o tema, as versões disponibilizadas da BNCC, bem como a documentação com as contribuições de agentes e agências às versões da Base. Como estratégia de uma melhor sistematização dos debates desta seção opta-se por dividi-la em duas subseções: a) Breve histórico e análise estrutural – momento da escrita em que se apresenta a conjuntura política de sua elaboração, o processo de sua elaboração, bem como sua estrutura; b) BNCC e os embates em torno da elaboração – momento

em que são analisados os 235 documentos acerca das contribuições da Sociedade Civil ao processo de elaboração das três versões da BNCC do Ensino Fundamental.

A última seção do capítulo, **O Componente curricular História: a "nacionalização" do currículo**, analisa especificamente o Componente Curricular História. Assim como no item anterior, analisa-se a atuação dos agentes e agências na elaboração, tramitação e implementação da BNCC. Desse modo, como instrumentalização do debate é utilizada bibliografia especializada sobre o tema, bem como os documentos das contribuições da Sociedade Civil para os debates acerca da BNCC, além da historiografia produzida acerca do Ensino de História. Além disso, faz-se o levantamento das temáticas do Componente Curricular História a fim de perceber o espaço dado à História Local com o intuito de fundamentar o tema central do capítulo seguinte.

O capítulo 2, **O "LOCAL" COMO "NACIONAL": debate sobre a História do Maranhão no Ensino Básico**, tem como tema central a História Local. O objetivo é analisar em âmbito local o que foi analisado em âmbito nacional no capítulo anterior. Assim, a hipótese central sustenta que, por mais que os currículos locais sinalizem para temáticas da História do Maranhão, ainda há a predominância do que se consagrou como nacional, uma vez que a BNCC determina os temas primordiais a serem trabalhados nos currículos estaduais e municipais.

Assim, realiza-se um debate acerca das características dos estudos realizados sobre a História política do Maranhão, muito centrada na atuação das oligarquias locais, a fim de defender a hipótese de uma perspectiva que apresente a História do Maranhão de forma ampliada, isto é, entendendo-a como lutas de classes em conexão com a História do Brasil. Em outras palavras, não se pretende romper com a importância da atuação dos grupos oligárquicos no Maranhão, mas entender que esta atuação tem estreita relação com características mais amplas da consolidação de determinadas frações de classe na condução do Estado Restrito. Esse capítulo se estrutura a partir de três blocos de debates, convertidos em três seções que se relacionam.

A primeira seção, **A "História Local" em debate: perspectivas teórico-metodológicas**, apresenta o debate acerca da História Local. Assim, apresentam-se as vertentes teórico-metodológicas que demonstram a relevância de estudos que se debrucem sobre o local como forma de entender especificidades e inserção de temas considerados locais para os estudos históricos. Em outras palavras, a potencialidade da História Local reside tanto na compreensão das dinâmicas específicas quanto na sua inserção em uma estrutura, entendida como nacional.

A proposta desta seção se vincula diretamente, então, à hipótese de que o "local" precisa ser entendido como "nacional.

A seção seguinte, **Grupos político-econômicos no Maranhão: para além das oligarquias,** tem como objetivo central realizar o debate historiográfico acerca do Maranhão Contemporâneo, para tanto foram selecionadas 34 obras - sendo 22 (História), 5 (Ciências Sociais), 1 (Economia), 2 (Direito), 2 (Políticas Públicas), 1 (Administração Pública) e 1 (Serviço Social) – que se destinassem ao estudo do período entre 1930 e 2014. Considera-se que as investigações sobre o Maranhão do período mencionado enfatizam constantemente a atuação das oligarquias no estado como instrumento de compreensão da política local, muitas vezes desconectando a conjuntura local da política nacional, trabalhando, portanto, uma perspectiva da História Local como instrumento de busca por particularidades.

Com esta crítica não se tem como objetivo reduzir a importância da atuação dos grupos oligárquicos, sobretudo por entender a importância dos estudos locais, mas enfatiza-se que é necessário estabelecer as devidas mediações entre a conjuntura histórica das duas instâncias. Desse modo, como ferramenta analítica deste item divide-se a bibliografia especializada em três blocos: a) 1930-1964; b) 1964-1985; c) 1985-2014.

Como método expositivo divide-se os períodos analisados em quatro subseções que agruparam as características principais das obras a partir dos seguintes critérios fundamentais: a) o caráter personalista da obra; b) a relação que estabelece entre o "local" e o "nacional" e; c) as características principais do seu método expositivo. A materialização dos critérios se deu, então, através das subseções: a) Maranhão Republicano em análise: o personalismo factual; b) Os gestores com a palavra; c) Maranhão Republicano em análise: a primeira superação dialética e; d) Maranhão Republicano em análise: a segunda superação dialética. Destaca-se que o que se nomeia como superação dialética não pretende atribuir às obras da terceira subseção uma filiação marxista, mas demonstrar como houve incorporação dos trabalhos anteriores na construção de suas análises. Ressalta-se, ainda, que a bibliografia acima mencionada se configura como objeto de análise e, ao mesmo tempo, como fonte para a seleção e escrita dos verbetes do produto educacional.

A última seção do capítulo, **Construindo pontes: debatendo o Maranhão como perspectiva nacional,** promove em âmbito local os debates realizados em âmbito nacional no capítulo anterior, isto é, analisa os planos educacionais do estado e do município, bem como os currículos locais. Assim, tem como primeiro grupo de objetos de análise o Plano Estadual de Educação; o Plano Plurianual de Educação do Maranhão (2020-2023); o Plano Municipal de

Educação de São Luís. Os planos destacados permitem compreender a atuação de determinadas agências e sujeitos no planejamento educacional do estado. O segundo grupo de objetos de análise são o Documento Curricular do Território Maranhense e; a Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA. A análise desses documentos permite compreender como o conteúdo da História Local é incorporado na dinâmica educacional do estado e da capital. Realiza-se, então, o levantamento das temáticas da História Local presentes nestes currículos de modo que subsidiem a elaboração do produto educacional a ser apresentado no capítulo seguinte.

Por fim, o capítulo 3, **DICIONÁRIO HISTÓRICO-BIOGRÁFICO DO MARANHÃO CONTEMPORÂNEO: uma ferramenta contra hegemônica para o Ensino de História,** apresenta o percurso de elaboração do produto educacional da pesquisa de modo a cumprir uma das exigências do documento de área da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), isto é, que os trabalhos finais dos programas profissionais tenham uma seção destinada à metodologia de elaboração dos produtos.

Assim, é apresentada a concepção que norteia a elaboração dos verbetes e das seções didáticas que o compõem, bem como sinaliza para algumas potencialidades de seu uso. O argumento central do capítulo reside no caráter contra hegemônico do produto, isto é, em meio às diretrizes educacionais que inibem um debate crítico acerca do Ensino de História Local o produto se constitui como uma ferramenta importante para minimizar as lacunas deixadas por uma educação para o capital, já analisada no capítulo 1. Como método expositivo opta-se pela divisão do capítulo em três seções.

A primeira seção, **A História Local como ferramenta pedagógica: mediações entre saber acadêmico e ensino de história,** retoma o debate acerca da História Local, mas agora voltada para seu ensino. Desse modo, são discutidas questões que se relacionam à metodologia da pesquisa acerca do ensino de História Local, às práticas deste tipo de ensino, bem como obras que vinculam o ensino da História Local à construção da memória e suas variantes – lugares de memória e memória coletiva – e à construção de identidades.

A segunda seção, **Fundamentos da pesquisa e critérios de seleção dos verbetes,** alicerça-se em um duplo percurso que se relaciona: a) fundamentar a hipótese central do capítulo e; b) apresentar de forma geral o produto educacional elaborado. Dessa forma, retoma-se a legislação e as diretrizes educacionais analisadas nos capítulos anteriores a fim de demonstrar que ao mesmo tempo que propõem uma educação para o capital viabilizam a construção de uma proposta contra hegemônica. Este argumento tem como fundamento a

categoria da contradição largamente utilizada nos estudos marxistas, entendida como um dos pilares do modo de produção capitalista, bem como a noção de que a Hegemonia é constantemente ameaçada por movimentos contra hegemônicos que emergem da Sociedade Civil. Para instrumentalizar a análise da legislação utiliza-se como *corpus* teórico a noção de direito fundamentada em autores marxistas como Petr Stucka (1988) e Evguiéni Pachukanis (2017).

O segundo percurso aponta os critérios de seleção dos verbetes que compõem o Dicionário Histórico Biográfico do Maranhão Contemporâneo, uma vez que não se pretende trabalhar toda a conjuntura histórica do Maranhão entre os anos de 1930 e 2014. Considera-se, portanto, que este funciona como uma espécie de recorte temporal macro balizado por outros recortes, a saber: a) o recorte de classe do produto educacional; b) o levantamento dos temas que aparecem nos currículos; c) seleção dos temas a partir da historiografia e; d) temas que constam em materiais didático.

A última seção do capítulo, **O processo de elaboração do produto: percurso teórico-metodológico de construção do Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão Contemporâneo**, tem como tema central a apresentação do processo de elaboração dos verbetes biográficos e temáticos, bem como das seções didáticas. Para tanto, opta-se por intercalar a apresentação do produto educacional paralelamente às concepções teóricas e metodológicas que o norteiam. Dessa forma, demonstra-se como a noção de Intelectuais Orgânicos é basilar para a construção dos verbetes biográficos, assim como a categoria de Aparelhos Privados de Hegemonia é fundamental para se entender os jornais do período, além da categoria de Partido Político para perceber a atuação das instituições de representação de classe. Além disso, busca-se demonstrar como o produto educacional contempla os critérios de avaliação da Capes ao longo de sua apresentação. Encerrando a seção denota-se sobre a didática para a Pedagogia Histórico-Crítica elaborada por João Luiz Gasparin (2012) como forma de subsidiar a utilização do produto educacional elaborado em sala de aula.

Assim, o dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão Contemporâneo tem como recorte temporal os anos de 1930 e 2014 e como um dos recortes temáticos a classe dominante maranhense. Os sujeitos que compõem os verbetes biográficos são/foram membros das frações de classe que conduziram/conduzem a Ossatura Institucional do Maranhão com exceção de alguns indivíduos que fizeram oposição, como Manoel da Conceição e Maria Aragão. O objetivo é subsidiar professores e alunos do ensino básico nos estudos acerca do Maranhão Contemporâneo. Como destacado anteriormente, além dos verbetes biográficos o dicionário é

composto por verbetes temáticos subdivididos em temas, conceitos e agências fundamentais para o estudo sobre a História Local, bem como seções didáticas. A função principal das seções pode ser entendida em dois aspectos: a) como instrumento que permite maior fluidez aos verbetes ao tratar de temas que se inseridos nos verbetes principais poderiam prejudicar a objetividade deles e; b) como instrumento que permite ampliar as análises dos verbetes ao trazerem indicações de leitura, curiosidades acerca das temáticas (você sabia?), discussões sobre os temas principais dos verbetes (vamos pensar um pouco?), ampliação do conhecimento por meio do incentivo à pesquisa (Vamos pesquisar!) e diálogo com outras disciplinas (Olhar interdisciplinar).

Ressalta-se, assim, que a elaboração do Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão materializa os objetivos específicos da pesquisa: a) mapear e listar os principais acontecimentos políticos e econômicos do Maranhão de 1930 até 2014; b) analisar o contexto político-econômico maranhense do período; c) esquadrinhar os principais sujeitos históricos que compuseram/compõem a classe dominante maranhense nos processos político-econômicos do Maranhão; d) mapear as vinculações dos sujeitos históricos às instituições da Sociedade Civil e da Sociedade Política e; e) elaborar verbetes acerca tanto das trajetórias dos agentes da classe dominante maranhense quanto dos temas como das agências atuantes entre 1930 e 2014.

A estratégia de escrita busca contemplar a metodologia da pedagogia Histórico-Crítica ao iniciar os verbetes e as seções didáticas a partir da aproximação com o cotidiano do alunado, tanto por meio da reflexão acerca de conceitos quanto por meio da mobilização da toponímia da cidade destacando prédios, ruas e avenidas que receberam o nome de sujeitos históricos locais, promovendo, indiretamente um debate acerca da memória, bem como através da utilização de termos do cotidiano.

A presente investigação e o Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão Contemporâneo objetivam, assim, contribuir para um Ensino de História que fundamente os (as) discentes do Ensino Básico a se posicionarem criticamente diante da conjuntura em que estão inseridos, mas também que os (as) instrumentalize para ações libertadoras em sua prática social.

CAPÍTULO 01 – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: solidificando o consenso de uma educação para o capital

A educação como instrumento de formação de cidadãos críticos e ativos em sociedade tem sido pauta de investigação de diversos trabalhos acadêmicos, bem como tema de debates tanto no âmbito da Sociedade Civil quanto da Sociedade Política, a exemplo do processo de aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que teve a participação de uma série de representantes de grupos de profissionais da Sociedade Civil como seus críticos, como poderá ser percebido na segunda seção deste capítulo. Assim, entender a educação como resultado de lutas é de fundamental importância para compreender a dinâmica dos projetos de lei aprovados, bem como as diretrizes educacionais nacionalizadas.

Este capítulo terá como tema central de análise a Base Nacional Comum Curricular – Anos finais. Pretende-se analisá-la em duas instâncias, a saber: a) em âmbito geral, isto é, os pilares norteadores, o processo de implementação, os sujeitos envolvidos etc. e; b) as diretrizes para os anos finais do Ensino Fundamental, isto é, o debate em âmbito geral acerca da área de História sinalizando para o que será debatido no capítulo seguinte: a História do Maranhão.

Para tal, considera-se relevante uma breve análise da legislação educacional brasileira antes da investigação acerca da Base Nacional Comum Curricular, objeto central deste capítulo. Para tanto, utilizar-se-á, de forma integrada, a concepção de direito no âmbito do marxismo para a análise da legislação mencionada, uma vez que se considera a legislação como instrumento de nacionalização de projetos em uma sociedade eivada por luta de classes. Ademais, considera-se relevante destacar, também, que a noção de uma privatização escondida (*Hidden Privatisation*), privatização *lato sensu* ou, ainda, privatização de novo tipo também subsidiará as análises deste capítulo por se entender que há a atuação constante, de forma direta e indireta, de grupos empresariais na instância educacional do Brasil, desde a formulação de políticas públicas à construção de um currículo nacional.

A hipótese central que se pretende sustentar ao longo do capítulo argumenta que a política educacional no Brasil, a partir da década de 1990, consolidou a atuação de frações burguesas na construção curricular, principalmente no que tange ao Ensino de História, sendo a BNCC (2018) a materialização da agenda educacional empresarial que visa à formação de sujeitos aptos a atuarem no mercado de trabalho (produção de capital humano), bem como a se adaptarem a suas reformulações (a partir da noção de empreendedor de si mesmo). Como instrumentalização da hipótese, será utilizado como arcabouço teórico central a noção de Estado Ampliado formulada por Antonio Gramsci, a fim de investigar acerca da atuação dos distintos

sujeitos e dos recursos por eles mobilizados para nacionalizar uma agenda educacional para o capital.

1.1 Legislação educacional: a form[ç]a da lei na organização da educação

Entender a legislação educacional é aspecto comum de uma série de estudos que se debruçam sobre a compreensão da dinâmica tanto do ensino dos distintos componentes curriculares quanto do sistema educacional brasileiro. Entretanto, acredita-se ser necessária a desnaturalização das medidas educacionais, tendo-se como pressuposto que há uma intencionalidade no processo de elaboração e aprovação do texto da lei, isto é, o aparelho legislativo é parte de uma dinâmica estatal que está longe de ser neutra ou isenta. Não se pretende, com a afirmação acima, negar determinados benefícios obtidos com a promulgação das leis, mas destacar que são conquistas de lutas sociais constantes. Neste sentido que este trabalho se alinha ao posicionamento crítico de Antonio Gramsci ao afirmar que a noção de Estado Ético apresenta um Estado que está "acima das disputas de classe" e destaca que essa existência do Estado "como miragem que o robustece e faz dele uma força de conservação" (Gramsci, 2020, p. 24).

Esta é a função da legislação, se vista a partir de um olhar acrítico e que se foca somente em sua análise textual, isto é, reforçar o caráter de isenção do Estado frente a seus direcionamentos. Portanto, é preciso entender o direito como ferramenta inserida em uma lógica de Estado burguês e que, muitas vezes, é passível de ser apropriado pela fração social dirigente, ou seja, que detém a centralidade na Sociedade Política. Logo,

> [...] ao olhar para a forma do direito, não se pode ficar restrito à "pura ideologia" sem levar em conta todo esse aparato objetivo existente. Qualquer efeito jurídico, por exemplo o resultado de uma decisão judicial, é um fato objetivo, situado fora da consciência dos participantes tanto quanto um acontecimento econômico que, neste caso, é mediado pelo direito (Pachukanis, 2017, p. 65).

É este o pressuposto fundamental para se pensar a legislação que é tema deste capítulo, sendo entendida, assim, como inserida em uma complexidade objetiva da sociedade de classes contemporânea. A primeira legislação a ser analisada é a Carta Constitucional aprovada em 1988, fruto de debates que perpassam a tentativa de superação das características dos governos ditatoriais que emergiram a partir do golpe de 1964. Assim, para esta investigação, foram analisados os trechos direcionados à educação e às crianças e adolescentes.

No capítulo II – dos Direitos Sociais – a constituição destaca que "a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a

proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados" (Brasil, 1988) são direitos sociais de todos os cidadãos. Destaca-se que dois dos temas a serem investigados são garantidos pela mencionada Carta Magna: a) a educação e; b) proteção (...) à infância. Desse modo, uma série de medidas são elencadas a fim de sistematizar os direitos, muitas vezes relacionando-os a outros aspectos/instâncias/temas, como a assistência dada em creches e pré-escolas a filhos e filhas e dependentes de trabalhadores até os cinco anos de idade, ou a proibição de trabalho noturno, perigoso e insalubre a menores de 18 anos.

O exemplo acima relaciona diretamente a infância e a adolescência ao mundo do trabalho, que também será abordado quando a Constituição Federal tratar da educação propriamente dita. O que se pode depreender até aqui é que há uma sistematização do texto constitucional a fim de subsidiar o ordenamento jurídico que será aprovado nos anos seguintes, a fim de que não fiquem lacunas que possibilitem leituras díspares e/ou secundárias das que constam no texto. Entretanto, sabe-se que a sociedade é dinâmica e complexa e a mudança é sua inevitável característica, o que viabiliza e credita necessidade a atualizações em seu texto original.

No capítulo que trata especificamente da educação (Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto), ela é considerada como "direito de todos e dever do Estado e da família" e "será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988). O dever do Estado é de fornecer gratuitamente a educação básica, bem como a educação superior e promover a universalização do acesso e a manutenção da qualidade destes serviços ofertados.

Como estratégia de sistematização e cumprimento deste dever, denotou-se na Constituição a elaboração de um plano decenal de educação nacional com fins de "articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração" e de "definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção do desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades" (Brasil, 1988). Ainda no capítulo três, em seu artigo 210, tem-se o fundamento central de alicerce à elaboração de uma base comum, uma vez que se destaca que "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (Brasil, 1988).

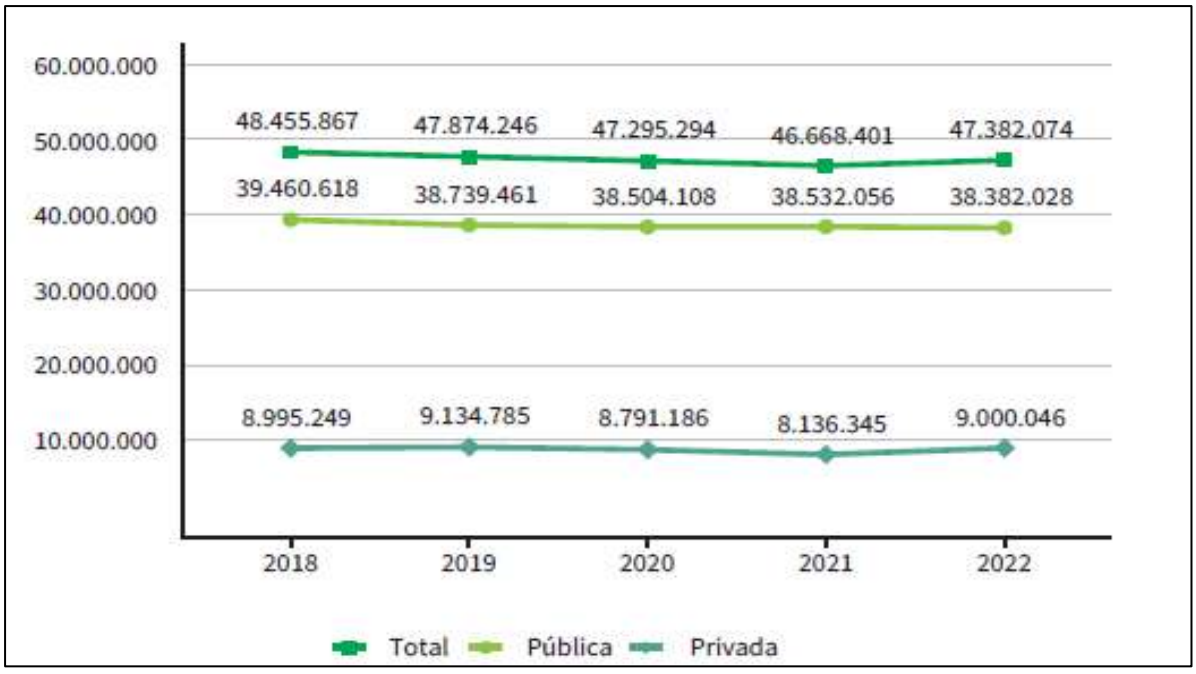
Merece destaque também a ênfase dada à formação para o mundo do trabalho, garantindo, assim, a mão de obra qualificada retroalimentando o exército de reserva, que em

nada garante a melhoria de vida dos titulados no ensino básico, uma vez que a lógica concorrencial do mercado de trabalho é predatória, isto é, é necessário que o processo de formação para o mundo do trabalho esteja lado a lado com políticas de inserção dessa mão de obra em trabalhos salubres e com remuneração que garanta o bem-estar dos jovens recém-titulados. Entretanto, vale destacar que

> Uma vez inserida e subordinada ao modo de produção capitalista, a escola vive uma contradição: por um lado, reproduz a contradição fundamental do capitalismo – a divisão da sociedade em classes antagônicas – nos seus objetivos específicos de prover essa sociedade de um projeto educativo influenciado pelos interesses burgueses de formar os indivíduos com competências para disputar uma vaga no mercado de trabalho e se submeter à intensificação e à precarização do trabalho; por outro, pode proporcionar os elementos necessários à compreensão crítica dessa realidade e sua transformação (Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 784).

No que diz respeito à universalização do acesso defendido na carta constitucional – e que será traçado como meta no Plano Nacional de Educação (PNE) – apresentar-se-ão os dados estatísticos a seguir para uma compreensão panorâmica da temática.

Gráfico 1 - Número de matrículas na educação básica, segundo a rede de ensino – 2018-2022



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Pode-se perceber, a partir do gráfico acima, que o número de matrículas total oscilou nos últimos anos, tendo uma queda entre os anos de 2019 e 2021 e uma leve ascensão em 2022, que não supera o número de matrículas em 2018. Vários podem ter sido os fatores para tal

queda: a) baixo investimento público em educação, tanto no que concerne à manutenção das unidades escolares já construídas, quanto na construção de novas unidades; b) a queda da renda familiar, impedindo, portanto, a manutenção dos alunos e das alunas na escola, pois não tiveram condições de arcar com os gastos dos materiais e dos transportes; c) a falta de escolas próximas à moradia dos/das discentes; d) a necessidade da contribuição das crianças e adolescentes para geração de renda familiar e; e) a pandemia iniciada em 2019 (COVID-19). O que se percebe, portanto, é que o preceito constitucional, e uma das metas centrais do PNE, da ampliação do acesso à educação básica tem falhado nos últimos anos.

Uma das justificativas possíveis para tais fatores pode ser a adoção da agenda neoliberal, em sua vertente mais extrema, adotada no Governo Bolsonaro, capitaneado pelo Ministro da Economia – Paulo Guedes. É sabido que uma das propostas da agenda neoliberal é a redução de gastos públicos e de redução da promoção da educação pública, fornecendo espaço para a atuação das instituições privadas e de redes de ensino nitidamente vinculadas a instituições financeiras. É válido lembrar que as instituições educacionais privadas têm como direcionamento a formação de seu alunado voltada ao ingresso no Ensino Superior, uma vez que a rede privada de ensino é majoritariamente composta por membros das classes média e alta, relegando, portanto, a formação para o trabalho para os frequentadores do ensino público.

Não se pretende aqui desprezar a importância da formação para o trabalho das classes menos abastadas, a crítica se volta para o quase exclusivismo dado a esta questão, sendo forçado ao longo de todo aparato legislativo educacional. Acredita-se que a educação necessita empreender uma universalização de possibilidades viabilizando a já mencionada formação para o trabalho, o ingresso no ensino superior e a formação crítica que verse sobre a cidadania, mas também que objetive a formação de sujeitos críticos frente à realidade em que vivem.

Outro tema que merece destaque na Carta Magna de 1988 está presente no capítulo VII intitulado *Da Família, da criança, do adolescente, do jovem, do idoso.* Este recorte do texto constitucional considera que

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada pela EC n.65/2010) (Brasil, 1988, s/p).

É percebido que na Constituição Federal, então, consta o direito à educação aos jovens, bem como sua profissionalização, sendo esta uma espécie de atividade paralela ao que se

considera como educação, ou ainda, uma atividade que se relaciona à continuidade da formação, no entanto, mais focada para o mundo do trabalho. Além disso, em outro trecho da Constituição Federal consta a necessidade de um estatuto voltado à juventude. O trecho foi inserido a partir da EC n.63/2010, o que aponta para o atraso na Carta Magna, uma vez que o Estatuto da Criança e do Adolescente foi elaborado em 1990, portanto, 20 anos antes de constar como direito pátrio. É válido destacar que essa inserção é fruto das demandas sociais organizadas, isto é, os ajustes à constituição muitas vezes são consequência da sociedade civil organizada na luta por direitos que recorrem a instâncias do judiciário em defesa de seus interesses. De acordo com Adriana Silveira (2011)

> A inexistência de políticas públicas poderá ser objeto de controle do Poder Judiciário, pois o que qualifica a existência de um direito social como direito pleno não é simplesmente a conduta cumprida pelo Estado, mas a existência de algum poder jurídico para que o titular do direito possa, em caso de descumprimento da obrigação devida, exigir a sua autuação (Silveira, 2011, p. 31).

Tendo, portanto, esta forma de exigência da garantia de direitos que se pretende analisar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), isto é, a lei mencionada é um instrumento legitimador dos direitos dos jovens, desde que se recorra ao poder judiciário a cada vez que a lei for descumprida. Destaca-se, entretanto, que, para o recorte desta análise, focar-se-á nos direitos relacionados à educação.

Promulgado em 13 de julho de 1990, o ECA destaca que não deve haver distinção no que concerne aos direitos fundamentais dos jovens, não havendo, portanto, nenhum tipo de discriminação de "nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem" (Brasil, 1990, s/p). Desse modo, é dever de todos garantir os direitos que constam no texto legislativo supramencionado, sendo o direito à educação um dos listados. Assim, no título II: dos direitos fundamentais, no capítulo IV: do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, é destacado, no artigo 53, que

> A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – Direito de ser respeitado pelos seus educadores; III – Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – Direito de organização e participação em entidades estudantis; V – Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a

> irmãos que frequentem a mesma etapa de ciclo de ensino da educação básica (Brasil, 1990, s/p).

No trecho acima destacado é importante notar o direito ao "preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho" como forma de desenvolvimento do alunado para a vida. É pertinente entender que há uma concepção de cidadania voltada ao convívio em sociedade que muito tem se limitado ao exercício político de escolha de representantes, entretanto, considera-se que cidadania significa não somente este processo, mas a compreensão do indivíduo como agente político que deve ser dotado de uma compreensão de mundo que se situa além da cidadania eleitoral.

Além disso, ao destacar a qualificação para o mundo do trabalho e não mencionar o ingresso ao ensino superior como direito fundamental, o ECA denota um direcionamento ao público jovem de uma classe bem determinada que não está orientada a uma formação mais ampla que garanta possibilidades futuras, mas determina um caminho voltado para formação de mão-de-obra executora de trabalho simples[9] e de baixa remuneração. Acredita-se, assim, que os fundamentos do direito à criança e ao adolescente deva perpassar pela noção de educação omnilateral, por meio dos pressupostos metodológicos de uma escola unitária. A hipótese acima elencada se confirma no artigo 54 que considera que

> É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I – Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; V – Acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII – Atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1990, s/p).

Viu-se que há menção a níveis mais elevados de ensino, sem, entretanto, esmiuçar características do que seria esse nível mais elevado, ou seja, não está explícito o ingresso ao nível superior. Além disso, há uma preocupação com o grupo de jovens vinculados à classe trabalhadora ao considerar obrigatoriedade do Estado em ofertar o ensino regular noturno, reforçando a qualificação para o trabalho. É nítida, portanto, a vinculação de uma agenda neoliberal ao mundo da educação ao garantir aos filhos da classe trabalhadora uma formação

[9] A categoria "trabalho simples" faz referência à distinção entre trabalho simples e complexo apresentada por Karl Marx no livro 1 volume 1 de "o Capital: crítica da economia política".

estreita à atuação no mercado de trabalho, permitindo o ingresso ao ensino superior de jovens com base econômica mais estável.

No entanto, deve-se considerar, também, os aspectos positivos da lei em análise, uma vez que versa sobre a obrigatoriedade do acesso ao ensino básico, sendo passíveis de punição os sujeitos responsáveis pelos jovens que os impedirem de ter acesso a tal nível de ensino. Assim, o que se defende é a necessidade da ampliação da garantia de tais direitos por meio de uma concepção educacional que não se limite ao mundo do trabalho, mas que promova uma educação para a vida, uma educação que forme sujeitos críticos capazes de entender a dinâmica da sociedade contemporânea, entendendo sua função e seu lugar no mundo.

Ainda na década de 1990, outro documento central para a organização da educação foi promulgado: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB teve um longo processo de debates e disputas entre projetos até sua aprovação em dezembro de 1996. A "Carta de Goiânia", aprovada no encerramento da IV Conferência Brasileira de Educação (1986), é considerada o marco tanto para a redação da questão educacional na Constituição quanto para a elaboração da LDB (Saviani, 1997; Bollmann; Aguiar, 2016).

No ano seguinte, dois eventos marcariam a redação do texto original da LDB: a X Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e a publicação do nº 13 da Revista da ANDE (Associação Nacional de Educação). Nestes dois casos, Dermeval Saviani foi convidado para realizar reflexões acerca das novas diretrizes e bases da educação. Seu texto, publicado na Revista da ANDE, foi a base do projeto nº 1158-A que seria apresentado pelo deputado Octávio Elisio (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB) em dezembro de 1988, com algumas emendas do próprio deputado.

Em março de 1989 são iniciados os debates a partir da relatoria de Jorge Hage (PSDB) e coordenação de Florestan Fernandes (Partido dos Trabalhadores - PT). Assim, ao longo do ano foram realizados seminários e audiências com especialistas a fim de fazer do processo o mais democrático possível. Após os debates foram feitas alterações e inserções no projeto original e em junho de 1990 foi aprovado na Câmara o novo projeto, chamado de "substitutivo Jorge Hage".

De acordo com Saviani (1997), o texto ainda apresentava um conceito amplo de educação, apontava para a existência de um necessário Sistema Nacional de Educação – mesmo que este conceito ainda aparecesse de forma nebulosa e confusa, inseria a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a educação especial, a educação indígena, a formação técnico-profissional e a educação à distância. Entretanto, houve alguns aspectos que precisavam de maior atenção nesta

versão do projeto: a composição do Conselho Nacional de Educação (CNE), o caráter dado à educação à distância, a permanência do professor em regime horista, a transferência de recursos públicos às escolas privadas (Saviani, 1997).

A tramitação do projeto teria uma série de percalços, o primeiro deles é o caráter conservador do Congresso após as eleições de 1990. Assim, o projeto original sofre uma série de emendas ao longo do ano de 1991. O segundo, foi a proposta de projeto apresentada pelo deputado Darcy Ribeiro em 1992 – durante a tramitação do substitutivo Hage na Câmara – que tinha como base "uma concepção de democracia representativa na qual a participação da sociedade se limita ao momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes" (Saviani, 1997, p. 129), ou seja, as decisões tomadas no âmbito da Sociedade Política estariam legitimadas pela escolha dos representantes, não havendo necessidade de participação da Sociedade Civil nos debates parlamentares em torno da legislação.

Em janeiro de 1991, o substitutivo foi encaminhado à Mesa da Câmara, recebendo mais de mil emendas, retornando às comissões técnicas. Em novembro de 1992, foi iniciada a votação do substitutivo, finalizando esse processo em 13 de maio de 1993 para encaminhamento ao senado, transformando-se em Projeto de Lei (PL) da Câmara nº 101/1993 sob a relatoria de Cid Sabóia (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB). De acordo com Saviani (1997)

> Temia-se que o relator, senador Cid Sabóia de Carvalho, uma vez que havia relatado também o projeto do senador Darcy Ribeiro, viesse a tomá-lo como referência para a análise do projeto da Câmara, subordinando este à estrutura daquele. [...] O resultado foi a apresentação de um novo substitutivo que preservava a estrutura do projeto aprovado na Câmara, tendo incorporado aspectos aceitáveis do PLS (Projeto de Lei do Senado) nº 67 de 1992, de autoria do senador Darcy Ribeiro (Saviani, 1997, p. 155-156).

O substitutivo Cid Sabóia foi aprovado em novembro de 1994 na comissão de educação do senado e em dezembro do mesmo ano direcionado ao plenário. Enquanto isso, vivenciava-se "uma nova ofensiva conservadora" (Saviani, 1997, p. 157) a partir da eleição de Fernando Henrique Cardoso. Assim, o projeto retorna à Comissão de Justiça, com relatoria de Darcy Ribeiro em 1995, alterando a estrutura do projeto, tornando-o similar à sua proposta apresentada em 1992, que foi aprovado no senado e encaminhado à Câmara onde obteve aprovação em dezembro de 1996, sob relatoria de José Jorge (Partido da Frente Liberal - PFL) (Saviani, 1997).

A partir do que foi debatido até este momento, constata-se que existiram diferentes concepções do projeto da LDB. A concepção liberal reproduz as contradições que envolvem a própria dinâmica do "sociometabolismo do capital" (Mészaros, 2011), apresentando, de acordo

com Saviani (1997), as contradições existentes entre o homem e o trabalho, o homem e a sociedade e o homem e a cultura. Nesse sentido, o projeto elaborado por Saviani buscava superar estas contradições, mas acabou por se transformar em uma concepção social-democrata a partir da inserção de interesses de grupos privados na versão apresentada pelo deputado Octávio Elísio na Câmara.

No que concerne ao projeto elaborado em 1992 por Darcy Ribeiro no senado, Saviani aponta que é difícil delinear uma concepção específica a essa proposta, "talvez a denominação mais adequada seja aquela contida no depoimento citado de Florestan Fernandes: uma concepção sincrética" (Saviani, 1997, p. 199). Já a concepção final, a segunda proposta de Darcy Ribeiro, apresenta-se alinhada às reformas do Estado que ocorreriam ao longo da década de 1990. Desse modo,

> Em relação aos fins da educação ocorreu um retrocesso, pois não incorporou a concepção de trabalho como a gênese do conhecimento, suprimindo a ideia de uma educação voltada para uma formação crítico-emancipatória e instrumento para a redução das desigualdades sociais. [...] Apesar dos retrocessos, destaca-se como positivo o fato de que no texto aprovado foram contemplados os seguintes princípios: a responsabilidade do Estado com medidas que assegurem igualdade de condições, de acesso e permanência na escola; a gestão democrática da educação escolar; a valorização dos profissionais da educação; a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; o reconhecimento da experiência escolar (Bollmann; Aguiar, 2016, p. 421).

Antes de adentrar-se ao texto da lei aprovada, é importante salientar que nas disputas pelos projetos duas instituições atuaram de forma incisiva em defesa das suas concepções de projeto: o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (FNDP) e a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN). De acordo com Maria Zélia Rocha (1996), o Fórum atuou exercendo pressão diretamente com os parlamentares envolvidos no processo de elaboração e tramitação da LDB, portanto, "pode-se dizer que o Fórum é o agente responsável pelo *lobby* que defende os interesses das camadas sociais subalternas e, ao mesmo tempo, dos grupos preocupados com a subalternidade. Enfim, pasme-se: o Fórum faz o *lobby* em favor da coisa pública" (Rocha, 1996, p. 275). Por outro lado, a CONFENEN atuou diretamente com intervenções no texto da LDB, tendo agido lado a lado com políticos mais tradicionais da direita do período.

> A CONFENEN esteve presente: dialogando com os parlamentares, apresentando emendas e sugerindo destaques; presenciando as votações mais importantes do processo; investindo em projetos de legislação paralelos sobre questões pontuais, tanto na Câmara dos Deputados, quanto no Senado Federal; intentando a passagem de projetos independentes de LDB nas duas Casas; manifestando-se na mídia (Rocha, 1996, p. 276).

Em síntese, o que se tem é um embate entre duas agências com projetos opostos de educação em que estava em jogo uma educação pública e de qualidade *versus* uma educação cada vez mais privada, seja na privatização direta, seja por meio da influência de instituições privadas no jogo político decisório das diretrizes educacionais, ou, como defende Iria Brzezinski (2010), o embate entre dois mundos "o mundo vivido dos educadores e o mundo oficial", sendo o Fórum o representante do mundo vivido. A partir destas disputas e das várias estratégias políticas, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, institui as diretrizes e bases da educação nacional e estabelece que "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais", de modo que a "educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (Brasil, 1996, p. 1). De acordo com Lúcia Neves (2005)

> [...] a partir de 1995 vêm sendo postas em prática reformas educacionais que alteram substantivamente as funções econômicas e político-sociais da escola brasileira. Essas reformas têm por finalidade formar, no espaço nacional, intelectuais urbanos de novo tipo, ou seja, especialistas e dirigentes que, do ponto de vista técnico, possam aumentar a competitividade e produtividade do capital, nos marcos de um capitalismo periférico e, do ponto de vista ético-político, possam criar e difundir uma nova cidadania política, baseada na colaboração de classes (Neves, 2005, p. 104).

Percebe-se que a preparação para o mundo do trabalho é um dos objetivos da educação segundo o texto legislativo em análise (presente também nas seções sobre "Princípios e Fins da Educação Nacional", "Da Educação Básica" - sobretudo, a etapa do Ensino Médio), de forma que a concepção de cidadania não pode ser entendida dissociada do mercado, isto é, o corpo discente na educação básica tem um processo formativo com base nos preceitos neoliberais de reestruturação do Estado que ocorreria ao longo da década de 1990, mesmo que no texto da lei esteja presente a defesa do "pluralismo de ideias e concepções pedagógicas" (Brasil, 1996, p. 1). Noção passível de crítica, uma vez que estabelece "competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum" (Brasil, 1996, p. 4). Desse modo, os currículos da educação básica "devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" (Brasil, 1996, p. 10).

A formação básica comum presente no documento será argumento basilar para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que será debatida nas seções seguintes deste capítulo, entretanto, vale destacar que haverá deturpação do que se considera como "formação básica comum", uma vez que serão fixados conteúdos obrigatórios que não deixarão espaço para a definição de conteúdo sistematizado sobre as realidades locais/regionais, destinados a serem trabalhados somente na parte diversificada. Além disso, será atribuída uma noção de currículo ao documento aprovado em 2018, que na LDB seria uma diretriz para a construção dos currículos locais.

Acerca do segundo aspecto acima mencionado – a consolidação de competências – pode-se destacar um longo percurso na sua organização para o sistema educacional brasileiro, tornando-se fundamento, com uma breve lacuna temporal em sua ênfase, sendo retomada na terceira versão da BNCC, rompendo com a tese da pluralidade pedagógica presente na LDB. Desse modo, acredita-se ser relevante uma breve pausa na análise da LDB para apresentar uma breve discussão acerca da "pedagogia das competências".

A utilização da noção de competências no currículo brasileiro não é recente. Monica Silva (2003) analisa a teoria das competências a partir da reforma do ensino médio ocorrida ao longo da década de 1990. Desse modo, analisa as principais normas e diretrizes curriculares do período, tendo como fundamento a teoria crítica baseada nos escritos de Horkheimer, Adorno e Marcuse. Para Monica Silva (2003), entender a noção de competências requer compreender sua dinâmica no campo da psicologia, da linguística e da sociologia, principalmente nos escritos de Jean Piaget, a partir da sua psicogenética, de Noam Chomsky, a partir da sua Teoria da Sintaxe, e de Philippe Perrenoud, a partir de sua sociologia do currículo.

Segundo a autora, Piaget tem como ponto de partida a ação do indivíduo na sociedade, ou seja, na competência que este sujeito tem de agir a partir do que já foi aprendido. A principal categoria presente nas elaborações deste autor são os esquemas de regulação que são entendidos como processos de transferência entre situações passadas e as novas ações desses sujeitos. Atreladas a estas categorias, estão as noções de assimilação (principalmente de experiências anteriores) e acomodação (uma espécie de ajuste do sujeito às novas demandas enfrentadas) que produzem o estado de equilíbrio.

Já em Chomsky, o fundamento é "o papel ativo do sujeito ao adquirir as regras gramaticais necessárias à comunicação e à participação na sociedade" (Silva, 2003, p. 83), a teoria das competências, assim, se fundamenta na competência linguística do sujeito. Chomsky trabalha com três modelos de representação da linguagem: a gramática gerativa, que relaciona

a capacidade criativa da língua a partir da possibilidade de uso de diversas sentenças; a gramática sintagmática, que tem relação com o uso das palavras na construção de sentenças e; a gramática transformacional, que tem relação com a capacidade de transformação do "falante-ouvinte" ao selecionar as bases estruturais da sentença. A competência, então, pode ser entendida como a compreensão que o indivíduo tem da língua. Assim, emerge o conceito de inatismo em Chomsky.

> Segundo ele, há um estado primordial na capacidade da linguagem que é invariante e comum à espécie. Em função disto, as diferenças individuais e culturais poderiam ser ignoradas. Esta capacidade inicial estará submetida tanto à ação do meio quanto do próprio indivíduo, o que ele denomina estado estacionário. O grau de desenvolvimento que será alcançado por este estado estacionário variará, no entanto, de indivíduo para indivíduo numa mesma língua, bem como de cultura para cultura. Isto implica em que a competência real estará sempre associada às especificidades de uma determinada língua. A condição inata é compreendida, assim, como condição de base da espécie, o que não significa que ela não esteja sujeita a variações de indivíduo para indivíduo (Silva, 2003, p. 87).

De acordo com a autora, a principal crítica em relação à concepção de competência em Chomsky é seu caráter funcionalista, uma vez que compreende a partir da capacidade de uso da linguagem pelos indivíduos.

A terceira perspectiva analisada pela autora tem como base a teoria dos sistemas somada ao behaviorismo, a chamada noção condutivista do ensino. Essa complementação de teorias foi o fundamento do tecnicismo no ensino, materializado pela pedagogia dos objetivos. Estas tendências de teorias da competência foram incorporadas a uma educação para o capital, isto é, tiveram como alicerce as reconfigurações do mercado e suas novas exigências. Assim, o conhecimento não serve mais à formação humana, mas ao desenvolvimento de competências para ações cotidianas de resolução de questões que emergem no âmbito, por exemplo, do mercado de trabalho, das empresas, o que foi caracterizado por Dermeval Saviani (2011) como "pedagogia da exclusão", isto é,

> Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão (Saviani, 2011, p. 431).

Desse modo, alimenta a competitividade via capacidade produtiva dos indivíduos, formando exército de reserva em que a qualificação (a formação intelectual) é substituída gradativamente pela capacidade de ação (competências), tratando-se, portanto, "de uma estratégia para a reprodução e manutenção da sociedade capitalista e a ausência de perspectivas de superação gerando conformidade" (Trindade; Malanchen, 2022, p. 7). Além disso, há uma transferência de responsabilidades, isto é, "a questão da 'empregabilidade' residiria, portanto, no indivíduo e não na sociedade, se esta é ou não capaz de gerar empregos" (Silva, 2003, p. 106). Assim,

> Esse deslocamento da qualificação para as competências no plano do trabalho produziu, no plano pedagógico, outro deslocamento, a saber: do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção, que caracteriza a pedagogia das competências. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar (Ramos, 2008, p. 301).

No caso do Brasil, esta noção se insere no âmbito educacional via formação profissional na década de 1990 e se dissemina aos currículos da educação básica, principalmente sob influência das elaborações de Philippe Perrenoud, a chamada pedagogia diferenciada. Sob o argumento da superação do fracasso escolar, Perrenoud destaca que a produção da igualdade via diferenciação é a base da formação. A partir disso, Monica Silva (2003) destaca que para Perrenoud

> um ensino voltado para o desenvolvimento intencional de competências não pode se resumir à transmissão pura e simples de saberes, mas implica em exercitar a transferência de conhecimentos de uma situação para outra. Desse modo, os saberes escolares iriam adquirindo significado, fazendo sentido diante das práticas sociais. As competências utilizam, integram ou mobilizam conhecimentos, isto é a competência é expressão da relação entre pensamento e ação, por exemplo, no momento em que um sujeito se confronta com situações reais da vida, imagina como interagir com ela e recorre a saberes previamente adquiridos ou construídos na própria ação (Silva, 2003, p. 141).

O argumento fundamental para o uso de competências, portanto, é de que o conhecimento transmitido no espaço escolar não capta a atenção do alunado por acharem que não há uso real do que é aprendido. A hipótese defendida por Perrenoud é a da conjugação da transferência de conhecimentos e da mobilização de recursos a partir dos conhecimentos transmitidos em uma prática social pragmática de resolução de questões contemporâneas em uma espécie de contextualização do conhecimento. Dessa forma, "o pragmatismo é a epistemologia da pedagogia das competências" (Ramos; Paranhos, 2022). Entretanto, uma

questão fundamental é percebida a partir desta concepção: a produção de competências em lista a ser cumprida, caso emblemático do que vem sendo desenvolvido no Brasil recente.

De acordo com Monica Silva (2003), a reforma educacional que ocorreu no Brasil na década de 1990 tem como marco a Conferência Mundial de Educação Para Todos que aconteceu na Tailândia em 1990[10]. A partir desta conferência, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, publicado em 1993 – com apoio do Conselho Nacional de Secretários Estaduais da Educação (Consed)[11] e da Uniao Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)[12] – que se constituiria no alicerce dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Para Ramos e Magalhães (2022), nas DCN destacou-se que "os trabalhadores formados sob a lógica das competências estariam preparados para as instabilidades do mercado de trabalho e teriam construído seu projeto próprio de vida para se adaptarem autonomamente a tal realidade" (Ramos; Magalhães, 2022, p. 455).

Algumas outras medidas foram elaboradas tendo como ponto de partida a Conferência mencionada e o Plano Decenal. A título de exemplo, destaca-se o Programa "Acorda, Brasil. Está na hora da escola!", entendido por Lamosa (2014) como "o maior incentivo a entrada empresarial no espaço escolar" (Lamosa, 2014, p. 150) durante o primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). O Programa foi lançado em 17 de março 1995, ainda como um projeto, como uma estratégia de mobilização social em prol da educação, a fim de enfrentar os diversos problemas nesse âmbito. Assim, de acordo com o então presidente Fernando Henrique, caberia à sociedade e não somente aos políticos enfrentar esses problemas, nas suas próprias palavras: "[...] cabe a nós enfrentá-los – "nós", eu digo, Presidente da República, Governo,

[10] A organização da conferência foi liderada Banco Mundial em parceria com outras instituições internacionais e tinha como objetivo "elaborar novas diretrizes para a educação, (...) foram também definidas políticas, a fim de serem aplicadas nos anos seguintes. Desse modo, o primeiro passo da Conferência foi pressionar os países dependentes financeiramente quanto ao seu atraso em relação ao desempenho educacional" (Catelan; Henn; Marquezan, 2020, p.10), entendendo que a educação é um importante instrumento de criação de consenso em torno da formação de sujeitos que se alinhem a uma agenda educacional para o capital.

[11] O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) foi fundado em 1986. Agrupa as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal e tem como objetivo a integração das secretarias estaduais de educação para debaterem e elaborarem políticas públicas a partir da chamada Agenda de Aprendizagem, que se divide entre os seguintes temas: regime de colaboração, anos finais, tempo integral, valorização do professor, financiamento, ensino médio, tecnologia, educação especial, EJA e avaliação. Desse modo, entende-se o Consed como Partido Político, em uma leitura gramsciana, atuando como agência organizadora da vontade coletiva, a partir da atuação em debates/elaboração sobre política pública educacional.

[12] A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), assim como o Consed, foi fundada em 1986. De acordo com seu regimento, tem como missão "articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a Educação Pública, sob a responsabilidade dos municípios, com qualidade social" e como visão "ser referência na proposição e em processos de construção, implementação e gestão de políticas educacionais, sendo reconhecida e acreditada nacionalmente como defensora e interlocutora inconteste do direito dos cidadãos a uma educação pública com qualidade e equidade" (https://undime.org.br/noticia/regimento). Assim, sua atuação no Estado também é entendida como um Partido Político na visão gramsciana do Estado Ampliado.

Ministro da Educação, Secretários de Educação, Governadores –, mas a nós também, sociedade, os empresários, os artistas, os intelectuais, o povo, os sindicatos, que deviam ter uma visão um pouco mais ampla, em vez de só fazerem gritaria de palavras sem sentido" (Cardoso, 1995, p. 227). Percebe-se uma nítida tentativa de construção de consenso em torno do projeto educacional que se pretendia implementar a partir de então ao convocar a sociedade como um todo a participar da construção educacional do país, objetivava, portanto, a redução do papel do Estado interventor e a consolidação do Estado regulador, mediador das políticas. No mesmo discurso tem-se a defesa desta perspectiva de forma mais evidente tanto quando o presidente defende que "as empresas assumam as responsabilidades – as estatais, as privadas – de adotar algumas escolas (...)" (Cardoso, 1995, p. 230) como no momento que destaca a necessidade de racionalização dos gastos. Assim, de acordo com a publicação "Mobilização Social e Política pela Educação para Todos. A experiência brasileira" (1997), as parcerias com empresas foram firmadas e esforços foram destinados a diversos segmentos do programa: jornalismo, publicidade, relações públicas etc. Dessa forma, o Programa estruturou-se em seis linhas de ação: a) mobilização interna – estruturação do próprio MEC; b) ciclo de palestras; c) envolvimento de outras esferas do governo; d) Fala, Brasil – estrutura financiada pelo Banco Itaú para receber ligações gratuitas como comentários, sugestões e críticas à educação; e) construção do Banco de Ações Educacionais; f) boletim Acorda, Brasil e; g) parcerias com empresas, ONGs, entidades de classe etc. (Brasil, 1997, p. 13-15). Percebe-se, assim, a construção da Nova Pedagogia da Hegemonia (Neves, 2005) que seria consolidada ao longo dos anos 1990 e nos anos 2000 no Brasil.

Ao longo da década de 1990 o Brasil passava por uma reestruturação da economia, desde a abertura da economia via privatizações, passando pela política ortodoxa de estabilização econômica (Plano Real), chegando na reestruturação do setor produtivo, culminando na própria reconfiguração estatal em suas diversas instâncias de ação[13]. Além disso, houve o direcionamento do Estado para atuação das Organizações não Governamentais (ONGs), uma vez que o Estado se pretendia mínimo diante tanto de ações econômicas quanto de políticas sociais. O argumento era de que a sociedade civil deveria se fortalecer e participar de ações que promovessem o bem-estar da sociedade. De acordo com Lúcia Neves e Ronaldo Sant'Anna (2005), fundamentados em Gramsci, "na condição de Estado Educador, o Estado

[13] Para mais informações, conferir: PICCOLO, Monica. **Reformas neoliberais no Brasil:** a privatização nos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso. São Luis: EDUEMA, 2022.

capitalista desenvolveu e desenvolve uma *pedagogia da hegemonia,* com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil" (Neves; Sant'Anna, 2005, p. 27).

Desse modo, a nova pedagogia da hegemonia atua no sentido de reestruturar a politização em anos de neoliberalismo. Os autores acima destacados traçam suas três características definidoras: a) a redução da consciência dos sujeitos acerca das suas funções políticas e econômicas, sendo sua função direcionada ao âmbito em que produzem. O que está em jogo, portanto, é a redefinição da noção de cidadania; b) a redefinição dos aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora, sendo cooptados pela ação estatal em torno da nova pedagogia da hegemonia; c) ampliação dos grupos de interesses para além do mundo do trabalho (Neves; Sant'Anna, 2005, p. 36).

Neste cenário, vinculado a questões de reestruturação do capital em níveis mundiais, a atuação de instituições internacionais se fez constante no país, seja via negociações diretas, seja por meio de diretrizes políticas, econômicas e até mesmo educacionais. Assim, o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), entre outras, elaboraram uma série de relatórios que estão eivados de características neoliberais, "a fim de adaptar a formação escolar às supostas demandas do setor produtivo" (Silva, 2003, p. 171). De acordo com Rodrigo Lamosa (2014), o Banco Mundial elaborou uma série de documentos direcionados à instância educacional, por exemplo o documento "Prioridades e Estratégias para a Educação" (1996) que, segundo o autor,

> ratificou as propostas consagradas na "Conferência Mundial Educação para Todos", realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990, defendendo a prioridade dos investimentos públicos em educação no Ensino Fundamental. O papel definido para a escola é preparar cidadãos preparados para as constantes alterações que interferem na empregabilidade. O termo empregabilidade, presente no documento, deriva das teses que defendiam o fim do trabalho difundidas desde o início da década de 1980 (Lamosa, 2014, p. 68).

Além destas instituições, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) elaborou relatórios a partir de 1993, sob a coordenação de Jacques Delors, que se fundamentam em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, agrupados em torno da "estética da sensibilidade" (Ramos; Magalhães, 2022). O que passa a ser importante é o "aprender a aprender" do neoescolanovismo que tem o tema da empregabilidade como cerne de suas elaborações. Para Dermeval Saviani (2011)

> A "pedagogia das competências" apresenta-se como outra face da "pedagogia do aprender a aprender", cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma

> sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à "mão invisível do mercado" (Saviani, 2011, p. 437).

O aprender a fazer é uma das bases principais da noção de competências que influenciaria a produção dos currículos brasileiros ao longo da década de 1990 e dos anos 2000, reforçando, assim, a noção de competividade e capacidade de execução anteriormente destacadas, que se consolida com força de lei por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em que está fortemente presente a concepção de educação vinculada à preparação para o mundo do trabalho. Desse modo, "advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público" (Saviani, 2011, p. 438).

A partir da concepção de competências, foram pensados também os sistemas de avaliação neste período. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como instrumentos de análise quantitativa e de sistematização dos resultados esperados em uma nítida estratégia de base meritocrática, própria da concepção neoliberal de educação, culminando no que Monica Silva (2003) considerou como formação administrada. Com isso, "verifica-se de imediato o pressuposto que orientará parte significativa da reforma: a da propalada necessidade de adequação das escolas às mudanças de ordem econômica" (Silva, 2003, p. 202) em que o funcionalismo e o tecnicismo se fizeram alicerces.

O trabalho é visto a partir desta perspectiva da reforma educacional como um princípio educativo, mas não com um caráter emancipador da educação como advoga a politecnia, por exemplo, mas como fundamento da construção da própria noção de cidadania exercida através das competências, da capacidade de ação do sujeito-cidadão. Assim, ao dar centralidade às competências, "os textos oficiais produzem listagens de competências e, com isso, recaem numa proposta de organização do currículo em bases demasiadamente genéricas, que conduzem a uma confusão quanto ao sentido, finalidade e natureza da educação escolar" (Silva, 2003, p. 233). Assim, para a autora,

> a proposição da noção de competências expressa nas prescrições da reforma curricular para o ensino médio, por ter seu fundamento primeiro determinado por supostas demandas do mercado de trabalho, e ainda, por fundamentar-se nas "teorias da competência", conduz-nos a uma concepção instrumental e mecanicista da formação humana com vistas a adaptar o indivíduo às mudanças ocorridas na sociedade em favor da acumulação capitalista. No primeiro caso, porque se reporta fundamentalmente à determinação

> unidimensional do mercado, e, no segundo, porque incorpora um elemento fundante das "teorias da competência", que é o de ignorar a dimensão da cultura como mediadora fundamental da composição dos requisitos da formação humana (Silva, 2003, p. 31-32).

Assim, a concepção pedagógica das competências se consolida por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, principal instrumento normativo da educação no país, conduzindo as diretrizes curriculares que seriam implementadas a partir de então, que teriam impacto no processo educacional tanto aos docentes quanto aos discentes.

Em retorno à análise da LDB, destaca-se que os docentes têm como uma de suas atribuições elaborar "a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino" e "elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino" (Brasil, 1996, p. 6). Considera-se importante chamar atenção para o tema da proposta pedagógica das instituições que, segundo interpretação da LDB, teriam autonomia para elaborá-la. Salienta-se que, em adiantamento ao debate sobre a BNCC, esta autonomia será rompida uma vez que os projetos político-pedagógicos escolares serão norteados pela Base, o que permite pôr em suspeição a noção da Base como diretriz mínima a ser seguida, argumento comumente utilizado pelos Intelectuais Orgânicos responsáveis pela condução do processo de elaboração e implementação do documento. Sobre a organização da educação nacional um marco importante se situa no artigo 19 da referida lei que destaca que

> Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; III - comunitárias, na forma da lei.
> § 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do **caput** deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas.
> § 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do **caput** deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei (Brasil, 1996, p. 8).

A inserção da categoria de instituições filantrópicas se deu pela Lei nº 13.868 de 2019, que sinaliza para uma das estratégias de intervenção de setores empresariais na educação, já que muitas empresas apresentam instância destinada a este tipo de atividade sob a alcunha de responsabilidade social. Além disso, as instituições filantrópicas também recebem subsídios do Estado, uma vez que,

> I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto; II - apliquem seus excedentes financeiros em educação; III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de

> encerramento de suas atividades; IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos (Brasil, 1996, p. 32-33).

Neste sentido, defende-se a hipótese de que a filantropia incorporada ao texto original da lei é um instrumento de "empresarialização" da educação que ocorreu em larga escala a partir dos anos 1990. É o momento também da forte atuação da chamada Terceira Via em meio à nova pedagogia da hegemonia, que retira o neoliberalismo de seu contexto "esvazia seu significado político-econômico e o descaracteriza enquanto medida política destinada à reversão da crise estrutural vivida pelo capitalismo na atualidade, procurando, com isso, não revelar seus objetivos mais gerais, ou seja, seu caráter reformista" (Lima; Martins, 2005, p. 45). Neste sentido, propõe a reformulação da atuação da sociedade civil de modo que seja mais ativa, a fim de exercer a solidariedade e promover "a harmonização das classes sociais" (Lima; Martins, 2005, p. 53).

Exemplo de "empresarialização" da educação foi estudado por Rodrigo Lamosa (2014) ao investigar a atuação da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) no âmbito educacional. O autor trabalha com a perspectiva da construção de uma Nova Pedagogia da Hegemonia em que a chamada Terceira Via teve papel central, carregando consigo conceitos como "responsabilidade social", "colaboracionismo" e "voluntariado", com alicerce conceitual na obra de Anthony Giddens. Neste cenário, a ABAG se insere como uma instituição vinculada à classe dominante no momento de sistematização do modelo neoliberal de Estado no Brasil, iniciado nos anos 1990, em que prevalece a lógica de redução do papel do Estado e ampliação das ações privadas, mas atinge também a reorganização da agenda neoliberal a partir do fortalecimento de ações da Terceira Via a partir dos anos 2000.

Rodrigo Lamosa (2014) destaca o "Programa Agronegócio na Escola" na cidade de Ribeirão Preto, em São Paulo, como estratégia para "ação fundamental na sociabilidade do patronato rural na capital do agronegócio" (Lamosa, 2014, p. 167). Inicialmente, o Programa foi destinado ao alunado do Ensino Médio e, posteriormente, redirecionado aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental com o objetivo de "unir as oportunidades dos alunos, os interesses de divulgação das empresas, associadas da ABAG na região, visitadas pelo projeto, e a preservação ambiental" (Lamosa, 2014, p. 174).

Desse modo, a ABAG funcionou como intelectual coletivo na construção da vontade coletiva em torno dos interesses do agronegócio na região, por meio da formação de sujeitos (alunado) que se posicionariam de forma alinhada ao projeto da Associação, a partir do que havia sido aprendido no âmbito escolar.

Assim, ocorre a mais evidente mutação da escola, culminando no que Laval (2019) chama de "era do 'capital humano'"[14]. De acordo com Christian Laval (2019) a escola tem a cada dia se subordinado à razão econômica, de modo que a formação de capital humano é o imperativo fundamental do processo de formação que adota uma concepção de sujeito vinculada à noção de "homem flexível" e de "trabalhador autônomo". Para a efetivação desse processo formativo, é interessante às empresas que a escola perca sua autonomia e que haja cada vez mais um aumento na possibilidade de sua intervenção na agenda educacional, fomentando a competitividade e a qualificação para o trabalho. Nesse sentido "a escola é vista cada vez mais como apenas mais uma empresa, obrigada a acompanhar a evolução econômica e a obedecer às exigências do mercado" (Laval, 2019, p. 38). Assim,

> Os processos de educação; os processos de uma formação social muito mais ampla no seio de instituições como a família; as definições práticas e a organização para o trabalho; a tradição seletiva em um plano intelectual e teórico: todas essas forças estão envolvidas no contínuo fazer e refazer de uma cultura dominante eficaz cuja realidade, como algo vivido e construído em nossa vida, delas depende. Se o que então aprendemos fosse apenas uma ideologia imposta, ou se fossem apenas os significados e práticas isoláveis da classe dominante ou de uma fração da classe dominante impostos às outras classes ou membros da sociedade, ocupando apenas o topo de nossas mentes, isso seria – e muitos ficariam felizes – mais fácil de ser derrubado (Williams, 2011, p. 54).

Em retorno à análise da LBD, destaca-se que os temas transversais sofreram modificações no texto da lei por meio da medida provisória nº 746, de 2016, que se converteria na lei nº 13.415 de 2017. A redação dada pela lei nº 12.608 de 2012 propunha que "os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios" (Brasil, 1996, p. 11), havendo, assim, a obrigatoriedade do trabalho dos temas de forma transversal ao conteúdo. Com a medida provisória e com a lei 13.415, os temas transversais passam a ser facultativos e ficam "a critério dos sistemas de ensino" (Brasil, 1996, p. 11). Ressalta-se que os temas transversais conduzem à consolidação de debates contemporâneos importantes para formação de sujeitos críticos que estão presentes nos conteúdos, mas muitas vezes sem o direcionamento para o cotidiano político e socioeconômico. Um exemplo da importância dos temas transversais é a inserção, a partir da lei nº14.164, de 2021, de que

> § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo,

[14] Para mais informações sobre o debate realizado por Laval, verificar: LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Boitempo, 2019.

> observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino (Brasil, 1996, p. 12).

Além disso, o trabalho com temas transversais auxilia na interdisciplinaridade por meio do diálogo entre os profissionais de distintas áreas do conhecimento, possibilitando a construção de projetos que tenham como base a categoria da totalidade, rompendo com o conhecimento fragmentado. A retirada da obrigatoriedade dos temas transversais tem relação com os debates ocorridos em torno da BNCC, principalmente acerca da terceira versão em 2017, e seriam facilitadores para alcançar a formação do corpo discente a partir das medidas apontadas pela LDB em seu artigo 32, sobretudo,

> II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1995, p. 13).

A relação acima apresentada se conecta à concepção de educação da pedagogia das competências anteriormente debatida, o que demonstra que, mesmo no próprio fundamento pedagógico que norteia a educação na LDB, há contradições, neste caso, marcada pela ausência de um instrumento que facilitaria alcançar os objetivos propostos pelo marco teórico-metodológico em que se baseia o documento.

Embora a referida lei tenha sofrido críticas pertinentes acerca de suas diretrizes, o texto original recebeu uma série de alterações, tendo ampliado a abrangência da LDB, uma vez que em diversos trechos que se limitavam à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, foram alterados para "educação básica", inserindo, então, a etapa do Ensino Médio e formalizando a noção de progressão dos estudos na educação escolar. Além disso, foi incorporado o estudo da diversidade étnica via estudo da História da África e dos afrodescendentes bem como dos povos indígenas, via lei nº 10.639 de 2003.

Após aprovação da LDB em 1996, o movimento da reforma educacional se voltava agora a elaborar um currículo mínimo, com diretrizes para todo o território nacional. Assim, com base no artigo 210 da Constituição e na LDB foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)[15]. De acordo com o documento "Introdução aos Parâmetros Curriculares

[15] De acordo com Arivane Chiarelotto (2000) a coordenação geral dos trabalhos foi realizada por Ana Rosa Abreu, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria Tereza Perez Soares e Neide Nogueira, com consultoria de César Coll e de Délia Lerner de Zunino. No aparelho estatal estavam inseridos Paulo Renato de Souza (Ministro da Educação), Luciano Oliveira Patrício (secretário executivo do MEC), Iara Glória Areias Prado (secretária de Educação Fundamental do MEC) e Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Fahra (diretora do Departamento de Políticas Públicas do Ensino Fundamental). O ministro Paulo Renato foi um dos principais Intelectuais Orgânicos do período. Com

Nacionais", publicado em 1997, o processo de elaboração dos PCNs "teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países" (Brasil, 1997, p. 15).

Entre 1995 e 1996 houve o processo de discussão pública da versão preliminar, culminando nos documentos aprovados em 1997 (PCNS – Ensino Fundamental 1º e 2º ciclos), 1998 (PCNS – Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos) e 1999 (PCNs – Ensino Médio), além dos chamados PCN+, com diretrizes complementares ao documento elaborado para o Ensino Médio. O processo de elaboração e implementação dos Parâmetros aponta uma das contradições do documento, representada por

> [...] um pacto entre educadores e Estado, dissimulando, pois, sua condução ética e ideológica. Em vista disso, os compromissos teóricos dos profissionais envolvidos na elaboração da política curricular podem ter contribuído para qualificá-la politicamente destituindo-a, aparentemente, da influência das concepções governamentais (Chiarelotto, 2000, p. 19).

O foco da análise será dado aos PCNs do Ensino Fundamental, em alinhamento às análises da Base Nacional Comum Curricular que serão feitas nas seções seguintes deste capítulo para fundamento do Produto Educacional que será direcionado ao 9º ano do Ensino Fundamental. Com base nessa premissa, então, destaca-se que os PCNs

> [...] configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (Brasil, 1997, p. 13).

Diferentemente do que será percebido na BNCC, os PCNs se apresentaram como diretrizes nitidamente flexíveis às adaptações necessárias das distintas regiões e localidades, a partir do projetos político-pedagógicos das instituições de ensino. A ênfase dada a cada

formação em economia, atuou em diversas instituições internacionais (CEPAL, OEA, OIT, BID) e foi consultor da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (Fundap) e da empresa Hidrobrasileira S.A, além de ter prestado serviços ao PREALC e ao Instituto Latino-Americano de Planificação Econômica e Social (ILPES) da Organização das Nações Unidas (ONU) e à Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Na Sociedade Política ocupou diversos cargos: técnico de gabinete da Secretaria de Economia e Planejamento e coordenador da Coordenadoria de Planejamento e Avaliação da mesma secretaria (1983); consultor de pesquisa no Departamento Interdisciplinar de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) e diretor-presidente da Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (Prodesp) (1984); Secretaria de Educação de São Paulo (1984-1986). Para mais informações, conferir: KUCHINIR, Beatriz; CECHINE, Sinclair; CAMARGO, Orson; MONTALVÃO, Sérgio. Paulo Renato Costa Sousa**. Dicionário Histórico Biográfico.** Disponível em: https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/paulo-renato-costa-sousa.

conteúdo depende da seleção realizada pelo corpo docente, de acordo com as necessidades locais. Neste sentido, a noção de contextualização é frequentemente apresentada no documento como um todo em estreita relação com a noção de competências, interdisciplinaridade e transversalidade, mesmo que a ênfase nas competências e habilidades seja dada no documento aprovado para o Ensino Médio.

Entretanto, a concepção de competências pode ser percebida via utilização da categoria de cidadania, uma vez que "apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania" (Brasil, 1997, p. 27). Portanto, o documento considera que

> O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (Brasil, 1997, p. 27).

Os PCNs versam sobre um novo tipo de formação à época que buscava ultrapassar os limites do que era considerado o ensino tradicional, isto é, a transmissão de conteúdos, a fim de formar sujeitos capazes de atuarem ativamente em sociedade. No entanto, o que se entende por sujeitos ativos também estava diretamente relacionado à capacidade do alunado de solucionar problemas frente à dinâmica do mundo do trabalho, possibilidade dada pela transmutação do foco antes dado para o ensino agora focado nas aprendizagens a fim de que "o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento" (Brasil, 1997, p. 33). Neste sentido, a educação, inserida no contexto de reformas neoliberais no Brasil, seria um forte instrumento de criação de consenso em torno do projeto de Estado que se pretendia hegemônico. A escola,

> [...] ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres (Brasil, 1997, p. 34).

O conteúdo é posto como ferramenta para que as competências sejam trabalhadas em sala de aula, a fim de auxiliarem no processo de formação de cidadãos, sob o argumento de que "vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência" (Brasil, 1998, s/p), de acordo com texto elaborado ao professor no documento dos 3º e 4º ciclos, assinado pelo então Ministro

da Educação e Desporto, Paulo Renato Souza, em estreito alinhamento às diretrizes educacionais dos órgãos internacionais.

No documento acima mencionado foi destacada a influência das diretrizes educacionais internacionais para a formulação dos Parâmetros. Desde 1990, os órgãos internacionais foram base para a elaboração das diretrizes educacionais no país, a exemplo da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia, requerida pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial (Brasil, 1997, p. 14) que foi basilar para a elaboração do Plano Decenal de Educação (1993-2003).

A referida Conferência elaborou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da qual o Brasil é signatário, que apresenta como objetivo principal a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. No preâmbulo do texto são apresentados os problemas pelos quais os países passavam, com destaque para as questões econômicas, traçando objetivos e metas para superá-los. Assim, foi pensada a estratégia de enfatizar a aprendizagem a partir da diretriz da eficácia do conhecimento, isto é, "abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotarem plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho" (Unesco, 1990, p. 4).

Para que tal estratégia pudesse se efetivar, o documento considerou relevante fortalecer alianças com diversos setores sociais – dentre eles o setor privado –, agências internacionais e entre setores do governo, em um movimento de nítida ampliação das ações educacionais, ou seja, a ideia seria a descentralização da responsabilidade sobre a educação, fruto da reformulação pela qual o Estado passava desde a década de 1980 com a consolidação da agenda neoliberal em diversos países.

Assim, recomendou-se que os países signatários elaborassem um Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades de Aprendizagem, representado no Brasil pelo Plano Decenal de Educação para Todos (1993). O processo de elaboração do Plano foi conduzido pelo MEC, que organizou um Grupo Executivo composto pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais da Educação (CONSED) e pela União Nacional dos dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)[16], bem como um Comitê Consultivo composto por diversas entidades.

[16] De acordo com Lúcia Neves (2005) esse período foi marcado pela disseminação da chamada "qualidade total", mas também "da transformação dos dirigentes em gestores educacionais, do começo do sucateamento da educação superior pública e da transformação do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), de órgão contestador das políticas oficiais, nos anos finais da ditadura militar e nos anos de abertura política, em instrumento difusor das políticas neoliberais para a educação básica" (Neves, 2005, p.92). Para mais informações, conferir:

Após a elaboração da primeira versão, houve a disponibilização do documento para discussão no âmbito da sociedade civil a partir da organização de eventos. Assim, em novembro de 1993, foi disponibilizado o Plano Decenal de Educação para Todos que não substituía o Plano Nacional de Educação, mas era um instrumento que traçava as principais estratégias e metas para a educação nos dez anos seguintes. Dentre os objetivos gerais do Plano destaca-se "satisfazer as necessidades básicas de **aprendizagem** das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as **competências** fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país, **especialmente as necessidades do mundo do trabalho**" (Brasil, 1993, p. 37, **grifos nossos**).

A partir do que foi destacado, percebe-se o foco na aprendizagem a partir do desenvolvimento de competências que sejam fundamentais à participação no mundo do trabalho, um movimento também apresentado por agências internacionais que se alinhavam à agenda neoliberal. Uma das estratégias adotadas é o estabelecimento de parcerias, pressuposto para a descentralização das políticas educacionais, uma vez que o Estado gradualmente se impõe como regulador dessas parcerias e não como produtor de serviços educacionais, tornando outras instâncias da Sociedade Civil responsáveis pelo seu fornecimento. No âmbito desta estratégia, o documento sinaliza, como objetivo, a utilização de meios de comunicação de massa para a divulgação dos debates educacionais, uma nítida estratégia de criação de consenso em torno do Plano a partir do uso de Aparelhos Privados de Hegemonia, se analisarmos este cenário a parir do arcabouço teórico gramsciano[17].

Assim, diante destas reflexões, consta no documento o mapeamento de cinco tensões existentes a serem solucionadas: a) entre o global e o local; b) entre o universal e o singular; c) entre a cultura local e a modernização dos processos produtivos; d) entre o instantâneo/efêmero e o durável; e) entre o espiritual e o material (Brasil, 1998, p. 16).

O pressuposto adotado para superar as tensões são os quatro pilares educacionais que focam na aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e o aprender a ser, cuja elaboração é creditada à Comissão Internacional sobre Educação para o

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A Sociedade Civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova Pedagogia da Hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

[17] Para mais informações, consultar: BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**. Brasília: MEC, 1993.

Século XXI em relatório elaborado para a Unesco[18]. Assim, "a máxima 'aprender a aprender' parece se impor à máxima 'aprender determinados conteúdos'" (Brasil, 1998, p. 44).

Esta noção basilar do documento é "uma concepção pragmática e instrumentalizadora de conhecimento escolar que pretende colaborar para ampliar as possibilidades individuais de competir no mercado de trabalho" (Chiarelotto, 2000, p. 50). Então, para sistematizar o pressuposto da aprendizagem, considerou-se necessária a elaboração de parâmetros curriculares que fossem comuns a todos no país.

> O estabelecimento de parâmetros curriculares comuns para todo país, ao mesmo tempo em que contribui para a construção da unidade, busca garantir o respeito à diversidade, que é marca cultural do país, por meio de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem, portanto, um referencial para fomentar a reflexão, que já vem ocorrendo em diversos locais, sobre os currículos estaduais e municipais. O conjunto das proposições, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem como objetivo estabelecer referenciais a partir dos quais a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania (Brasil, 1998, p. 50).

Para realizar a implementação dos PCNs, levando em consideração a proposta de não serem homogêneos nem impositivos, foram pensados níveis de concretização: a elaboração dos documentos juntamente com o processo de discussão, a utilização dos PCNs pelas secretarias de educação estaduais e municipais para adaptações e produções curriculares, produção do

[18] O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI intitulado "Educação: um tesouro a descobrir", elaborado para a UNESCO em 1996, foi coordenado por Jacques Delors (ex-ministro da economia e das finanças e ex-presidente da Comissão Europeia) e tem como premissa fundamental a educação permanente, ou educação ao longo da vida. Com forte argumentação econômica e de suposto desenvolvimento humano, defende que "[...] os programas educacionais estão cada vez mais sobrecarregados. É necessário, pois, optar, com a condição de preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor, através do conhecimento da experiência e da construção de uma cultura pessoal" (Delors, 1998, p.15). Assim, a educação é posta "a serviço do desenvolvimento econômico e social" (Delors, 1998, p.15) de modo que o trabalho é categoria central para a reflexão educacional, não em uma perspectiva emancipadora, mas como formação que reafirma o *status quo* da sociedade capitalista. A proposta era de que a educação se adequasse à reformulação pela qual o capitalismo passava, a partir do esgotamento do fordismo/taylorismo, isto é, tendo como ponto de partida as reconfigurações do processo de mundialização do capital, eufemisticamente chamada de globalização. Para tanto, o foco deveria ser dado ao processo de aprendizagem, principalmente o aprender a aprender (também denominado no documento de aprender a conhecer) e o aprender a fazer, em uma busca desenfreada da formação de sujeitos empreendedores frente ao modelo anterior de empregabilidade estável. O documento considera que "a formação permanente de mão-de-obra adquire, então, a dimensão de um investimento estratégico que implica a mobilização de vários tipos de atores: além dos sistemas educativos, formadores privados, empregadores e representantes dos trabalhadores estão convocados de modo especial" (Delors, 1998, p.71). As empresas, sob a alcunha de responsabilidade social, interviriam na criação de consenso acerca do projeto educacional capitalista de formação para o mundo do trabalho, preparando sujeitos competentes a buscarem soluções rápidas com base na mobilização de conhecimentos previamente adquiridos. Nesse sentido, são pensados mais dois pilares da educação que fortalecem a agenda educacional para o capital: o aprender a viver juntos e o aprender a ser, entendendo este último como ápice do processo, uma vez que é compreendido aqui como aprender a ser funcional à dinâmica do capitalismo. Para mais informações sobre o documento, conferir: DELORS, Jacques (org.). **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

projeto político-pedagógico das escolas, a materialização do currículo em sala de aula (Brasil, 1998), possibilitando a inserção dos tentáculos do neoliberalismo no cotidiano escolar de modo formal, via currículo, dando à educação "um caráter técnico-economicista" (Chaddad, 2015).

Os objetivos do Ensino Fundamental foram sistematizados em torno da "construção da cidadania como participação social e política", posicionando-se de forma crítica por meio do conhecimento das características principais do Brasil, pela utilização de diferentes linguagens (Brasil, 1998) em vinculação com as distintas realidades locais. O papel da História, para que tais objetivos sejam alcançados, é principalmente a da formação para a cidadania e para consolidação de identidades, contribuindo para a "formação social e intelectual de indivíduos para que (...) desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas" (Brasil, 1998, p. 29). Para Chiarelotto (2000) o componente curricular - História foi um importante instrumento para formar cidadãos competentes para lidarem com a competitividade, recuperando, dessa forma, a noção de "capital humano".

> [...] as possibilidades do exercício da cidadania são atribuídas ao nível da instrução, buscando neutralizar as disputas políticas inerentes às relações de classe. Essa perspectiva responde a uma exigência de reconfiguração cultural da sociedade, impulsionada pelo predomínio das concepções neoliberais na conjuntura política e econômica brasileira. Novos conceitos de homem e de organização social precisam ser firmados no campo dos consensos de modo que se legitimem relações sociais estruturadas nas leis do mercado. O currículo escolar, neste terreno, daria a sua contribuição ao abrir discussões que idelogicamente alimentassem os valores do individualismo e da competitividade (Chiarelotto, 2000, p. 75).

Sempre destacando a necessária vinculação ao local e regional, o ensino de História é sistematizado a partir de noções como diferença e semelhança, permanência e mudanças, enfatizando a construção das distintas identidades. Os conflitos sociais são outro tema central nos Parâmetros, perpassando pela temática da cultura, das identidades de grupos sociais, pelo viés de classe. Reforça-se, portanto, que

> Para se formar cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos, é necessário fazer escolhas pedagógicas pelas quais o estudante possa conhecer as problemáticas e os anseios individuais, de classes e de grupos - local, regional, nacional e internacional - que projetam a cidadania como prática e ideal; distinguir as diferenças do significado de cidadania para vários povos; e conhecer conceituações históricas delineadas por estudiosos do tema em diferentes épocas (Brasil, 1998, p. 36-37).

A partir desta premissa, os objetivos gerais de História foram organizados mobilizando, fundamentalmente, instrumentos que refletissem sobre a identificação de relações sociais do entorno do alunado, a multiplicidade de tempos, a produção de conhecimento interdisciplinar,

a relação entre histórias individuais e coletivas, questionamento da realidade em que o alunado está inserido etc. (Brasil, 1998). A seleção de conteúdos foi pensada, então, como ferramenta que serve aos objetivos.

Percebe-se, pois, um deslocamento da produção de conhecimento e sua utilização para a compreensão da realidade, para a secundarização do conhecimento que se apresenta a serviço das competências, por mais que o foco nestas seja dado no documento do Ensino Médio[19]. A proposta formulada, então, para organização dos conteúdos é a utilização da metodologia da História Integrada, ou seja, sem organização temporal e espacial, organizando-os a partir de eixos temáticos, cujos alicerces são problematizações distintas.

Os objetivos do quarto ciclo, que corresponde às antigas 7ª e 8ª séries[20], perpassava pela capacidade de utilização de conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas, o reconhecimento de distintas relações de poder, análise de lutas sociais, conhecimento das características da Formação Nacional, reflexão sobre transformações tecnológicas, localização e comparação de acontecimentos ao longo do tempo, debate de ideias, utilização de fontes históricas e autonomia para realização de trabalhos (Brasil, 1998).

Assim, foi pensado para este ciclo o eixo temático "História das representações e das relações de poder" que abrange dois temas: "Nações, povos, lutas e guerras" e "Cidadania e cultura no mundo contemporâneo". Cada tema se desdobra em subtemas a serem trabalhados pelos docentes a partir da seleção do que consideravam relevante para o aprendizado do corpo discente, sempre tendo como preceito a realidade local. O documento, na seção "Orientações e métodos didáticos" aponta que

> [...] é fundamental que aprendam a reconhecer costumes, valores e crenças em suas atitudes e hábitos cotidianos e nas organizações da sociedade; a identificar os comportamentos, as visões de mundo, as formas de trabalho, as formas de comunicação, as técnicas e as tecnologias em épocas datadas; e a reconhecer que os sentidos e significados para os acontecimentos históricos e cotidianos estão relacionados com a formação social e intelectual dos indivíduos e com as possibilidades e os limites construídos na consciência de grupos e de classes (Brasil, 1998, p. 77).

Além de estabelecer critérios para a seleção do conteúdo, cabe ao corpo docente buscar fontes e metodologias diversas, bem como múltiplas atividades, a exemplo do diálogo com

[19] Para maiores informações a respeito do uso da categoria de competências para o Ensino Médio, conferir: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. **Diálogos – Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História,** vol. 19, n. 1, enero-abril, 2015, p. 87-116.

[20] A ênfase na análise deste ciclo se justifica pelo direcionamento do produto educacional se dar à turma do 9º ano. Assim, optou-se por dar ênfase à análise do histórico curricular para esta etapa educacional.

fontes históricas que possibilitam reflexões sobre os temas em estudo. Para Amanda Silva (2022), este movimento constante de promoção de reflexão intenta a construção de "uma consciência histórica crítica individual e coletiva" (Silva, 2022, p. 75), principalmente ao atribuir um sentido ao passado por meio da vinculação com o presente. Segundo a autora, a vinculação da cidadania ao trabalho e à política se torna mais evidente, o que é considerado um aspecto preocupante, pois o conhecimento se torna instrumento que serve a um tipo de consciência histórica, por mais crítica que seja, que se limita a uma conotação de cidadão funcional, principalmente para o capital. Logo,

> Há cada vez menos a preocupação com o mundo do trabalho, para priorizar o mercado de trabalho, percebemos não só o desenrolo, ainda em curso, de uma mudança de premissa do lugar que a escola ocupa na mentalidade dos cidadãos brasileiros, uma perda de sua legitimidade enquanto direito civil, social, jurídico e ético, para um formativo em prol do mecanismo do trabalho e do capital (Silva, 2022, p. 92).

O que se percebe é a inserção paulatina de uma educação tecnicista frente à educação para formação humana integral, sob a égide do já mencionado "aprender a aprender", em que a contextualização do que é estudado se sobrepõe ao próprio conhecimento. Para Luciana Velloso (2012) a ideia da contextualização esteve atrelada à noção de interdisciplinaridade e cidadania, como base da aprendizagem situada em que o corpo discente passa a ser o principal sujeito no processo de produção do conhecimento. Já para Maria Auxiliadora Schimidt (2015), a contextualização se relaciona ao cotidiano, à interdisciplinaridade e às competências como estratégia de "superação de um ensino centrado na passividade do aluno" (Schimidt, 2015, p. 105). A crítica central não se volta para o protagonismo do alunado no processo de ensino-aprendizagem, mas reside na estruturação deste processo com base no viés técnico que, paulatinamente, direciona a produção do conhecimento escolar para o mercado.

No relatório "Educação para Todos. Avaliação de uma década" (2000), organizado pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), podem ser encontrados posicionamentos dos sujeitos, tanto do âmbito da Sociedade Política quanto da Sociedade Civil, acerca das medidas educacionais dos anos 1990. Na introdução do documento o então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, destacou a crescente participação dos empresários e de ONGs na educação ao longo da década, principalmente a partir do Programa Acorda, Brasil. Está na hora da escola (1995). De acordo com a coordenadora do Programa, Regina Othon de Lima (2000)

> A classe empresarial tem dado bastante apoio. O Banco Itaú é parceiro desde 1995. Por meio de seu Programa de Ação Comunitária, doou todos os equipamentos para montar o atendimento. A Fiat é outro exemplo; está

> desenvolvendo projeto que beneficiará 10 milhões de alunos. Recentemente, a Coca-Cola criou no Brasil o Instituto de Educação Coca-Cola. Sua primeira ação de parceria foi a doação de R$ 1 milhão para alunos carentes. Há ainda Sony, federações de indústrias, entre outros. Em quatro anos, tivemos investimentos de cerca de R$ 30 milhões (usados na implantação das salas Brasil), doação de material didático e pedagógico, equipamentos, treinamento e capacitação de professores. Em média, foram diretamente beneficiados 30 milhões de alunos (Lima, 2000, p. 95-96).

Percebe-se, portanto, a crescente inserção desses grupos empresariais na educação a partir de ações práticas na criação de institutos educacionais próprios, bem como na formação de professores e no financiamento da educação, promovendo a disseminação dos ideais empresariais na educação brasileira. Além disso, no bloco do documento que realiza um balanço do desenvolvimento da educação no Brasil na década de 1990, Maria Alice Setúbal (então Diretora-Presidente do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec) destaca a importância do Terceiro Setor na construção das políticas educacionais, enfatizando que "O Estado democrático deve expressar a síntese das contribuições resultantes dos diferentes interesses formulados pela sociedade civil" (Setúbal, 2000, p. 74). Setúbal destaca o papel fundamental das ONGs na formulação de políticas públicas e na própria construção da cidadania. Maria Inês Fini (coordenadora-geral do Enem e do Inep) destaca que a cidadania forjada naquele momento se tratava de uma nova cidadania por se basear no desenvolvimento de competências e habilidades que instrumentalizava os jovens para resolução de problemas.

Ao tratar das perspectivas da sociedade civil sobre a educação para a década seguinte no documento, Guilherme Leal (presidente do Instituto Ethos e vice-presidente da Natura) destaca a existência da "nova consciência empresarial" (Leal, 2000, p. 187), apontando que a responsabilidade social é o fundamento para o sucesso das empresas, uma vez que "assumir comportamento responsável é diferencial e competitivo" (Leal, 2000, p. 187), desse modo

> Elas percebem que competitividade é sistêmica; não existem as tais ilhas de prosperidade no meio de uma sociedade que não é competitiva e eficiente. Distribuição de renda, educação e democracia são fatores de competitividade. Com essa consciência mais desenvolvida, as empresas percebem que devem envolver-se com a construção do ambiente externo no qual estão inseridas (Leal, 2000, p. 188).

Para o empresário, essa atuação das empresas estava relacionada tanto à noção de cidadania, destacada acima também por Maria Inês Fini – tendo extrema funcionalidade no mercado de trabalho – quanto à concepção de transferência do eixo de criação de valor antes nas indústrias, agora na produção de conhecimento, muito alinhada à perspectiva conceitual de Terceira Via, fundamentada em Giddens.

Um ponto de inflexão em relação a este tipo de produção do conhecimento voltado para o mercado se deu no ano de 2007, com a publicação tanto do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso), quanto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Lula, sob a gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad[21].

Estudos apontam que uma das características dos governos Lula foi o rompimento com a ortodoxia neoliberal, tal como foi empreendida nos governos de Fernando Henrique Cardoso. As agendas governamentais do PT basearam-se em uma proposta de novo desenvolvimentismo em que o Estado resgatava sua centralidade de atuação, em um pacto com diversos setores da sociedade civil, dentre eles grupos empresariais. De acordo com Severino Albuquerque (2017, 2023), um nítido exemplo foi a criação do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) "a partir da reclamação por parte de entidades representativas de parte do empresariado e dos trabalhadores, através das suas instâncias representativas, com o intuito de participar da elaboração das estratégias de desenvolvimento postas em prática pelo governo" (Albuquerque, 2023, p. 21764).

André Guiot (2015) analisa o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) denotando que seu propósito era "*maturar* e *aperfeiçoar* a ampliação das formas de reprodução da acumulação capitalista, sob direção empresarial de grandes monopólios, com feição distributiva oriunda da ressignificação rebaixada das reivindicações populares" (Guiot, 2015, p. 1), sua atuação dar-se-ia como instituição de mediação entre Sociedade Política e Sociedade Civil de modo a promover a construção de consenso em torno "de um projeto de desenvolvimento com equidade" (Guiot, 2015, p. 37).

O CDES foi criado pela Medida Provisória nº 103 em janeiro de 2003 e regulamentado pela lei nº 10683 de 28 de maio do mesmo ano, com sua secretaria (Secretaria Especial do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (SEDES) atuando como órgão assessor do presidente, composto por representantes dos sindicatos, acadêmicos e personalidades, demais entidades da sociedade civil e setores empresariais (de atividade industrial, agroindústria,

[21] Para Freitas e Silva (2016) o novo desenvolvimentismo dos governos Lula visava inserir o Brasil em dinâmicas internacionais no campo econômico por meio da "internacionalização das empresas brasileiras" (Freitas; Silva, 2016, p.77). Desse modo, estavam diretamente relacionadas às medidas de política econômica e de política social, em uma estratégia de diagnóstico heterodoxo da economia. Apesar das medidas que viabilizaram a consolidação dos grupos empresariais na educação é importante destacar que durante os governos do PT houve uma ampliação dos programas sociais que garantiram à classe trabalhadora o direito à educação pública.

grupos bancários e setores financeiros não bancários) (Guiot, 2015)[22]. Nesta configuração, foram formados grupos de Trabalho a fim de debaterem políticas em diversos âmbitos, sendo a educação uma das instâncias discutidas, a exemplo dos diálogos sobre o FUNDEB, ProUni, ProJovem e o de Plano Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo posteriormente aprovadas no Congresso (Guiot, 2015, p. 65).

Dentre as várias hipóteses sustentadas ao longo de sua investigação, o autor destaca que o CDES mobilizava esforços para "construir e assegurar uma espécie de 'democracia invertida' ou de 'democracia às avessas', na qual a maioria real do conjunto de forças da sociedade brasileira ficava reduzida a uma minoria efetiva, em cujo interior predominavam grandes empresários e seus prepostos" (Guiot, 2015, p. 80). Assim, os empresários que compunham o Conselho são entendidos como Intelectuais Orgânicos das distintas frações do capital (com preponderância do capital produtivo) representadas no órgão. Desse modo, "trata-se de um Conselho burguês-empresarial, ainda que houvesse a presença de setores das classes populares, mas convencidos em participarem da construção de um espaço cuja amplitude democrática tinha limites bem precisos" (Guiot, 2015, p. 182).

Assim, o CDES funcionava como "intelectual coletivo" por meio da elaboração de uma série de projetos a partir de uma perspectiva social-liberal, fazendo uso de uma espécie de "novo contrato social", construído em suas reuniões e nacionalizado pela agenda governamental em um nítido processo de construção de consenso em torno dos seus projetos. Isto não significava que não existissem interesses particulares de cada fração de classe ali representada e entre estas e os condutores da política econômica, mas tais interesses foram substituídos por interesses comuns, ou gerais, das frações de classe que compunham o bloco no poder.

Uma das formas de materialização do projeto do CDES foi a Agenda Nacional de Desenvolvimento (AND) que tratava de diversas instâncias, dentre elas a educacional. Neste âmbito, propugnavam a educação como instrumento de redução das desigualdades sociais, destacando como uma de suas diretrizes estabelecer estreita relação entre as empresas e as universidades, bem como o foco na educação profissional. Para o autor, a AND foi mais uma oportunidade "de reedição e reafirmação do exercício de operacionalização da hegemonia do grande capital produtor de valor no Conselho, local de *empresariamento da gestão participativa no interior do aparato estatal*" (Guiot, 2015, p. 256), isto é, o que estava em questão era a construção da vontade coletiva em torno do projeto defendido pelo CDES.

[22] Vale ressaltar a presença no conselho tanto de sujeitos como de empresas que compunham o Todos pela Educação: Fabio Barbosa, Daniel Feffer, Horácio Piva, Jorge Gerdau, Milu Vilella, Ricardo Young, Viviane Senna, Itaú Social, Santander Banespa, Citibank etc. (Guiot, 2015).

Ao analisar as fases de atuação do CDES, no seu capítulo destinado à análise dos anos 2007 a 2010, tendo como parâmetro a crise de 2008 (1ª fase – pré-crise; 2ª fase – momento da crise; 3ª fase declínio da crise), Guiot (2015) destaca a predominância dos debates educacionais no Conselho na fase do declínio da crise, especificamente o ano de 2010, mas desde a 1ª fase os debates educacionais já vinham se intensificando. Como exemplo, destaca-se a fala de um de seus conselheiros

> Excelentíssimo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (...). Aqui tecemos na diversidade o diálogo para o desenvolvimento. O Conselho se sentiu contemplado com o lançamento do Plano de Aceleração de Crescimento – PAC 2007-2010, verificou-se que as premissas e recomendações entregues a Vossa Excelência nos Enunciados Estratégicos foram incorporadas à principal agenda do seu segundo mandato. [...] O Conselho viu também muito das suas recomendações sobre educação refletidas no Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE, recém lançado. O PAC e o PDE foram apresentados ao Conselho pelo governo e o Conselho foi chamado a envolver-se no acompanhamento de sua implementação (Secretário-Executivo do CDES, Ministro Walfrido dos Mares Guia, Ata 21ª Reunião Plenária, 17/05/2007 *apud* Guiot, 2015, p. 289).

A partir desse momento, as medidas que haviam destinado espaço para a atuação das instâncias privadas se consolidariam por meio da atuação direta das empresas na formulação de políticas públicas, o PDE, como pode ser percebido no trecho acima citado, é a nítida materialização desta atuação. De acordo com Áurea Martins (2017)

> O Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE, quando pensado e perpetrado pelo MEC, em parceria com os empresários, está articulado a uma complexa forma de pensar e conduzir as políticas públicas educacionais, pois se insere no contexto de uma nova relação entre as esferas governamentais e sociedade civil organizada, em que está implícita a descentralização na efetivação dessas políticas, o que, por um lado, pode se configurar como uma forma de o Estado se desobrigar de sua função de prover as políticas públicas, e, por outro lado, pode se constituir em mecanismo do Estado para retomar sua capacidade de governar (Martins, 2017, p. 43-44).

As propostas educacionais do PDE não se direcionavam somente ao ensino básico regular, mas aos seus diversos setores, como Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino técnico-profissionalizante, alfabetização, educação continuada, bem como ao Ensino Superior. O PDE parte do pressuposto de que "só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos" (Brasil, 2007, p. 6), logo, o PDE é entendido como um plano executivo que pretendia superar as falhas da educação brasileira, sobretudo no que tange à sua função de subsidiar o desenvolvimento, a fim de aumentar a "competitividade internacional e o crescimento virtuoso da economia no médio e no longo prazo" (Freitas; Silva, 2016, p. 81).

Com esse fim, a proposta reside na triangulação de três princípios basilares: a visão sistêmica da educação, a ordenação territorial e o desenvolvimento.

Este tripé foi instrumentalizado pela ação por meio de um regime de colaboração entre os entes federados em que cada município deveria elaborar um Plano de Ações Articuladas (PAR) a fim de receber apoio federal para a educação. A parceria com os entes federados significou um rompimento com a organização descentralizada da educação, de modo que "pressupõe a superação da tradicional fragmentação das políticas educacionais e promover o diálogo entre os entes federados" (Albuquerque, 2017, p. 181).

Ainda no âmbito da implementação do PDE, corroborando com a visão sistêmica da educação, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que substituiu o Fundo destinado ao financiamento do Ensino Fundamental (Fundef), na esteira da noção de responsabilização, que "possibilita combinar os resultados de desempenho escolar obtidos na Prova Brasil com o resultados de rendimento escolar e o fluxo de alunos apurados pelo censo escolar" (Krawczyk, 2008, p. 804).

O PDE fundamentou-se no compromisso assumido entre a instância governamental e, supostamente, os diversos setores sociais, capitaneado pelos empresários, por meio do decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, conhecido como Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) que visava à "melhoria da qualidade da educação básica" (Brasil, 2007). De acordo com Dermeval Saviani (2009),

> [...] a lógica que embasa a proposta do Compromisso Todos pela Educação pode ser traduzida como uma espécie de "pedagogia dos resultados": o governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste **às exigências postas pela demanda das empresas**. É, pois, uma lógica de mercado que se guia (...) pelos mecanismos das chamadas "pedagogia das competências" e da "qualidade total". Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes; e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável (Saviani, 2009, p. 45. **Grifos nossos**).

O trecho em destaque se explica pela organização dos grupos empresariais em um Partido Político, em uma concepção gramsciana, que tinha como objetivo organizar a vontade coletiva em torno de seu projeto educacional: o Movimento Todos pela Educação (TPE). Criado em 2006, a partir do Grupo Gerdau, o TPE reúne empresas de diversos setores da economia, bem como instituições públicas e privadas, agentes políticos e intelectuais que têm interesses comuns no campo educacional, defendendo "a qualidade empresarial, a qual se fundamenta em princípios de eficiência, eficácia e produtividade da Educação que deve ser mensurada através

de exames e provas padronizadas" (Voss, 2011, p. 53). O grupo defende "uma educação voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a vida cidadã e produtiva, sintonizada com as necessidades e interesses de cada um e, também, com os desafios da sociedade contemporânea" (TPE, 2022, p. 05).

Como poderá ser percebido na análise da Base Nacional Comum Curricular, na próxima seção deste capítulo, os sujeitos que compõem o TPE são fundamentais no trânsito entre Sociedade Civil e Sociedade Política para a nacionalização do projeto empresarial da educação, atuando, portanto, como Intelectuais Orgânicos. De acordo com Martins (2013),

> Os sócios fundadores do TPE participam de diversas instâncias deliberativas e/ou consultivas em instituições privadas e empresas. Estes sócios, assumem papeis ou articulam-se com entidades tradicionais da estrutura de representação de interesses de classe (FIESP, Febraban); com associações de natureza mercantil-filantrópica, ou seja, com conselhos, fundações, institutos, ONGs; com organismos internacionais como consultores; com o Estado através de cargos executivos, representativos, ou como conselheiros (Martins, 2013, p. 43).

Não é à toa que o documento lançado pelo Governo Federal se intitula Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso). A agenda do movimento se nacionalizava por meio do Compromisso lançado pelo Ministro Fernando Haddad, que atualmente está vinculado ao TPE[23], em um nítido movimento de privatização da educação. De acordo com Erica Martins (2013), baseada nos estudos de Gilda Araújo (2012), Fernando Haddad passava por um momento turbulento na condução do MEC, uma vez que o Partido dos Trabalhadores (PT) pressionava o presidente para a retirada de Haddad da pasta da educação. A saída indicada pelo presidente era que houvesse "uma medida de impacto como única forma de resistir às pressões" (Martins, 2013, p. 122), tal medida se materializou no Compromisso (decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007) e no PDE acima apresentado, a partir do constante diálogo entre o ministro e o TPE.

Consolidava-se, portanto, o caminho trilhado desde o início dos anos 1990 rumo à privatização da educação. Assim, organizados em torno do que André Martins (2015) chamou de "direita para o social", os grupos empresariais atualizaram "as formas de intervenção na educação por meio de novos mecanismos político-ideológicos e pedagógicos, com o objetivo de sedimentar o seu projeto de formação humana como referência para toda a sociedade" (Martins, 2015, p. 292). Assim, podem ser destacadas cinco características fundamentais da direita para o social

[23] Para mais informações acerca das agências e dos agentes que integram o TPE, conferir: todospelaeducacao.org.br/.

> (1º) reconstruir o sentido de solidariedade, desconstruindo a noção histórica de solidariedade de classe pela colaboração circunstancial entre parceiros; (2º) valorizar o individualismo, a meritocracia e a competitividade como elementos naturais e necessários à vida humana pós-moderna, para sedimentar a noção de que cada ser social é uma empresa e que todos devem ser empreendedores de si mesmos; (3º) reforçar hábitos mentais e conceitos teóricos que reduzam a complexidade dos fenômenos sociais como se fossem naturais (consequência do progresso, por exemplo, ou disfunção do sistema) em nome de formulações consideradas úteis e práticas com efeitos imediatos, a despeito de suas implicações de longo prazo; (4º) consolidar a ideia de que a humanidade atingiu o seu ápice com o capitalismo, restando-nos humanizá-lo para preservar a vida e o ambiente; e (5º) referendar a noção de que as classes sociais seriam coisas do passado e que, entre os seres humanos, existiriam apenas diferenças e não mais antagonismos. Em síntese, o projeto de educação política se baseia na produção de novas percepções sobre participação, organização, cidadania e democracia (Martins, 2015, p. 301).

As formas de atuação destes setores são diversas e podem ocorrer via atuação no Estado em seu sentido Restrito, mas também por meio de parcerias, comumente chamadas de PPP (Parceria Público-Privada) que "ressignifica a ideia de espaço público, desestabiliza a gestão democrática, atualiza a divisão do trabalho na educação entre setor público e organizações privadas e fragiliza o direito à educação pública" (Martins; Souza; Pina, 2020, p. 2). Assim, as estratégias de atuação perpassam por um redimensionamento do que se considera como privatização, isto é, neste sentido a privatização ocorre não por meio da venda das empresas públicas, mas pela atuação direta ou indireta do setor privado no âmbito das políticas públicas.

Alguns autores têm se debruçado sobre esta temática a fim de compreender a dinâmica da atuação das frações de classe na elaboração de projetos educacionais que pretendem nacionalizar uma educação para o capital. Lacínio Lima (2018) destaca a categoria de privatização *lato sensu* para compreender tal atuação entendendo-a como

> [...] derivada de uma filosofia política de feição utilitarista e de uma concepção elitista de democracia, se encontra ancorada numa epistemologia positivista e de orientação nomotética, revela uma determinada visão do mundo, princípios e valores, uma concepção de racionalidade formal, busca uma expressão pragmática através da construção de uma teoria geral de gestão com vocação universal e hegemónica, aspirando a ser aceite como "código universal" (Lima, 2018, p. 140).

A justificativa da racionalidade é atrelada ao uso do termo inovação e progresso – comumente utilizados no âmbito empresarial – a fim de atribuir um sentido de desenvolvimento na instância educacional. A formação para o protagonismo para a "empresarialização" de si mesmo é tônica principal para a atuação das frações da classe dominante na instrução de sujeitos competentes, a chamada "consciência empresarial cidadã" (Martins, 2015). Desse modo, a privatização *lato sensu* é conceituada por Lacínio Lima (2018) como "processos de criação de

estatutos organizacionais fluidos e de regimes jurídicos híbridos, combinando direito público e direito privado, administração pública e gestão empresarial, adotando formas complexas de uma privatização" (Lima, 2018, p. 130).

Em uma perspectiva que também amplia a noção de privatização Stephen Ball e Deborah Youdell (2008) entendem a atuação dos grupos empresariais na educação como uma privatização escondida (*Hidden Privatisation*), isto é, ela acontece por meio da influência das frações de classe na elaboração de agendas educacionais, seja por meio dos grupos empresariais seja por meio das instituições internacionais. As diretrizes educacionais apresentadas como públicas são projetos burgueses de domínio da formação do exército de reserva para o capital construídas de duas formas: a privatização endógena e a privatização exógena. Para os autores,

> We call this 'endogenous' privatisation. Such forms of privatisation involve the importing of ideas, techniques and practices from the private sector in order to make the public sector more like businesses and more business-like. We call this 'exogenous' privatisation. Such forms or privatisation involve the opening up of public education services to private sector participation on a for-profit basis and using the private sector to design, manage or deliver aspects of public education[24] (Ball; Youdell, 2008, p. 9-10).

Destaca-se que as duas formas acima apresentadas fazem parte do cenário de reformas educacionais do Brasil iniciadas na década de 1990. A primeira forma (endoprivatização ou privatização endógena - utilização do ideário empresarial) pode ser identificada na própria noção de competências largamente utilizada nos currículos nacionais, mas também pela atuação de movimentos empresariais organizados em Partidos Políticos que organizam a vontade coletiva da sociedade a fim de criar consenso sobre uma educação para o capital como caminho favorável à atuação de sujeitos sob o formato de uma cidadania desenvolvimentista, a exemplo do Movimento Todos pela Educação ou do Movimento pela Base Nacional Comum.

Ao mesmo tempo tem-se a terceirização de atividades públicas a agências privadas de gerenciamento da educação (exoprivatização ou privatização exógena), como ocorrerá com o processo de elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular que terá como principal agência a Fundação Carlos Alberto Vanzolini. Nesse sentido, aspectos do mercado são incorporados à instância educacional, como a meritocracia, a competição, a produtividade, a busca por resultados quantificáveis. Portanto, "as diferentes manifestações da privatização da educação pública se tornam uma prática de gestão adotada pelos sistemas públicos para

[24] Chamamos de privatização "endógena" as formas de privatização que envolvem a importação de ideias, técnicas e práticas do setor privado, a fim de tornar o setor público mais parecido com empresas. Chamamos de privatização "exógena" as formas de privatização que envolvem a abertura dos serviços de educação pública à participação do setor privado com fins lucrativos e a utilização do setor privado para conceber, gerir ou fornecer aspectos da educação pública.

imprimirem uma suposta qualidade na educação sob a ótica dos resultados" (Caetano, 2016, p. 125).

Uma terceira forma de conceituar o movimento dos empresários na educação é a "privatização de novo tipo". André Martins, Camila Souza e Leonardo Pina (2020) partem da análise sobre as parcerias público-privadas na educação do Brasil, entendendo-as como "controle privado do bem público" (Martins; Souza; Pina, 2020, p. 9), destacando que esta ampliação da noção de privatização tem como características

> (i) aplicação direta, sem mediações, de princípios do mundo empresarial nas instituições públicas ou incorporação de organizações privadas como prestadoras de serviços de bens públicos, funcionando como empresas; (ii) medidas de "controle de qualidade" externas à instituição ou à organização, diferentemente do que ocorre nas empresas privadas onde a qualidade é monitorada pela própria empresa; (iii) valorização extremada da noção de eficiência, isto é, produzir o máximo com o menor recurso financeiro, material e humano; (iv) incentivo à competição de modo que uma instituição e/ou uma organização contratada identifique a outra como sua concorrente direta; (v) transformação dos administradores públicos em gerentes operacionais, estendendo a mesma ideia aos administradores das organizações contratadas para prestação de serviços (Martins; Souza; Pina, 2020, p. 9).

É evidente a aproximação do conceito elaborado com as concepções anteriores apresentadas, entretanto, destaca-se que a apresentação da síntese das características aponta para as medidas de controle de qualidade, para a noção de eficiência e de competição entre as empresas prestadoras de serviços de forma mais explícita. No entanto, reforça-se que o fundamento central das três elaborações conceituais é a ampliação da noção de privatização, concepção que norteará as análises desta tese acerca da atuação das frações da classe dominante na instância educacional. Desse modo, é importante compreender que a atuação da direita para o social é a materialização da privatização, em seu sentido ampliado, que se fundamenta e se consolida a partir da noção de competências que devem garantir o bom desempenho dos alunos em testes amplos e o pragmatismo que o mercado exige, bem como "que o professor 'ensine bem' segundo o parâmetro de qualidade pré-definido" (Pina; Gama, 2020, p. 87). Assim,

> Composta por empresários dos setores financeiro, bancário e de serviços, a DPS passou a difundir a "responsabilidade social" como ideologia para organizar a própria classe e subordinar o conjunto da sociedade à sua concepção de mundo. Coube a dois organismos empresariais a função de orientar a própria classe para o exercício de uma intervenção de novo tipo nas relações de hegemonia, ainda nos anos 1990, a fim de garantir o avanço das políticas neoliberais. São eles: o Grupo de Institutos Fundações e Empresas

> (GIFE)[25] e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (IE)[26] (Pina; Gama, 2020, p. 79).

A sistematização destas duas redes empresariais pode ser considerada o ponto de partida para a organização de poderosos Partidos Políticos que atuariam a partir de então na instância educacional do país, como o Todos pela Educação apresentado anteriormente, que passariam a ver a escola como uma empresa que fornece serviços a seus consumidores, o corpo discente.

Após 15 anos da aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), considerou-se pertinente o debate acerca de novas diretrizes curriculares que dessem conta das reformulações pelas quais passou a instância educacional, a exemplo da legislação acerca da ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. Assim, em 2013, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que têm como objetivo

> [...] estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (Brasil, 2013, p. 8).

Tendo como fundamentos as noções de educar e cuidar[27], as DCNs direcionam a construção dos currículos a partir da concepção de educação que não se limita à formação para o mundo do trabalho. Alicerça-se muitas vezes em Freire e Saviani para destacar o caráter emancipador da educação e aponta para a flexibilização do currículo ao enfatizar que cabe às instituições de ensino, com base nas realidades locais, elaborar seus currículos.

De acordo com o documento, o marco inicial dos debates acerca das Diretrizes se deu a partir da Indicação CNE/CEB nº 3/2005, que tratava da revisão das diretrizes curriculares para a educação básica, proposta pelo conselheiro Francisco Aparecido Cordão. Em 2006 foi estabelecida a revisão das diretrizes e foram iniciados os trabalhos sob a coordenação da conselheira Maria Beatriz Luce. Neste mesmo ano foi realizado o Colóquio Nacional sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais no âmbito do Seminário Nacional Currículo em Debate (Brasil, 2013). Ao longo dos anos foram promovidos debates e audiências, atribuindo, desse

[25] De acordo com informações que constam em seu site, o GIFE se organizou informalmente em 1989 e em 1995 foi registrada como Organização sem Fins Lucrativos. Para mais informações, conferir: https://gife.org.br/. Acesso em: 14/02/2024.

[26] Criado em 1998 e atua em rede que conta com mais de 500 empresas associadas. Para mais informações, conferir: https://www.ethos.org.br/. Acesso em: 14/02/2024.

[27] No artigo 6º da resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as DCNs para a educação básica, destaca-se que "na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana" (Brasil, 2013, p.64).

modo, ao documento, um caráter democrático, processo distinto do que ocorreu no momento de elaboração dos PCNs. Em 2009, nova comissão foi nomeada para a elaboração e coordenação dos debates sobre o documento - Adeum Hilário Sauer (presidente), Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e José Fernandes de Lima (Brasil, 2013) – culminando na versão aprovada em 2013. O documento justifica a necessidade de revisão das diretrizes curriculares ao entender que

> [...] tanto as diretrizes curriculares, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados pelo MEC de 1997 a 2002, transformaram-se em meros papéis. Preencheram uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e no Médio. Os PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos (Brasil, 2013, p. 14).

A partir deste diagnóstico, é defendida a necessidade de uma educação de qualidade social, que subsidie os diversos campos educacionais, desde a educação básica regular, passando pela Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais, para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana (Brasil, 2013).

Partindo dessa estrutura, as DCNs foram pensadas como instrumento de articulação entre o universal e o local, com o intuito de promover diretrizes que tratem da educação e cuidado do alunado, a fim de garantir uma educação de qualidade social, que seria examinada qualitativa e quantitativamente. Nesse sentido, a proposta era resgatar a noção orgânica de um sistema nacional de educação sem enrijecer o currículo, proposta, aliás, defendida por Saviani no documento original da LDB. Assim, a perspectiva orgânica é atendida quando são percebidas as características inerentes de cada etapa escolar "[...] sem perda do que lhes é comum: as semelhanças, as identidades inerentes à condição humana em suas determinações históricas e não apenas do ponto de vista da qualidade da sua estrutura e organização" (Brasil, 2013, p. 19) a fim de "construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos" (Brasil, 2013, p. 25).

Em muitas passagens do documento é apontada a necessidade de serem pensadas estratégias de manutenção dos jovens na escola, principalmente os filhos de trabalhadores, o

que denota uma concepção de educação como instrumento de superação da realidade na qual os estudantes da classe trabalhadora estão inseridos, pensando a formação, portanto, a partir das distintas realidades do alunado. Como forma de sistematização desta formação, com base tanto na Constituição quanto na LDB, as DCNs direcionam a produção dos currículos a partir de uma base nacional comum e de uma base diversificada, sendo a base comum organizada em eixos temáticos constituídos de componentes curriculares obrigatórios e a base diversificada "organizada em temas gerais, em forma de áreas do conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar, colegiadamente, para serem desenvolvidos de forma transversal" (Brasil, 2013, p. 32), complementando a base comum, por meio de uma gestão democrática.

Diferentemente do que foi percebido nos PCNs e do que será proposto na BNCC, nas DCNs o conhecimento não se submete a competências e habilidades, mas se relaciona com a formação do alunado, sobretudo no que concerne ao desenvolvimento de olhar crítico e construção de identidade. O currículo, portanto, é entendido como "o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos" (Brasil, 2013, p. 66).

As DCNs para o Ensino Fundamental, etapa educacional em análise deste capítulo, tiveram como marco o ano de 2009, quando foi formada a comissão[28] para sua elaboração e coordenação dos debates que ocorreriam a partir de então, com destaque para as audiências em Salvador, São Paulo e Brasília ocorridas em 2010.

A partir dos princípios éticos, políticos e estéticos, a diretriz para essa etapa considera uma dupla função do conhecimento escolar: o desenvolvimento intelectual e o posicionamento crítico frente à vida em sociedade. O conteúdo, portanto, não é banalizado, mas é referência para que as duas funções acima sinalizadas possam ser garantidas, de modo que

> Ao se debruçar sobre uma área de conhecimento ou um tema de estudo, o aluno aprende, também, diferentes maneiras de raciocinar; é sensibilizado por algum aspecto do tema tratado, constrói valores, torna-se interessado ou se desinteressa pelo ensino. Assim, a aprendizagem de um componente curricular ou de um problema a ser investigado, bem como as vivências dos alunos no ambiente escolar, contribuem para formar e conformar as subjetividades dos alunos, porque criam disposições para entender a realidade a partir de certas referências, desenvolvem gostos e preferências, levam os alunos a se identificarem com determinadas perspectivas e com as pessoas que as adotam, ou a se afastarem de outras. Desse modo, a escola pode contribuir

[28] Formada pelas conselheiras Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Regina Vinhaes Gracindo e por Cesar Callegari como relator (Brasil, 2013).

> para que eles construam identidades plurais, menos fechadas em círculos restritos de referência e para a formação de sujeitos mais compreensivos e solidários (Brasil, 2013, p. 116).

Depreende-se do trecho acima que a concepção de cidadania na qual as DCNs se embasam não se limita ao desenvolvimento de competências e habilidades na solução de problemas do cotidiano, mas visa à formação de sujeitos que construam "uma visão crítica do mundo" (Brasil, 2013, p. 131) através do conhecimento acumulado, a partir do qual subsidiam seus argumentos e se posicionam. De acordo com Moreira *et al* (2023), tal visão de currículo será esvaziada pela BNCC, uma vez que o documento impõe as competências e habilidades como eixo fundante do currículo, como poderá ser percebido nas próximas seções deste capítulo.

Um ano após a aprovação das DCNs, é aprovado um novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), que traçou 10 diretrizes[29] e 20 metas[30] a serem cumpridas durante sua vigência, cada meta contendo estratégias para sua efetivação. O documento trata das etapas da educação básica e da educação superior, da sua qualidade, do seu financiamento, da formação de profissionais da educação, bem como da universalização da educação e da erradicação do analfabetismo.

Apesar da sua aprovação ter ocorrido em 2014, os debates acerca do PNE se iniciaram em dezembro 2010[31], momento do envio do projeto pelo MEC ao Congresso Nacional. Em

[29] I − erradicação do analfabetismo; II − universalização do atendimento escolar; III − superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV − melhoria da qualidade da educação; V − formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI − promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII − promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII − estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX − valorização dos(as) profissionais da educação; X − promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014, p.43).

[30] As 20 metas do PNE perpassam pela universalização do acesso à educação aos três segmentos da Educação Básica, bem como à Educação Especial. Além da universalização à educação são também metas do PNE: a) alfabetizar todas as crianças; b) garantir educação de tempo integram em 50% das escolas públicas; c) melhorar o fluxo escolar e da aprendizagem a partir de metas a serem atingidas no IDEB; d) elevar a escolaridade média da população; e) elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais; f) garantir pelo menos 25% do número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos de forma integrada à educação profissional; g) triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio; h) elevar a taxa de matrícula na Educação Superior, bem como elevar sua qualidade; i) elevar o número de matrículas na pós-graduação; j) garantir política nacional de formação dos profissionais da educação; k) valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica; l) assegurar planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública; m) assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação e; n) ampliar o investimento público em educação pública (Brasil, 2014).

[31] De acordo com Abranches, Coutinho e Azevedo (2020) a elaboração do PNE se deu por intensa articulação e pressão dos movimentos em defesa da educação nacional de qualidade, organizados em torno da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Nesta conferência, foram apresentados estudos e diversos movimentos sociais debateram as diretrizes para o plano. Entretanto, após o golpe (2016) houve interferência do presidente Michel Temer no Fórum Nacional de Educação, que coordenava as atividades da CONAE, "ampliando a representação

abril de 2011 foi criada a comissão para emissão de parecer sobre o documento, sendo relator o deputado Ângelo Vanhoni (PT). Entre maio e junho do mesmo ano foram recebidas emendas ao projeto. De acordo com Saviani (2014), o relator

> [...] apresentou seu parecer na Comissão Especial encarregada de analisar as emendas, consolidando-o em um projeto substitutivo do novo PNE composto de duas partes: o texto da lei que aprova o plano e um anexo contendo o texto integral do plano composto de 20 metas e 170 estratégias. O referido substitutivo foi aprovado na comissão especial em 13 de junho de 2012, tendo recebido nova versão mediante parecer reformulado, aprovado em 26 de junho do mesmo ano (Saviani, 2014, p. 94).

O projeto retornou à Câmara em janeiro de 2014 e entre abril e maio foram realizados novos debates, culminado na aprovação do documento sem vetos pela presidente Dilma em junho de 2014. Vários temas foram pontos de intensos debates sobre o documento, mas o que costumeiramente é apontado como tema principal é a questão do financiamento.

A meta que trata deste tema denota que o objetivo é "ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio" (Brasil, 2014, p. 84). A fim de alcançar esta meta foram traçadas 12 estratégias que perpassam: a) pela garantia de financiamento permanente; b) pelo aperfeiçoamento e ampliação da arrecadação; c) pela utilização dos lucros da exploração do petróleo em educação; d) pela transparência e controle dos gastos; e) pelo desenvolvimento de estudos e acompanhamento dos gastos; f) pela implementação do Custo Aluno Qualidade (CAQ); g) pela cooperação entre a União, os estados, o distrito federal e os municípios e; h) estabelecimento de critérios para distribuição dos recursos.

Na perspectiva de Dermeval Saviani (2014) a meta 20 é fundamental, uma vez que sem o financiamento da educação o plano não pode ser executado e as demais metas ficam comprometidas. A garantia desta meta foi posta em xeque, uma vez que durante sua tramitação o trecho "financiamento público da educação pública" (aprovado no documento final) foi questionado, sendo sugerido no senado "financiamento público da educação", o que apontava para a possibilidade de os recursos públicos serem destinados também ao âmbito privado (Saviani, 2014). Esta sugestão de alteração pode ser explicada pela forte pressão exercida pelos grupos empresariais no Congresso Nacional, ou mesmo pela sua inserção no Estado Restrito a partir da atuação de Intelectuais Orgânicos, principalmente "via Undime e Consed, nos

governamental e empresarial e reduzindo a participação da representação de forças comprometidas com a educação pública, laica e de qualidade" (Abranches; Coutinho; Azevedo, 2020, p.358).

Conselhos de Educação (...) como ilustram as ações do 'Movimento Todos pela Educação'" (Saviani, 2014, p. 105). Entretanto, de acordo com Marise Ramos (2016), não houve a possibilidade de reter o investimento público no setor privado, fundamentalmente pela educação profissional, uma vez que o parágrafo 4º do artigo 5º aponta que

> O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do anexo desta lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal (Brasil, 2014, p. 44).

O golpe de 2016 que cassou o mandato da presidente Dilma Roussef impactou significativamente o cenário educacional brasileiro, uma vez que o bloco no poder se reconfigurou substancialmente, retomando o projeto neoliberal nos anos 1990. O carro chefe dessa agenda no âmbito educacional, que impactou a meta sobre o financiamento da educação, foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016, conhecida como "Teto de gastos", sancionada pelo presidente Michel Temer, que instituiu o Novo Regime Fiscal (NRF) congelando as despesas por 20 anos.

Tal medida implementa que "o orçamento do poder executivo não poderá ser reajustado por percentuais acima da inflação do ano anterior" (Amaral, 2017, p. 1), limitando, portanto, o orçamento do MEC ao valor abaixo do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Para Sílvia Santos e Paulino Orso (2020) esta ação ocorreu no sentido de beneficiar os grandes grupos empresariais que "além de não terem se contentado com a abertura democrática e o alargamento dos serviços e programas sociais estendidos e ampliados para a classe trabalhadora, necessitam reaver esse poder para coroar o ordenamento burguês" (Santos; Orso, 2020, p. 169).

Esta medida tem relação direta com a perspectiva da Nova Gestão Pública (NGP) que "entende que o mercado é a instituição privilegiada que pode estabelecer as coordenadas e as regras da gestão pública e, assim, resolver as falhas da intervenção estatal" (Marques; Cabral; Maranhão, 2020, p. 87). Neste sentido, o argumento se desloca do Estado mínimo para o Estado melhor. Assim, é evidenciada a noção de qualidade da educação por meio da apresentação de dados quantitativos, principalmente através do IDEB.

Apesar das contradições existentes entre, de um lado, os interesses privados e, de outro, a luta da classe trabalhadora por educação de qualidade para todos, é necessário levar em

consideração os avanços existentes no documento, pois a elaboração de um plano nacional representa uma política de Estado que atravessa os limites governamentais e retrata certa organicidade no âmbito educacional, uma construção de um sistema educacional nacional. Para Dermeval Saviani (2014) o plano é a ferramenta "que visa introduzir racionalidade na prática educativa como condição para se superar o espontaneísmo e as improvisações que são o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema" (Saviani, 2014, p. 82), portanto, fundamental para garantir a universalização da educação com qualidade, mesmo que no âmbito das relações capitalistas. Para Antonio Souza e César Nunes (2017)

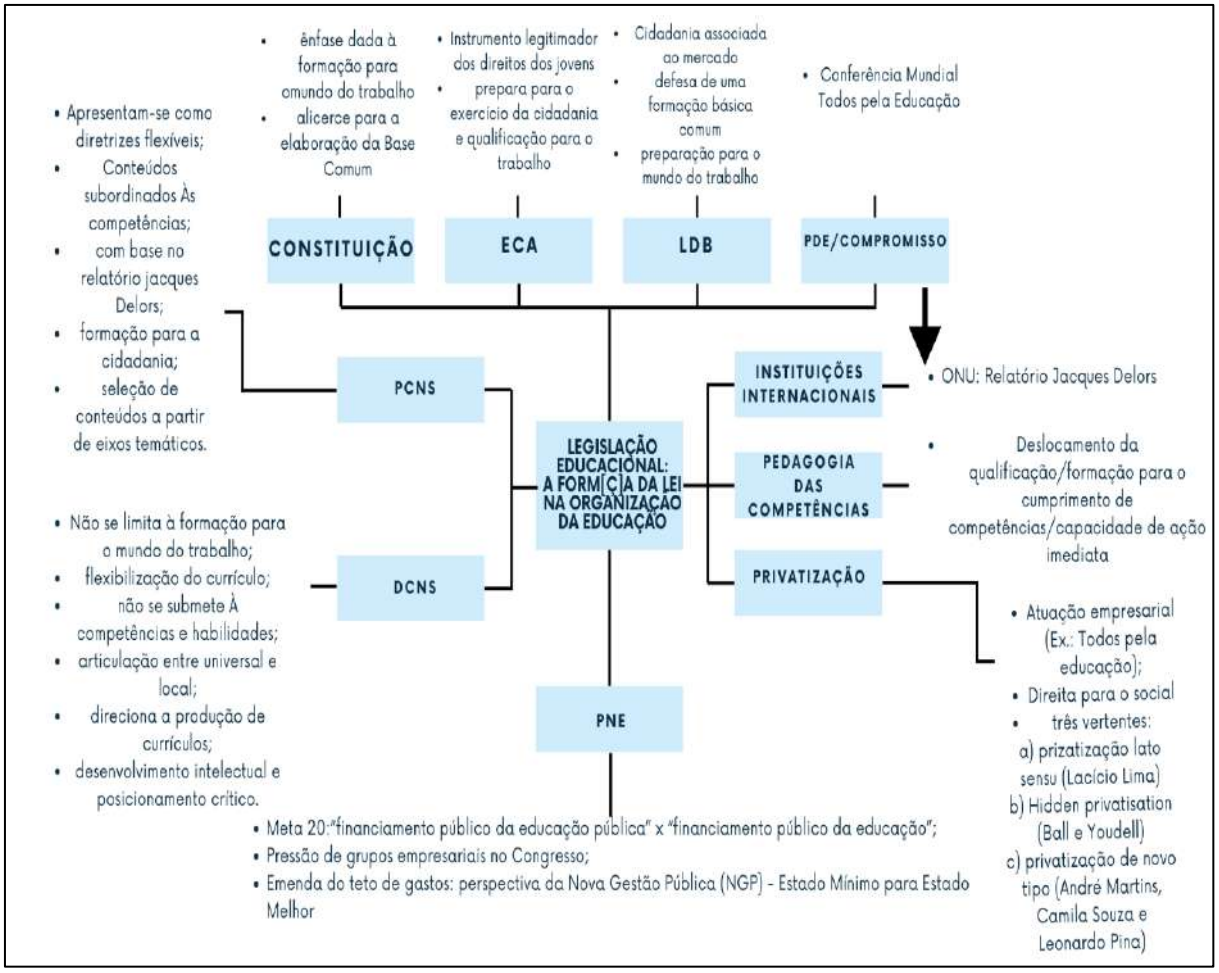
> O PNE 2014-2024 faz parte desse conjunto de legislações que busca atender às demandas da sociedade brasileira, trazendo em suas diretrizes os ideais da cidadania, democracia, direitos humanos, universalização, equidade etc. E que tais conceitos estão sintonizados com a maneira como a sociedade está organizada, nas suas forças produtivas e relações de produção, ou seja, o modo de produção capitalista (Souza; Nunes, 2017, p. 398).

A partir do que foi apresentado, pode-se entender, então, que as políticas educacionais são um caminho para esgueirar-se, em uma espécie de guerra de posição – na concepção de Antonio Gramsci, das contradições capitalistas mais evidentes na tentativa de organizar um movimento contra hegemônico, sendo o PNE um importante instrumento para tal. O conceito de gestão democrática (GD) presente no documento é um importante aparato para que o plano seja efetivamente um instrumento de representação dos direitos educacionais, caso haja uma real horizontalização das decisões que envolvem a educação e que não perpassem por questões meritocráticas. Entretanto, o que se percebe é que "indica que compreende a ideia de GD como a definição de critérios que associem mérito e participação na gestão escolar pública" (Souza, 2018, p. 69).

Especificamente sobre o Ensino Fundamental, a meta 2 do plano destaca que objetiva "universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE" (Brasil, 2014, p. 51). As estratégias para alcançar a meta apontam para o acompanhamento do alunado ao longo desta etapa da sua formação; busca de estudantes que estejam fora da escola, bem como reduzir a evasão; organização do trabalho pedagógico, de modo que seja flexível; promoção de atividades extra curriculares, promovendo, também, a integração da escola com a comunidade; oferta desta etapa da educação para populações indígenas e quilombolas; elaboração e implementação de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Como poderá ser percebido nas próximas seções, a concepção de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se materializaria na Base Nacional Comum, de acordo com o PNE, ficou subsumida à pedagogia das competências no documento aprovado em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e na versão final aprovada em 2018 (com todas as etapas educacionais), a partir da listagem de competências e habilidades que deveriam ser alcançadas pelo alunado, demonstrando a nítida vinculação à agenda dos grupos empresariais, ao projeto educacional defendido por agências internacionais como o Banco Mundial, bem como a uma perspectiva que reside na teoria do capital humano como instrumento de fortalecimento do capital. Como forma de sintetizar os debates realizados nesta seção elaborou-se o organograma abaixo

Organograma 1 – Síntese das diretrizes educacionais



Elaboração Própria.

Esta seção teve como objetivo analisar o caminho trilhado pelo Estado Restrito na instância educacional. Para isso considerou-se essencial a investigação acerca da relação entre Sociedade Civil e Sociedade Política na elaboração e implementação das políticas educacionais,

fundamentalmente por meio da legislação e documentos curriculares promulgados ao longo da década de 1990 e dos anos 2000, tendo como marco inicial da análise a Constituição de 1988. Entende-se, desse modo, que o Estado não deve ser entendido nem como Estado-Sujeito nem como Estado-Coisa, mas como Estado-Relação, isto é,

> O estabelecimento da política do Estado deve ser considerado como a resultante das contradições de classe inseridas na própria estrutura do Estado (Estado-Relação). Compreender o Estado como a condensação de uma relação de forças entre classes e frações de classe tais como elas se expressam, sempre de maneira específica, no seio do Estado, significa que o Estado é constituído-dividido de lado a lado pelas contradições de classe (Poulantzas, 2000, p. 134).

Assim, as considerações finais desta seção apontam para fortalecimento dos grupos empresariais nas instâncias decisórias e para a forte influência de instâncias internacionais – vinculadas à agenda neoliberal – na formulação de diretrizes curriculares. O cenário analisado, portanto, aponta para o fortalecimento de um projeto educacional pautado na pedagogia das competências e no recrudescimento da formação de capital humano crucial para a manutenção da dinâmica do capital, a partir de uma modernização conservadora da educação ao longo dos anos 1990 e início dos anos 2000, ou em termos gramscianos uma Revolução Passiva do âmbito educacional.

1.2 O Processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): contribuição de agentes e agências a questões estruturais e textos gerais

Nesta seção será debatida a Base Nacional Comum Curricular em seu processo de elaboração, bem como o texto final aprovado. Tendo como direcionamento que "proposições curriculares são resultado de escolhas, de concepções e interpretações históricas de grupos ou pessoas, nomeados, indicados, convidados pelas autoridades e/ou órgãos educacionais" (Abud, 2017, p. 17), a investigação debruçou-se sobre os debates entre sujeitos e agências no que concerne à estrutura da BNCC, às perspectivas gerais educacionais que a compõem, bem como nas análises amplas direcionadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental[32].

Desse modo, ainda amparado no arcabouço teórico gramsciano – fundamentalmente nas categorias de "Partidos Políticos" e "Intelectuais Orgânicos" – e na concepção de Estado-Relação de Nicos Poulantzas (2000), pretende-se mapear os posicionamentos dos sujeitos e o impacto desses debates na redação do texto final. Para operacionalizar a análise foram utilizados

[32] O foco da análise aos Anos Finais do Ensino Fundamental se justifica pelo produto educacional elaborado, isto é, o Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão Contemporâneo, ser direcionado para o 9º ano do Ensino Fundamental. Maiores detalhes acerca do produto poderão ser encontrados no capítulo 3 desta tese de doutoramento.

os documentos das contribuições de agentes e agências para a elaboração das três versões preliminares, bem como do texto final aprovado em 14 de dezembro de 2018. Entretanto, considera-se relevante entender, antes da análise da BNCC, que o currículo "se conforma (...) às nuances políticas, econômicas e sociais determinadas pelo curso de distintos projetos hegemônicos" (Maia, 2022, p. 137). O currículo é entendido, desse modo, como instrumento de criação de consenso em torno de uma nova cidadania que aparta os sujeitos em formação de uma consciência ampla de sua atuação na vida política e social.

Para Ivor Goodson (1995) é preciso entender que "o currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar a escolarização" (Goodson, 1995, p. 21). Assim, o que é apresentado no currículo é somente o aspecto visível de determinações anteriores que perpassam seu processo de construção. Além disso, há uma lacuna entre o currículo escrito e sua aplicação em sala de aula. Desse modo, é de extrema importância entender o processo de elaboração do currículo, uma vez que este processo pode ser entendido como a invenção de uma tradição (Goodson, 1995), uma tradição seletiva, ou seja, "a forma pela qual, a partir de toda uma área possível do passado e do presente, certos significados e práticas são escolhidos e enfatizados, enquanto outros significados e práticas são negligenciados e excluídos" (Williams, 2011, p. 54). Assim,

> Se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula, ou, pelo menos, no ambiente de cada escola em particular. Estaríamos aceitando como "tradicionais" e "pressupostas" versões de currículo que num exame mais aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito (Goodson, 1995, p. 24).

Nesse sentido, Ivor Goodson (1995) defende a hipótese de que é necessário se posicionar criticamente diante das teorias prescritivas sobre o currículo, a real necessidade da teoria curricular não é compreender o currículo escrito tão somente, mas entender seu processo de elaboração e aplicação e todos os meandros que envolvem esse processo, ou seja, "precisamos de uma teoria de contexto que justifique a ação" (Goodson, 1995, p. 63), ou ainda "de uma teoria sobre como atuam, reagem e interagem as pessoas envolvidas na contínua produção e reprodução de currículo" (Goodson, 1995, p. 64).

Ivor Goodson (1995) defende, portanto, o estudo do currículo como construção social que está imerso em um ambiente político e econômico específico eivado de disputas em torno de projetos distintos da construção curricular. O autor destaca também que é necessário ultrapassar os limites do que está prescrito, uma vez que prescrição não necessariamente significa prática. Neste sentido que propõe entender o currículo como interação no processo de

escolarização já que para entender tal processo "deve-se observar o currículo por dentro. Parte do complexo quebra-cabeça da escolarização deve ser decifrada através da compreensão do processo interno de estabilidade e mudança no currículo" (Goodson, 1995, p. 98), isto é,

> Começar qualquer análise da escolarização aceitando sem questionar – ou seja, como um pressuposto – uma forma e um conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situações históricas particulares e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação aos aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir as mistificações de episódios anteriores como incontestáveis. Para sermos claros, estamos nos referindo à sistemática "invenção da tradição" num campo de produção e reprodução sociais – o currículo escolar – onde as prioridades sociopolíticas são predominantes (Goodson, 1995, p. 112).

Em uma linha interpretativa similar, Michael Apple (1982) inicia sua análise pela concepção de hegemonia, estabelecendo relação com a noção de capital cultural, destacando que "as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação" (Apple, 1982, p. 12). Tem como objetivo, portanto, entender a reprodução acima mencionada estabelecendo relação entre currículo e ideologia.

Instrumentaliza sua análise a partir da triangulação das categorias hegemonia, ideologia e tradição seletiva, ancorado nos estudos de Gramsci e Raymond Williams. Neste sentido a escola apresenta a função "de agentes da hegemonia cultural e ideológica, de agentes da tradição seletiva e da 'incorporação' cultural" (Apple, 1982, p. 16), como nítida ferramenta de construção do consenso e que reproduzem "de modo latente as disparidades culturais e econômicas" (Apple, 1982, p. 54). Desse modo, traça três fundamentos para o estudo da relação entre ideologia e currículo:

> (1) as regularidades básicas da experiência escolar e qual ensino ideológico dissimulado ocorre em virtude delas; (2) quais compromissos ideológicos estão engastados no currículo manifesto; e (3) os fundamentos ideológicos, éticos e avaliativos das formas em que costumeiramente pensamos, planejamos e avaliamos essas experiências (Apple, 1982, p. 38).

O que é destacado no trecho acima como currículo manifesto tem relação com o caráter oculto do currículo que é permeado por relações de poder e instrumentalização política e econômica que perpassa toda a seleção do currículo. Especificamente sobre a relação entre economia e conhecimento, Michael Apple (1982) destaca que a economia necessita de formação técnica de alto nível para sujeitos produtivos a fim de que sua engrenagem continue em expansão. O conhecimento mais sofisticado, entretanto, é direcionado a uma fração social e não a toda a população. Desse modo, a escola produz e reproduz a estratificação social, mas

não funciona, segundo o autor, como espelho, mas como "força ativa" que fundamenta as ideologias. Por isso, considera que

> [...] o estudo do conhecimento educacional é um estudo em ideologia, a investigação do que é considerado conhecimento legítimo (...) por grupos e classes sociais específicos, em instituições específicas, em momentos históricos específicos. É, mais ainda, uma forma de pesquisa de orientação crítica, na medida em que escolhe enfocar como esse conhecimento, enquanto distribuído nas escolas, pode contribuir para um desenvolvimento cognitivo e de tendências que fortalece ou reforça os programas institucionais existentes (e em geral problemáticos) na sociedade. Em termos mais claros, o conhecimento manifesto e oculto encontrado nos equipamentos escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento, são seleções, dirigidas pelo valor, de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e princípios de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas problematizados (...) de modo que possam ser rigorosamente examinadas as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados que se encontram por trás deles (Apple, 1982, p. 72).

Tendo esta reflexão como pressuposto fundamental da sua análise, o autor entende o currículo também como instrumento de controle nas escolas por meio da estratégia de naturalização do caráter oculto do currículo, isto é, o currículo manifesto obnubila os conflitos existentes em seu processo de elaboração, bem como a ideologia intrínseca em sua construção, que se torna legítima na sua versão prescrita ou manifesta. A sociedade, portanto, é entendida a partir de uma ausência de conflitos, como instância harmônica do Estado. O que está jogo então é a educação integral, no sentido gramsciano do termo, em favor de uma educação focada na formação para o capital, em que prevalece a concepção de capital cultural como instrumento fundamental para a retroalimentação da (re) produção capitalista. Isto é, o currículo, o capital cultural e as escolas funcionam como instrumentos de construção da hegemonia (Apple, 1982, p. 155). Esta análise se insere na crítica aos modelos sistêmicos de educação que se pretendem neutros e perfeitos, argumento fundamental para construção de consenso e para o que o autor chama de "quietismo político". Além disso, tal modelo fundamenta a padronização da educação e a busca por resultados que culmina na rotulação, entendida como

> [...] projeto final de nossos modos de avaliar nossas próprias ações e as dos estudantes. Está diretamente relacionada aos princípios que se acham por trás das práticas em que nos empenhamos para diferenciar os estudantes de acordo com sua "competência" e sua posse de determinados tipos de capital cultural (Apple, 1982, p. 194).

A rotulação, então, é o momento final de uma trajetória que visa à naturalização da função da escola como instituição de formação para o mercado, que oculta – por meio do currículo – as desigualdades sociais através de uma visão meritocrática em que os estudantes

são os únicos responsáveis pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso diante do que é construído como sujeito social, isto é, sujeitos que precisam ser empreendedores de si mesmos. Logo, "o caráter manipulativo e as estruturas da dominação ideológica de uma sociedade ampla encontram-se no discurso sobre currículo, na linguagem de comportamento básico e de enfoque e nas categorias utilizadas até para conceber as relações educacionais" (Apple, 1982, p. 224).

Pretende-se, desse modo, fundamentando-se na discussão de Ivor Goodson (1995) e Michael Apple (1982), sustentar a hipótese de que foi nacionalizada na BNCC uma concepção educacional – diluída ao longo das diretrizes curriculares – de uma educação para a formação de cidadãos pouco críticos, em estreita vinculação a uma concepção de educação para o mundo do trabalho "legitimada" pela legislação educacional já apresentada na seção anterior. Além disso, a hipótese sustentada neste item já sinaliza para uma "nacionalização" do currículo que destina pouco espaço às especificidades locais, direcionada à parte diversificada do currículo que será debatida no próximo capítulo.

1.2.1 Breve histórico e análise estrutural

De acordo com histórico que consta no parecer nº 15 do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 15 de dezembro de 2017 e publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 21 de dezembro de 2017,

> No Conselho Nacional de Educação, o tema da BNCC já vinha sendo discutido em uma Comissão Bicameral, criada pela Portaria CNE/CP nº 11/2014, e que tinha como objetivo "*acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista, principalmente, as estratégias 2.1 e 2.2 da Meta 2 e as estratégias 3.2 e 3.3 da Meta 3 previstas no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014*". Tal Comissão Bicameral, especialmente constituída para tratar do tema da BNCC, era presidida pela Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), tinha como Relator o Conselheiro José Fernandes de Lima (CEB/CNE), e ainda era constituída pelos seguintes Conselheiros: Antonio Carlos Caruso Ronca (CEB/CNE), Antonio Cesar Russi Callegari (CEB/CNE), Erasto Fortes Mendonça (CES/CNE), Luiz Fernandes Dourado (CES/CNE), Luiz Roberto Alves (CEB/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE), Raimundo Moacir Mendes Feitosa (CEB/CNE), Sérgio Roberto Kieling Franco (CES/CNE) e Yugo Okida (CES/CNE) (Brasil, 2017, p. 9).

Ainda de acordo com o mesmo documento, a Comissão Bicameral foi recomposta pela Portaria CNE/CP nº 15/2016, pela Portaria CNE/CP nº 9/2017 e pela Portaria CNE/CP nº 11/2017. As alterações podem ser compreendidas tanto pela mudança dos objetivos a serem atingidos pela comissão quanto pelo próprio cenário político do período, marcado pela instabilidade, sobretudo, por conta do golpe contra a presidente democraticamente eleita, Dilma

Roussef, em maio de 2016 (Oliveira, 2021). Este momento é visto por Luiz Freitas (2018) como um momento de inflexão para a educação brasileira, uma vez que a agenda desenvolvimentista é substituída pela retomada de uma agenda neoliberal ou mesmo ultraliberal, como prefere Daniel Cara (2019). Como consequência desse cenário político,

> [...] Membros da equipe do PSDB que haviam iniciado o debate sobre as referências nacionais curriculares, dando origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais ao final dos anos 1990, retornaram a postos-chave do Ministério da Educação, agora tendo como ministro José Mendonça Filho, filiado ao DEM, restabelecendo, na esfera deste ministério, a coalizão de centro-direita PSDB/DEM dos anos 1990 (Freitas, 2018, p. 11).

Uma das figuras centrais à elaboração e aprovação da BNCC foi Maria Helena Guimarães de Castro, que havia atuado no governo PSDB/PFL nos anos 1990 como presidente do Inep e em 2016, já no governo de Michel Temer, ocupava o cargo de secretária adjunta do MEC, que se incumbiu "de coordenar pessoalmente o processo de elaboração, aprovação e implementação da BNCC" (Cássio, 2019, p. 24).

A centralidade dada à BNCC no Sistema Nacional de Educação faz parte de um processo global da reforma da educação (Freitas, 2018), em que a centralização curricular é uma forma de controle e de atingir resultados predeterminados em testes de múltipla escolha que representam quantitativamente o desempenho dos alunos. Esses testes têm como consequência a busca por responsabilização dos professores pelo baixo desempenho do alunado, bem como uma forma de controle, uma vez que ao padronizar o que deve ser ensinado tem-se a noção do que deve ser aprendido, é chamada lógica de "alinhamento" (Freitas, 2018).

Com esse argumento não se tem como objetivo criticar a diretriz curricular nacional tão somente, mas demonstrar que a forma como foi concebida e aprovada direciona o processo de ensino-aprendizagem a um caminho que isenta o Estado e, por conseguinte, os agentes responsáveis pelas políticas públicas, da sua responsabilidade. A Base tem se demonstrado como instrumento de *checklist* de conteúdos e não como instrumento que visa a uma aprendizagem significativa e a uma formação de cidadãos críticos frente à realidade em que vivem; um nítido exemplo é a ausência de espaço ao ensino de História Local/Regional no currículo, destinando a possibilidade dessa abordagem à chamada parte diversificada. De acordo com Luiz Freitas (2018), essas são características de "reforma empresarial da educação" que tem como base: a) a padronização através de bases nacionais curriculares; b) testes censitários; c) responsabilização verticalizada (Freitas, 2018, p. 78). Assim,

> Como é típico da reforma empresarial, essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de "alinhamento" (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e

> deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns. Tais processos constituem-se em uma violência que impõe a manifestações culturais diferenciadas um mesmo padrão oficial, marginalizando e deslegitimando, por exemplo, os povos do campo (Freitas, 2018, p. 81).

Essas são características gerais de todo o processo de elaboração da BNCC. No site do Ministério da Educação (MEC)[33] podem ser encontrados marcos fundamentais para seu processo de elaboração. Dentre eles destaca-se que foi realizado, entre os dias 17 e 19 de junho de 2015, o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, que reuniu os agentes envolvidos no processo de construção da Base, podendo ser considerado o primeiro movimento concreto de elaboração da 1ª versão do documento que seria disponibilizado em 16 setembro do mesmo ano.

Como fruto do seminário, foi aprovada a Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, que instituiu a "Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular" (Brasil, 2015, p. 16). A portaria determinou que a comissão seria composta por 116 membros,

> [...] indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (Brasil, 2015, p. 16).

Além disso, foram realizadas indicações pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime. A organização da comissão foi feita de acordo com os componentes curriculares e com os estágios da educação básica. Assim, seria responsabilidade da comissão a redação do documento curricular que seria disponibilizado para os debates públicos que ficaria sob a condução "das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como com as associações acadêmicas e científicas que atuam nas áreas de conhecimento da Educação Básica" (Brasil, 2015, p. 16).

Em 16 de setembro de 2015 foi disponibilizada a primeira versão da BNCC. Entre 2 e 15 de dezembro de 2015 foram realizadas mobilizações nas escolas do país para discussão acerca da versão disponibilizada. Entre o final de 2015 e início de 2016, especialistas de todas as áreas elaboraram pareceres que contribuíram para a produção de relatórios parciais e finais. No dia 3 de maio de 2016 foi disponibilizada a segunda versão da BNCC, que foi discutida em

[33] http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico. Acesso em 08 de dezembro de 2023.

seminários estaduais que ocorreram entre os dias 23 de junho e 10 de agosto de 2016, culminando na produção de relatórios em dois grupos: a) os produzidos pelos estados; b) os produzidos pela Undime e pelo Consed. Ainda no mês de agosto de 2016, começa a ser redigida a terceira versão da BNCC com entrega em abril de 2017 e homologação em 20 de dezembro de 2017, sem a parte do Ensino Médio. A partir desse documento, foram realizadas as audiências públicas em Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília. Em 22 de dezembro do mesmo ano, é publicada resolução CNE/CP Nº 2 que direciona a implementação da BNCC. Em 6 de março de 2018, aconteceu o Dia D da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental, momento em que profissionais da educação analisaram a parte homologada da BNCC.

A entrega da versão da BNCC do Ensino Médio foi realizada no dia 02 de abril de 2018 e no dia 05 de abril do mesmo ano foi publicada portaria que implementou o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC. Além das audiências públicas já mencionadas, em agosto do mesmo ano houve mobilizações nas escolas para debater sobre a versão do Ensino Médio publicada, com o intuito de contribuir para a versão final que seria publicada em 14 de dezembro de 2018. De acordo com Fernando Cássio (2019), foram embargadas duas versões da BNCC "que foram analisadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)" (Cássio, 2019, p. 14). O quadro abaixo sintetiza as versões elaboradas da BNCC.

Quadro 1 – Versões da BNCC

VERSÃO (ETAPA)	DATA DA DIVULGAÇÃO	GOVERNO	MINISTRO	NÚMERO DE PÁGINAS	OBSERVAÇÕES
1	16 set. 2015	Dilma Roussef	Renato Janine Ribeiro[34]	302	Submetida a consulta pública online (16 set. 2015 a 15 mar. 2016) e analisada por especialistas
2	03 mai. 2016	Dilma Roussef	Aloizio Mercadante[35]	652	Debatida em 27 seminários

[34] Membro do Conselho Deliberativo do CNPq (1993-1997), membro da Diretoria do Conselho da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) (1998-2000), Diretoria de avaliação da CAPES (2004-2008), Professor da Universidade de São Paulo. (RENATO Janine Ribeiro. **Dicionário Histórico Biográfico.** Disponível em: https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/renato-janine-ribeiro). É Associado Efetivo do Todos pela Educação.

[35] Deputado federal (1991-1995/1999-2003), senador (2003-2010), Ministro da Ciência e Tecnologia (2011-2012), Ministro da Educação (2012-2014/2015-2016), Ministro da Casa Civil (2014-2015). Professor aposentado da PUC-SP e da Universidade de Campinas (CORREIA, Maria Letícia; CARNEIRO, Alan. Aluísio Mercadante Oliva. **Dicionário Histórico Biográfico.** Disponível em: https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/aluisio-mercadante-oliva).

					estaduais (23 jun. a 10 ago. 2016)
3 (EI-EF)	06 abr. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho[36]	396	Debatida em cinco audiências públicas (7 jul. a 11 set. 2017) e analisada por especialistas
4 (EI-EF)	27 nov. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	422	Versão embargada, analisada pelo CNE
5 (EI-EF)	20 dez. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	472	Versão homologada pelo Ministro da educação
3 (EM)	03 abr. 2018	Michel Temer	Mendonça Filho	150	Debatida em cinco audiências públicas (11 mai. a 14 set. 2018)
4 (EM)	01 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva[37]	94	Versão embargada, analisada pelo CNE
5 (EM)	14 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	97	Versão homologada pelo Ministro da educação
6	14 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	600	Versão final consolidada

Fonte: Cássio (2019, p. 14-15).

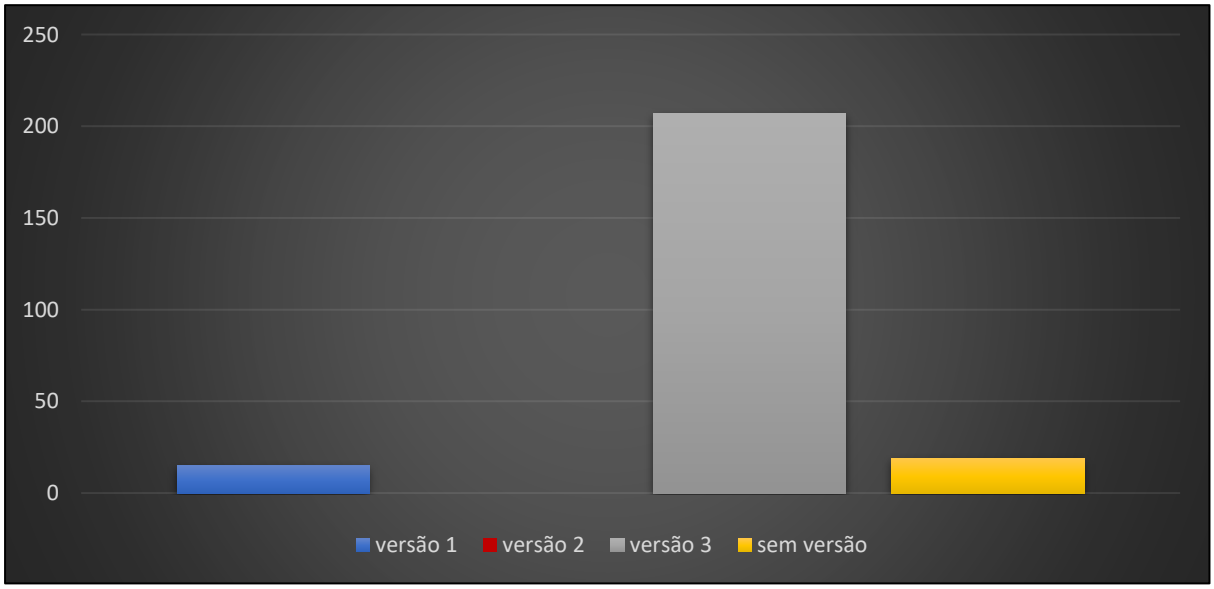
Ao longo dos anos, e a partir das versões disponibilizadas da BNCC, foram produzidos relatórios, pareceres e contribuições diversas que foram divididos para análise em cinco grupos: a) portarias e resoluções; b) relatórios e pareceres à primeira versão; c) relatórios e pareceres dos estados à segunda versão; d) relatórios e pareceres à terceira versão (todos disponíveis no site: basenacionalcomum.mec.gov.br); e) 235 documentos com contribuições à proposta da BNCC recebidos durante as audiências públicas (disponíveis no site:

[36] Deputado federal (1995-1999/2011-2016/2018-2019), Ministro da Educação (2016-2018). Entre 1991 e 1993, foi presidente do Conselho de Administração do Instituto de Pesquisas Agrônomas, do Conselho de Administração da Companhia de Industrialização do Leite, do Conselho de Administração da Guaranhuns Industrial S.A. (GISA), do Conselho de Administração da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater), do Conselho de Administração da Companhia de Armazéns Gerais do Estado de Pernambuco (Cagepe), do Conselho de Administração das Centrais de Abastecimento S.A. (Ceasa). (JOSE Mendonça Bezerra Filho. **Dicionário Histórico Biográfico.** Disponível em: https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jose-mendonca-bezerra-filho). Atualmente é consultor da Fundação Lemann.

[37] Secretário de Educação do estado do Amazonas (2012-2016). Ministro da Educação (2018) (MOURA,Carolina Cancio Pavaneli. Rossieli Soares da Silva. Dicionário Histórico Biográfico. Disponível em: https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/rossieli-soares-da-silva.).

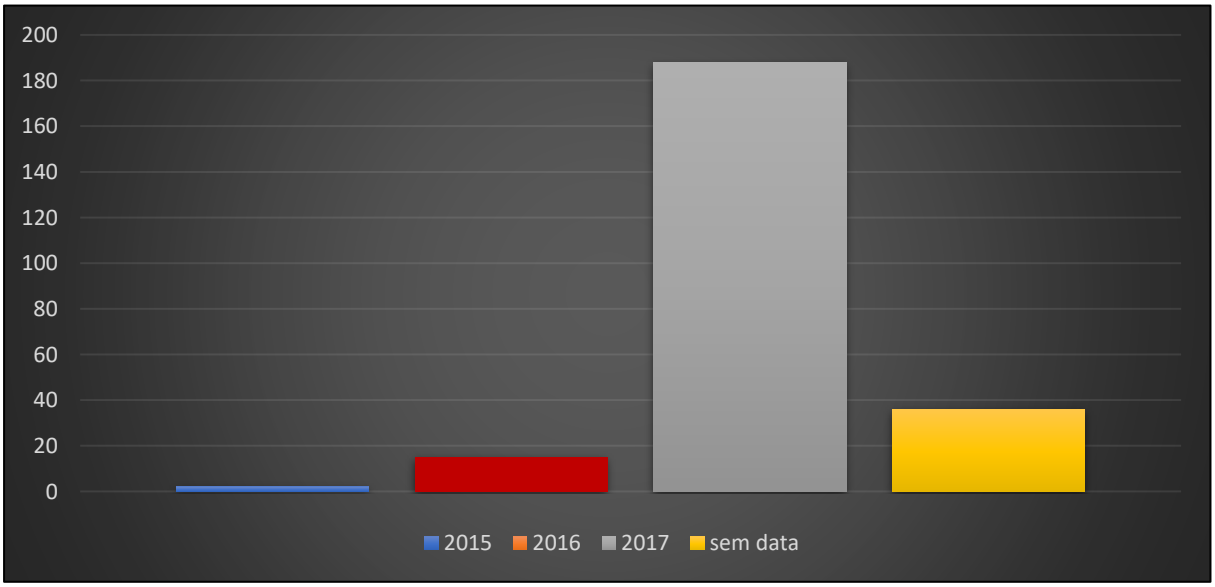
portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031)[38]. Os documentos com contribuições à BNCC foram divididos por anos e podem ser sintetizados quantitativamente pelos gráficos[39] a seguir.

Gráfico 2 – Síntese quantitativa por versão



Fonte: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031. Acesso em: 15 de agosto de 2023. Elaboração própria.

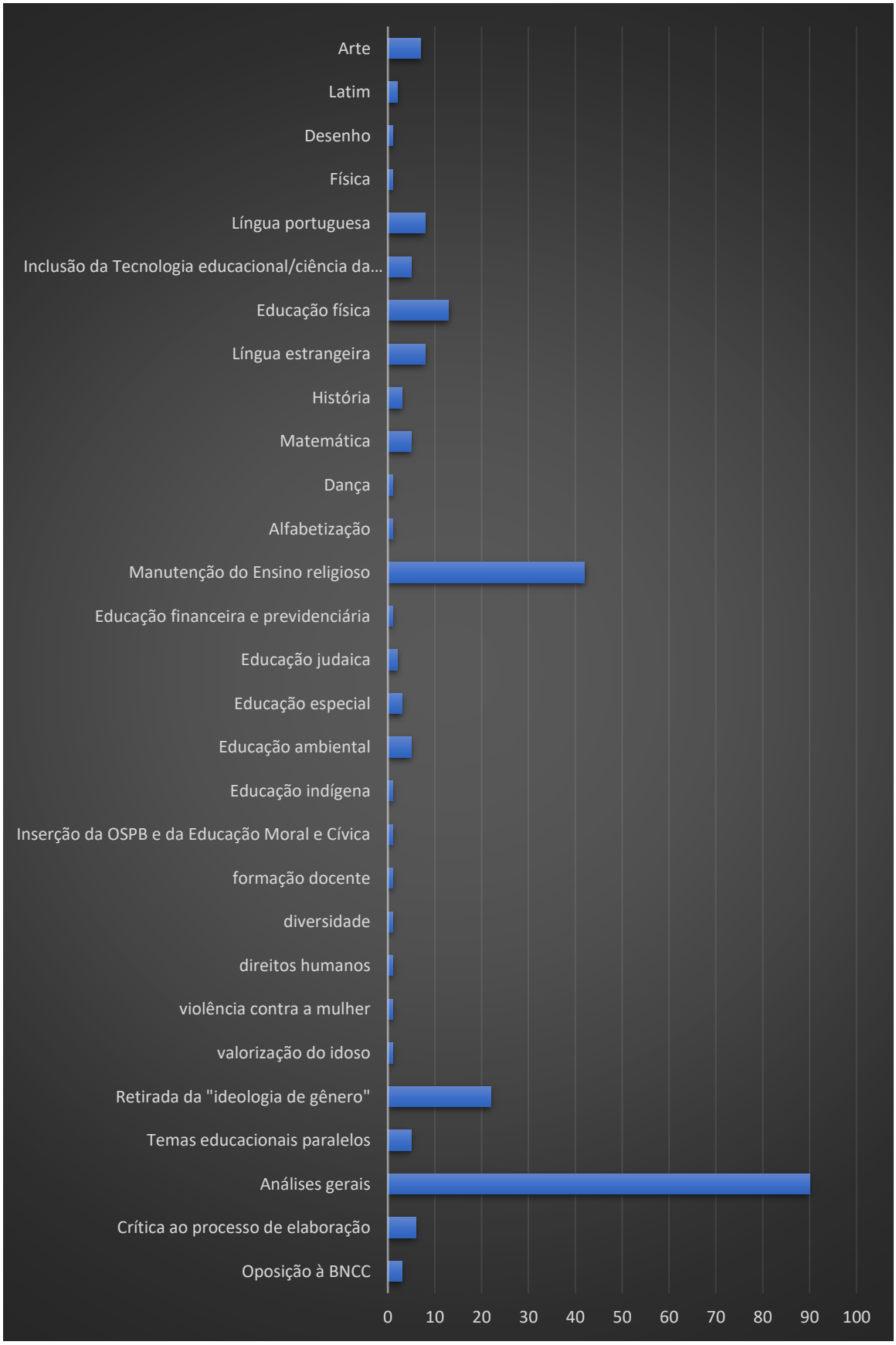
Gráfico 3 – Síntese quantitativa por ano



Fonte: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031. Acesso em: 15 de agosto de 2023. Elaboração própria.

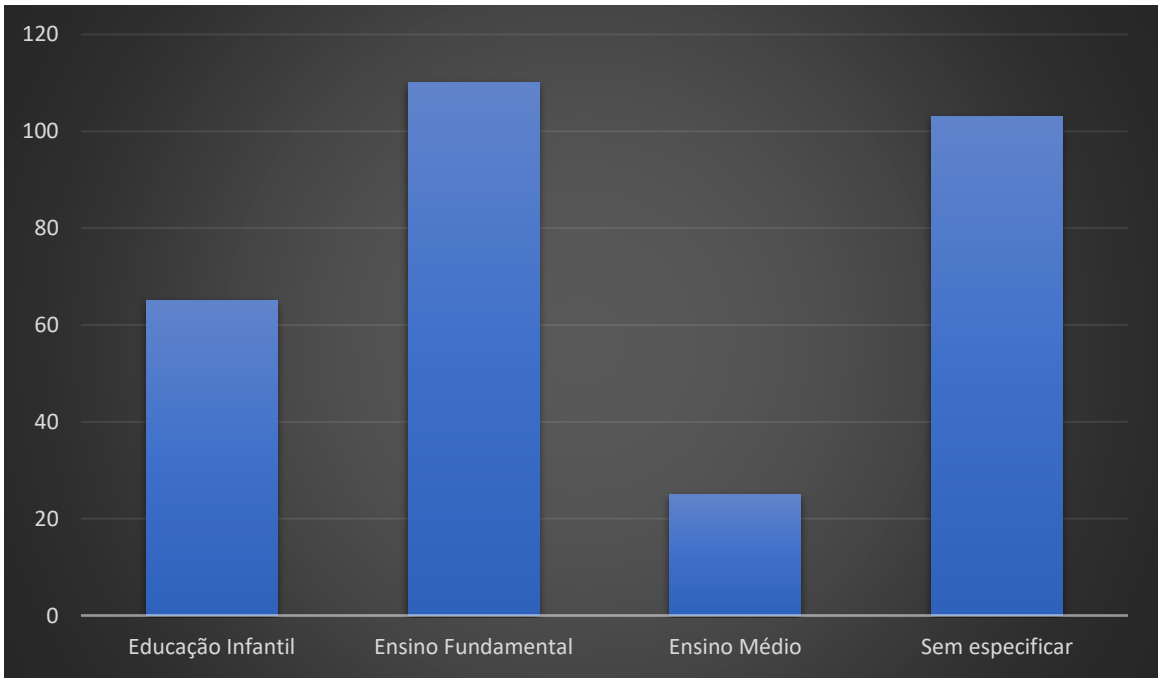
[38] Os cinco grupos de documentos também foram utilizados para a redação da seção seguinte deste capítulo, mas debatendo especificamente o componente curricular História nos Anos Finais do Ensino Fundamental.
[39] Por ter uma ampla diversidade de agentes e agências, optou-se por não elaborar um gráfico destinado à síntese quantitativa por agentes/agências, mas destaca-se que os quadros-síntese pormenorizados podem ser encontrados no apêndice 1.

Gráfico 4 – Síntese quantitativa por tema



Fonte: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031. Acesso em: 15 de agosto de 2023. Elaboração própria.

Gráfico 5 – Síntese quantitativa por segmento



Fonte: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031. Acesso em: 15 de agosto de 2023. Elaboração própria.

A partir dos gráficos acima, fica evidente que a maior parte dos documentos disponibilizados está direcionada à terceira versão da BNCC e a temática que prevalece nesta documentação é a das análises gerais – que denotam sobre textos introdutórios e concepções educacionais presentes na Base – seguida das solicitações de manutenção do ensino religioso e da retirada da "ideologia de gênero"[40] da BNCC.

Os documentos foram, em sua maioria, redigidos em 2017 e direcionados ao Ensino Fundamental, seguido da não especificação do segmento, que pode ser explicada pelo alto número de documentos de análises gerais. Assim, como este trabalho tem como foco o Ensino Fundamental e o componente curricular História, no que tange ao tema e ao segmento, optou-se por focar na documentação direcionada: a) às análises gerais; b) os que não especificam o segmento; c) os voltados ao Ensino Fundamental e; d) os direcionados à disciplina História, que serão analisados na seção final deste capítulo.

Entretanto, antes de analisar a documentação é importante destacar que três argumentos foram utilizados para a aprovação e implementação da BNCC: a) a ampla participação da sociedade civil neste processo; b) a promoção da igualdade educacional e a defesa do direito de aprendizagem e; c) a integração entre as instâncias educacionais a partir da BNCC (Cássio,

[40] O termo é utilizado segundo a concepção dos redatores do documento. Portanto, não condiz com o posicionamento do autor deste trabalho.

2019). No que tange ao primeiro argumento, que tem relação direta com a documentação em análise, destaca-se que as contribuições às audiências públicas disponibilizadas pelo MEC somam 235 documentos, além disso – como fora destacado anteriormente – encontram-se disponíveis relatórios e pareceres às versões da BNCC. Estes dados não sustentam o argumento de ampla participação da sociedade nos debates sobre o currículo, tampouco legitimam os dados apresentados de 12 milhões de contribuições somente à primeira versão da Base[41]. De acordo com Fernando Cássio (2019)

> A análise dos microdados da consulta pública, obtidos via Lei de Acesso à Informação (lei n. 12.527/2011), mostra que o número total de contribuintes únicos da consulta é 143.928. Logo, entre o número de contribuintes únicos e as 12 milhões de "contribuições" divulgadas há uma diferença de 8.400%. Para o MEC, um clique de "concordo" e um comentário crítico com 50 linhas foram igualmente considerados "contribuições". Por isso, 98,48% das "12 milhões de contribuições" são constituídas por mais de 11,9 milhões de cliques de respostas aos questionários de múltipla escolha de clareza do texto e a pertinência/relevância dos objetivos de aprendizagem. As contribuições efetivas, comentários e sugestões de inclusão e modificação do texto, representam apenas 1,52% do total de "contribuições" (Cássio, 2019, p. 27).

Outra questão relevante diz respeito à seleção dos documentos que foram disponibilizados, uma vez que se pode perceber, a partir dos gráficos anteriormente apresentados, um viés conservador no que diz respeito à retirada da temática da identidade gênero/sexualidade da Base[42]. A seleção da documentação disponibilizada leva a crer que a sociedade civil recomenda esta retirada, bem como recomenda a inserção do Ensino Religioso na área de Humanas, já que estão entre os temas que mais aparecem na documentação. Assim, entender os meandros da fonte utilizada foi fundamental para que se pudesse analisá-la frente às versões da BNCC elaboradas.

No que tange ao segundo aspecto apontado por Fernando Cássio (2019) – a promoção da igualdade educacional e a defesa do direito de aprendizagem – é apontado que a noção de

[41] Em documento elaborado pelo grupo de trabalho da BNCC da Universidade Federal do ABC (UFABC) e professores do ensino básico da rede do grande ABC, em 16 de março de 2016, criticou-se a transparência do processo de elaboração da BNCC já em sua primeira versão, apontando que o próprio sistema de consulta pública apresentou uma série de problemas, tratando-se "[...] de um problema técnico que inviabiliza em grande medida o caráter público e torna questionável o número de contribuições registrado no próprio sítio (...). Dados os muitos problemas em relação ao acesso dos documentos, é mister perguntar como o número de contribuições foi calculado. Trata-se de uma questão central, recorrente entre os participantes, e que, acreditamos, fragiliza o caráter público da consulta do documento. Não apenas deixa de ser transparente o modo como as milhares de contribuições serão incorporadas, mas também fica inviabilizada a possibilidade de um debate sobre os fundamentos da BNCC, tornando-a mais um documento oficial sem seus interlocutores" (UFABC, 2016, p.04).

[42] O debate sobre gênero, identidade de gênero e sexualidade não se constitui como tema central de análise desta tese de doutoramento, portanto, para tal debate, sugere-se ver: CARREIRA, Denise. Gênero na BNCC: dos ataques fundamentalistas à resistência política. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. **EDUCAÇÃO É A BASE?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: ação educativa, 2019. p. 59-83.

"direito de aprendizagem" é muito vaga e tende a servir a uma agenda que responsabiliza professores e professoras pelo baixo desempenho do alunado nos índices educacionais oficiais. Assim,

> O deslocamento da linguagem da educação para uma linguagem da aprendizagem não é, evidentemente, fruto de uma simples escolha de palavras. Ele é, sobretudo, um deslocamento político, em que um projeto coletivo (educação) vai sendo fragmentado e paulatinamente transformado em um projeto individual (aprendizagem mensurável nas avaliações) (Cássio, 2019, p. 33).

Esse modelo de gestão educacional não é novo no Brasil, mas com a aprovação da BNCC se tornou mais efetivo, uma vez que seu processo de elaboração e implementação tem servido a uma agenda neoliberal de racionalização do ensino permeada de interesses empresariais, uma vez que estas agências participaram de forma direta por meio, principalmente, do Movimento pela Base (MPB) como poderá ser percebido na análise das contribuições às versões da BNCC.

De acordo com Luiz Freitas (2018), o Brasil tem passado, desde a década de 1990, por uma "reforma empresarial da educação" a partir de um movimento em defesa das "referências nacionais curriculares", bem como pela consolidação de um processo de avaliação, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Freitas, 2018, p. 9).

O terceiro aspecto – a integração entre as instâncias educacionais a partir da BNCC – é analisado por Fernando Cássio (2019) sob um viés econômico, isto é, o argumento de que a Base romperia com a fragmentação entre as instâncias educacionais foi fundamental para torná-la central no que tange tanto à política educacional quanto ao orçamento destinado a este âmbito.

1.2.2 BNCC e os embates em torno da elaboração

De acordo com Victor Juzwiak (2021), a elaboração da primeira versão da Base foi estruturada a partir do estudo (primeiro momento) e da escrita (segundo momento). Em sua primeira versão, a BNCC traz em seu texto introdutório objetivos que perpassam pelo convívio social, combate à discriminação em suas diversas formas, saúde e bem-estar, entendimento da realidade que circunda os discentes, desenvolvimento de habilidades laborais, entre outros, que são entendidos como direitos de aprendizagem do alunado que devem ser atendidos no âmbito escolar. Para tanto é destacado na Base que

> [...] serão mobilizados recursos de todas as áreas de conhecimento e de cada um de seus componentes curriculares, de forma articulada e progressiva, pois em todas as atividades escolares aprende-se a se expressar, conviver, ocupar-

> se da saúde e do ambiente, localizar-se no tempo e no espaço, desenvolver visão de mundo e apreço pela cultura, associar saberes escolares ao contexto vivido, projetar a própria vida e tomar parte na condução dos destinos sociais (Brasil, 2015, p. 8).

No trecho acima destacado, percebe-se que se anuncia uma sistematização curricular à formação ampla do alunado, de modo que os conteúdos trabalhados em sala de aula possam ser empregados em seu cotidiano como estratégia para que sejam atingidos os objetivos gerais do documento, que se apresentam como meio de formar cidadãos atentos à conjuntura na qual estão inseridos.

No que concerne especificamente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, chama-se atenção à defesa de uma "articulação interdisciplinar consistente" (Brasil, 2015, p. 9) em um estágio da educação que apresenta novos componentes curriculares em relação ao estágio anterior. Os conteúdos utilizados como ferramenta para atingir os objetivos listados configuram "a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele" (Brasil, 2015, p. 15) devendo ser acrescida a parte diversificada "a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas as escolhas de cada sistema educacional (...)" (Brasil, 2015, p. 15).

Além disso, foram pensados eixos como estratégia de articulação entre os componentes curriculares e entre os segmentos educacionais para a consolidação dos objetivos propostos. Neste sentido, também foram pensados os temas integradores que são entendidos como "questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos, posicionando-se ética e criticamente (...)[43]" (Brasil, 2015, p. 16).

Em 09 de novembro de 2015, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) elaboraram um documento intitulado *Exposição de motivos contra a Base Nacional Comum Curricular* direcionado à então presidente da Comissão Bicameral da Base, a prof.ª dr.ª Marcia Ângela Aguiar. Os argumentos apresentados à primeira versão da BNCC estão divididos em nove tópicos e versam sobre a descaracterização do estudante, desumanização do trabalho docente, oposição à uniformização realizada pela Base que inibia a diversidade existente no país, crítica à lógica conteudista presente no documento, sobre o modelo de gestão empresarial intrínseco ao servir como instrumento de controle do trabalho docente, culminando em sua responsabilização, bem

[43] São temas integradores: consumo e educação financeira; ética, direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais e culturas africanas e indígenas.

como ao próprio processo de elaboração/implementação da Base, caracterizado como apressado e indefinido.

Um dos fundamentos à crítica da uniformização é a ausência de espaço no currículo ao estudo das realidades locais, assim consideram que

> As desigualdades, diferenças e a diversidade social, cultural e econômica existentes no Brasil exigem, portanto, flexibilidade na norma curricular. Essa flexibilidade é incompatível com a definição de uma base nacional comum idêntica para todos, sob pena de entendimento do nacional como homogêneo e do comum como único, contrariamente aos princípios de respeitos e valorização da pluralidade, fundamento da educação nas sociedades democráticas (ANPED; ABdC, 2015, p. 2).

Esta crítica tem relação direta com dois outros aspectos abordados pelas associações no mesmo documento: o conteúdo e o direito de aprendizagem. Uma vez que o conteúdo se torna homogêneo, torna-se uma lista a ser cumprida, retirando dos (das) estudantes toda potencialidade de serem sujeitos ativos e críticos no processo de ensino-aprendizagem, pois os conteúdos passam a ser obrigações "conforme atestam as avaliações de larga escala que os consideram definidores da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem efetivados em diferentes escolas, por diferentes alunos" (ANPED; ABdC, 2015, p. 2) que também avaliam e controlam o trabalho docente em uma lógica de responsabilização, denominada pelas associações de "modelo de gestão empresarial".

Construiu-se, portanto, uma crítica voltada à organização da parte diversificada como repositório do estudo dos processos locais, atribuindo, assim, um caráter secundário aos temas a serem trabalhados neste âmbito, pois "não são separáveis, epistemologicamente nem politicamente, dos contextos em que são produzidos, nem do conjunto de conteúdos selecionados para integrar toda e qualquer proposta curricular" (ANPED; ABdC, 2015, p. 3).

Em 16 de março de 2016 o grupo de trabalho da BNCC da Universidade Federal do ABC (UFABC) e professores do ensino básico da rede do grande ABC formularam documento direcionado a Ítalo Modesto Dutra (diretor de currículos e educação integral da SEB/MEC) no qual também criticam a forma como os conteúdos estão estruturados na Base, destacando que parecem "ser uma lista a ser cumprida" (UFABC, 2016, p. 2), apontando que pode ser resultado da forma confusa como foram trabalhados os objetivos de aprendizagem dessa versão.

Outra crítica central no documento diz respeito à interdisciplinaridade, já que na primeira versão da BNCC "a distribuição dos itens curriculares está ancorada nos componentes específicos, reforçando ainda mais o caráter disciplinar" (UFABC, 2016, p. 3), mesmo que haja a presença dos temas integradores a sua estruturação não foi realizada de forma satisfatória de

acordo com o documento da UFABC. Crítica similar foi realizada também pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) em documento publicado em outubro de 2015 ao destacar que os objetivos delineados poderiam se traduzir em listas de habilidades ou competências a serem cumpridas pelo alunado.

Todos esses aspectos foram debatidos, de acordo com documento da Anped e da ABdC, regidos "pela pressa e pela indefinição sobre etapas e critérios. Os prazos são antecipados, debates minimizados, participações reduzidas a seminários de audiência muda e consultas eletrônicas para legitimação de um processo sem roteiro definido" (ANPED; ABdC, 2015, p. 7), posicionamento também adotado pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), em novembro de 2015, ao destacar que a primeira versão foi elaborada

> sem que as entidades nacionais de estudos e pesquisas, espaços de análise e difusão das pesquisas da política educacional, também corroborado por professores da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), em março de 2016, ao destacarem que o tempo disponibilizado para o debate não é compatível com a profundidade que precisava ser direcionada ao documento, bem como o Fórum Nacional da Educação fossem ouvidos (CEDES, 2015, s/p).

Em 2016 o Fórum Nacional de Educação em documento, publicado em 1º de março, afirmou que

> A metodologia implementada para o debate do documento não tem garantido a real participação dos sujeitos envolvidos na vida escolar, com destaque para professores e alunos. Isto porque a consulta online, que se pretende traduzir como o acesso democrático ao texto em debate, não está acessível às escolas em todo o país. Não há mecanismo de viabilização da participação dos municípios nas comissões constituídas no âmbito dos estados, portanto, não há escuta e interlocução com representações que, efetivamente, levem as reflexões dos professores, alunos, gestores e conselheiros dos municípios. A participação dos pesquisadores da área, bem como dos representantes de Fóruns Estaduais e Municipais, acaba sendo dificultada e/ou aligeirada em função do curto prazo de tempo para os debates e apresentação de propostas, concentrados em reuniões, geralmente, nas capitais (Fórum Nacional de Educação, 2016, s/p).

Nesse mesmo documento solicita ao MEC que houvesse um fortalecimento dos debates sobre a BNCC e corrobora com o posicionamento da Anped e da ABdC sobre o controle do trabalho docente via implementação de um modelo educacional de inspiração empresarial, bem como se alinha à crítica da Anpae acerca da tradução dos objetivos em listas de competências e habilidades a serem cumpridas pelos (as) alunos (as). No documento já mencionado da Unifesp (2016), alguns pontos de atenção são apresentados: i) não houve um debate nas escolas; ii) crítica à política de responsabilização; iii) ausência de autonomia aos professores.

Um aspecto comum abordado pelos documentos disponibilizados sobre a primeira versão da BNCC é o caráter mercadológico presente na Base, como já destacado no documento da Anped e da ABdC. Nesse sentido, o Fórum Nacional de Educação estabelece relação entre a inspiração empresarial e o controle do trabalho docente, via responsabilização; a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) (2016) critica a formação para o mercado apontando a sua instabilidade, principalmente no que concerne à sua forma, à disponibilidade de empregos a determinadas profissões, além da limitação da formação do alunado a partir de uma perspectiva de formação para o mercado.

Para a UFABC a característica empresarial se relaciona ao próprio processo de elaboração/debate da BNCC, uma vez que foram estabelecidas parcerias "com empresas de interesse direto no mercado da educação" (UFABC, 2016, p. 4). Em síntese a esses posicionamentos Alvarez (2019) destaca que o principal argumento dos grupos empresariais ao criticarem a educação é de "fundamento gerencial". Desse modo,

> O procedimento mais geral consiste em introduzir, *em algum grau,* os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público, criar ferramentas de aferição e certificação de qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento de qualidade das redes e das escolas (Freitas, 2018, p. 33-34).

Assim, a educação entra em uma lógica de serviço disponibilizado ao invés de ser entendida como direito, de acordo com o estabelecido na Constituição de 1988. Percebe-se, portanto, uma adaptação da educação a interesses nebulosos do capitalismo neoliberal que objetiva transformar direitos sociais em rentabilidade constante.

A partir das contribuições[44] foi elaborado um documento intitulado *Encaminhamentos para revisão do documento preliminar BNCC: proposições a partir dos dados da consulta pública,* no qual são trabalhados tanto aspectos relacionados à estrutura geral da BNCC, quanto às etapas de escolarização e áreas do conhecimento. Neste momento da análise deter-se-á na primeira parte.

Foram apontados sete tópicos a serem melhorados na Base para a sua segunda versão: a) maior clareza quanto aos princípios em que se fundamenta; b) maior esclarecimento quanto à sua natureza; c) melhor explicação de alguns termos usados; d) melhor articulação entre os princípios que constam na parte introdutória do texto e os objetivos de aprendizagem e entre as etapas da escolarização; e) melhor explicitação da progressão dos conhecimentos; f) melhor

[44] Para a primeira versão do documento estão disponibilizados poucos documentos, o que sugere pouca transparência no tratamento dos dados.

explicação da base epistemológica que define as escolhas do documento tanto de modo geral quanto nos componentes curriculares; g) melhor explicação sobre os temas integradores e sua articulação com os componentes curriculares (Brasil, S/d, p. 3-6).

A segunda versão da BNCC foi debatida nos seminários estaduais entre junho e agosto de 2016. A apresentação dos dados dos relatórios estaduais está organizada a partir de perguntas e respostas em relação à BNCC. Além disso, existem comentários acerca das três etapas do ensino básico, além de respostas em relação aos componentes curriculares. O processo de elaboração[45] da segunda versão pode ser visualizado de acordo com imagem abaixo.

Imagem 1 – síntese de dados (2ª versão)



Fonte: Consed; Undime, 2016.

De antemão, aponta-se que a segunda versão acrescentou alguns conteúdos que estavam ausentes na primeira versão, mas "não apresentou um aprofundamento em reflexões mais amplas, fato que pode ser explicado pelo pouco tempo entre o encerramento das contribuições e a divulgação da nova versão, cerca de dois meses" (Lavinas, 2021, p. 43). Além disso, "a versão de 2016 sofreu várias intervenções de agentes e instituições, sobretudo da rede privada,

[45] De acordo com Juzwiak (2021) o documento da segunda versão que se tornou público não foi elaborado pela comissão nomeada, foi elaborado por um grupo convidado pelo MEC para redigi-la. Nesse sentido, a segunda versão é passível de crítica quanto à legitimidade do seu processo de elaboração e posterior debate, uma vez que também não há documentos dos debates públicos disponibilizados no site da Base. O autor prossegue destacando que "no documento foram mantidos alguns nomes dos membros da Comissão, que negam a participação no processo de construção dessa versão" (Juzwiak, 2021, p.76).

que participaram do debate público (...) e puderam contribuir para sua nova redação" (Lavinas, 2021, p. 49), mas ainda assim a repercussão das controvérsias em torno da segunda versão foi pequena, sobretudo pelo cenário político pelo qual passava o Brasil, o processo do golpe contra a presidente democraticamente eleita – Dilma Roussef (Juzwiak, 2021).

Para sistematização dos debates da segunda versão foi organizado um comitê gestor, instituído pela portaria nº 790/2016 de 27 de julho de 2016, constituído

> [...] pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação - MEC, que o presidirá, pelo Secretário de Educação Básica, que será o seu Secretário-Executivo, e pelos titulares e suplentes dos seguintes órgãos e entidades vinculadas ao MEC: I - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI; II - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC; III - Secretaria de Educação Superior - SESu; IV - Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino - SASE; V - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Brasil, 2016, p. 16).

Além do Comitê Gestor, a Undime e o Consed estiveram à frente da sistematização dos debates e da elaboração desta versão, além de assessores organizados em comitê, oriundos de universidades[46], bem como especialistas organizados em comissões estaduais[47]. De acordo com o documento da segunda versão o projeto de nação que conduz a elaboração textual perpassa pela formação integral e pela qualidade social no âmbito educacional (Brasil, 2016), sendo a BNCC considerada um "documento de caráter normativo" de "referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes" (Brasil, 2016, p. 25). A fim de supostamente garantir um processo de larga contribuição social para o debate o documento foi disponibilizado online. Sendo assim,

> Essas contribuições foram recebidas, mediante cadastramento dos participantes da consulta, a partir de três categorias: indivíduos (estudante da Educação Básica ou Ensino Superior; professor da Educação Básica ou Ensino Superior; pai ou responsável por estudante da Educação Básica; "outro"), organizações (sociedades científicas, associações e demais organizações interessadas) e redes (escolas, redes de ensino). Cadastraram-se, no Portal, 305.569 indivíduos, 4.298 organizações e 45.049 escolas em todo o território nacional (Brasil, 2016, p. 28-29).

[46] Alex Branco Fraga (UFRGS), Begma Tavares Barbosa (UFJF), Edenia Maria Ribeiro do Amaral (UFRPE), Edgar de Brito Lyra Netto (PUC/RIO), Gilberto Icle (UFRGS), Luiz Carlos Menezes (USP), Marcelo Câmara dos Santos (UFPE), Marcelo Tadeu Baumann Burgos (PUC/RIO), Margarete Schlatter (UFRGS), Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS), Maria Eunice Ribeiro Marcondes (USP), Maria Zélia Versiani Machado (UFMG), Rosane Moreira Silva Meirelles (UERJ), Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (USP) (Brasil, 2016).

[47] A indicação feita pela Undime para a coordenação da comissão estadual do Maranhão foi Maria Gorethi dos Santos Camelo (Secretária Municipal de Educação de Serrano do Maranhão entre os anos de 2013 e 2016) e pelo Consed foi Silvana Maria Machado Bastos (Secretária de Estado da Educação do Maranhão).

Assim como na primeira versão, esses números de contribuições podem ser questionados já que no site não estão disponibilizadas as contribuições a este debate, foram disponibilizados somente os relatórios dos estados à segunda versão, bem como o relatório-síntese organizado pela Undime e pelo Consed. Como instrumento basilar para a elaboração dos objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares, tem-se na segunda versão a sistematização dos conhecimentos a partir de direitos de aprendizagem e desenvolvimento que se fundamentam nos princípios éticos, políticos e estéticos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais, como pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 2 – Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento

QUE SE AFIRMAM EM RELAÇÃO A:	AS CRIANÇAS, ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS, SUJEITOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA TÊM DIREITO:
Princípios éticos	ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer;
	à apropriação de conhecimentos referentes à área socioambiental que afetam a vida e a dignidade humanas em âmbito local, regional e global, de modo que possam assumir posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmos, dos outros e do planeta.
Princípios políticos	às oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercitar o diálogo, analisar posições divergentes, respeitar decisões comuns para a solução de conflitos, fazer valer suas reivindicações, a fim de se inserirem plenamente nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública.
	à apropriação de conhecimentos historicamente constituídos que lhes permitam realizar leitura crítica do mundo natural e social, por meio da investigação, reflexão, interpretação, elaboração de hipóteses e argumentação, com base em evidências, colaborando para a construção de uma sociedade solidária, na qual a liberdade, a autonomia e a responsabilidade sejam exercidas.
	à apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem o entendimento da centralidade do trabalho, no âmbito das relações sociais e econômicas, permitindo fazer escolhas

	autônomas, alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social.
Princípios estéticos	à participação em práticas e fruições de bens culturais diversificados, valorizando-os e reconhecendo-se como parte da cultura universal e local;
	ao desenvolvimento do potencial criativo para formular perguntas, resolver problemas, partilhar ideias e sentimentos, bem como expressar-se em contextos diversos daqueles de sua vivência imediata, a partir de múltiplas linguagens: científicas, tecnológicas, corporais, verbais, gestuais, gráficas e artísticas.

Fonte: Brasil (2016, p. 34-35).

Pode-se inferir a partir da análise das informações contidas no quadro exposto acima uma formação que visa ao combate ao preconceito, à valorização de aspectos socioambientais, ao exercício da cidadania por meio da apropriação de conhecimentos históricos, à visão ampla de cultura, à capacidade de solução de problemas a partir da utilização de aspectos da linguagem e da criatividade e à centralidade do trabalho. Além disso, há um esforço para vincular aspectos macros (nacionais) e micros (regionais/locais) na sistematização dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Para que tais direitos sejam efetivados na Base, o currículo do Ensino Fundamental foi pensado a partir de quatro eixos que o estruturam e estabelecem relação entre as áreas: letramentos e capacidade de aprender; leitura do mundo natural e social; ética e pensamento crítico e; solidariedade e sociabilidade. De acordo com o documento, estes eixos são fundamentais para consolidar a perspectiva interdisciplinar da BNCC além de funcionarem como articulação entre a base comum e base diversificada do currículo.

Outra estratégia de articulação entre as áreas e os componentes curriculares é a utilização dos temas especiais: economia, educação financeira e sustentabilidade; culturas indígenas e africanas; culturas digitais e computação; direitos humanos e cidadania e; educação ambiental. O objetivo principal, portanto, é contemplar "para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos sujeitos, na perspectiva de uma educação humana integral" (Brasil, 2016, p. 47).

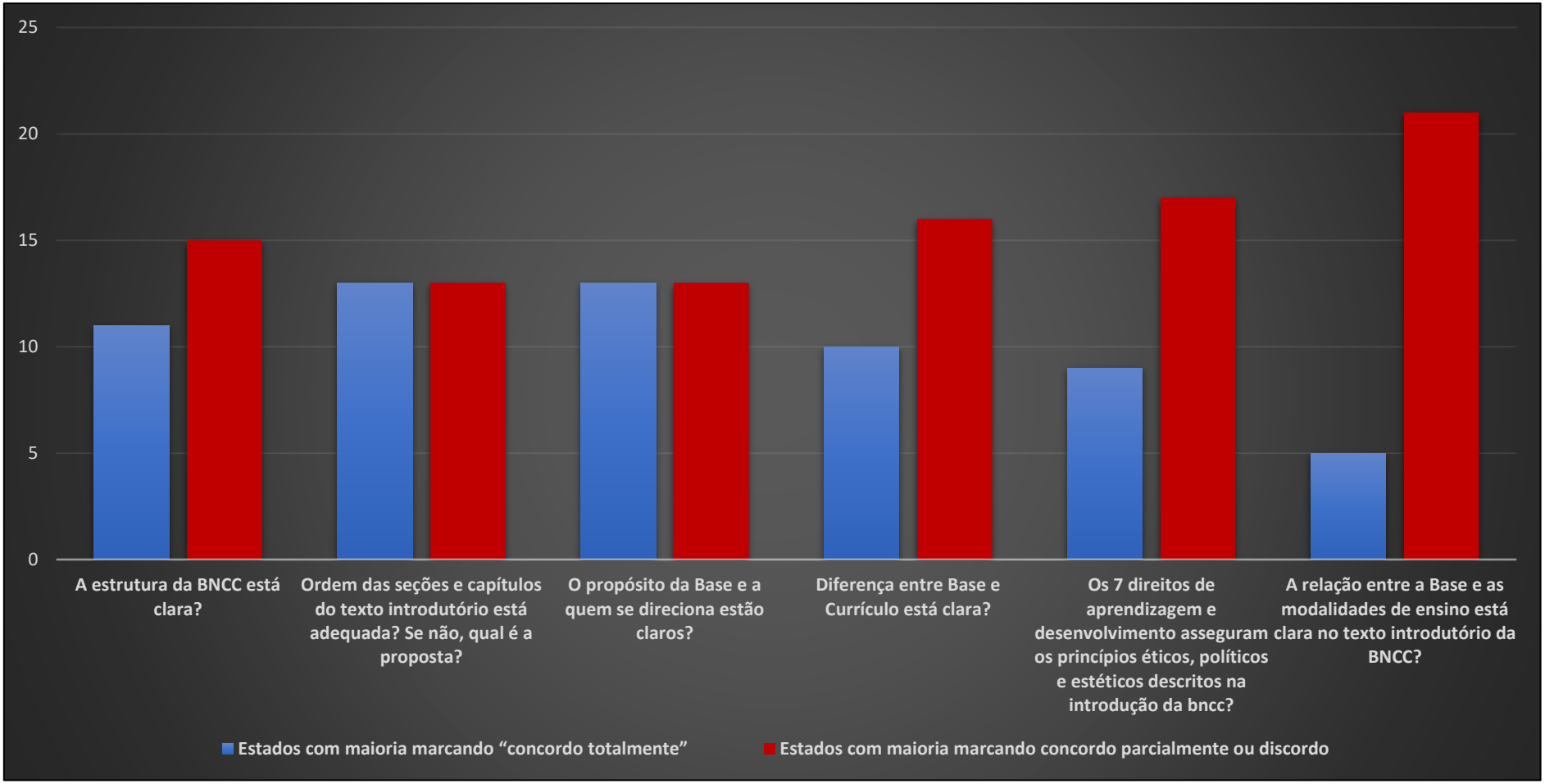
Objetiva-se, portanto, desenvolver distintos aspectos do alunado a partir dos temas mencionados, transitando entre conhecimentos econômicos, sociais, políticos e culturais. Entretanto, a grande crítica reside no deslocamento das culturas indígenas e africanas que tinha centralidade no currículo de História na primeira versão. Assim, de acordo com Lavinas (2021) é "decepcionante a ênfase conservadora desta versão, principalmente, em relação às culturas

indígenas e africanas, pois foram isoladas das áreas de conhecimento e colocadas como assuntos relevantes e pertinentes de âmbito social sob o título de temas especiais" (Lavinas, 2021, p. 52). Todas essas temáticas foram debatidas nos seminários estaduais que foram divididos em turnos para os debates da segunda versão[48]. Assim, os seminários estaduais promoveram análises sobre a parte introdutória do texto da BNCC a partir dos critérios "concordo totalmente", "concordo parcialmente" ou "discordo" além dos que não se pronunciaram a respeito de onze questões feitas, como pode ser visualizado nos gráficos a seguir[49].

[48] turno 1 – mesa de abertura, apresentação e análise da BNCC, explicação da metodologia; turno 2 – análise dos objetivos de aprendizagem em 26 grupo divididos por segmentos e componentes curriculares; turno 3 – análise qualitativa das etapas em 4 grupos (educação infantil, ensino fundamental 1, ensino fundamental 2, ensino médio; textos introdutórios – discussão sobre a estrutura e introdução da Base (1 grupo em paralelo aos turnos 2 e 3); turno 4 – Apresentação dos resultados dos turnos anteriores em plenária (CONSED; UNDIME, 2016).

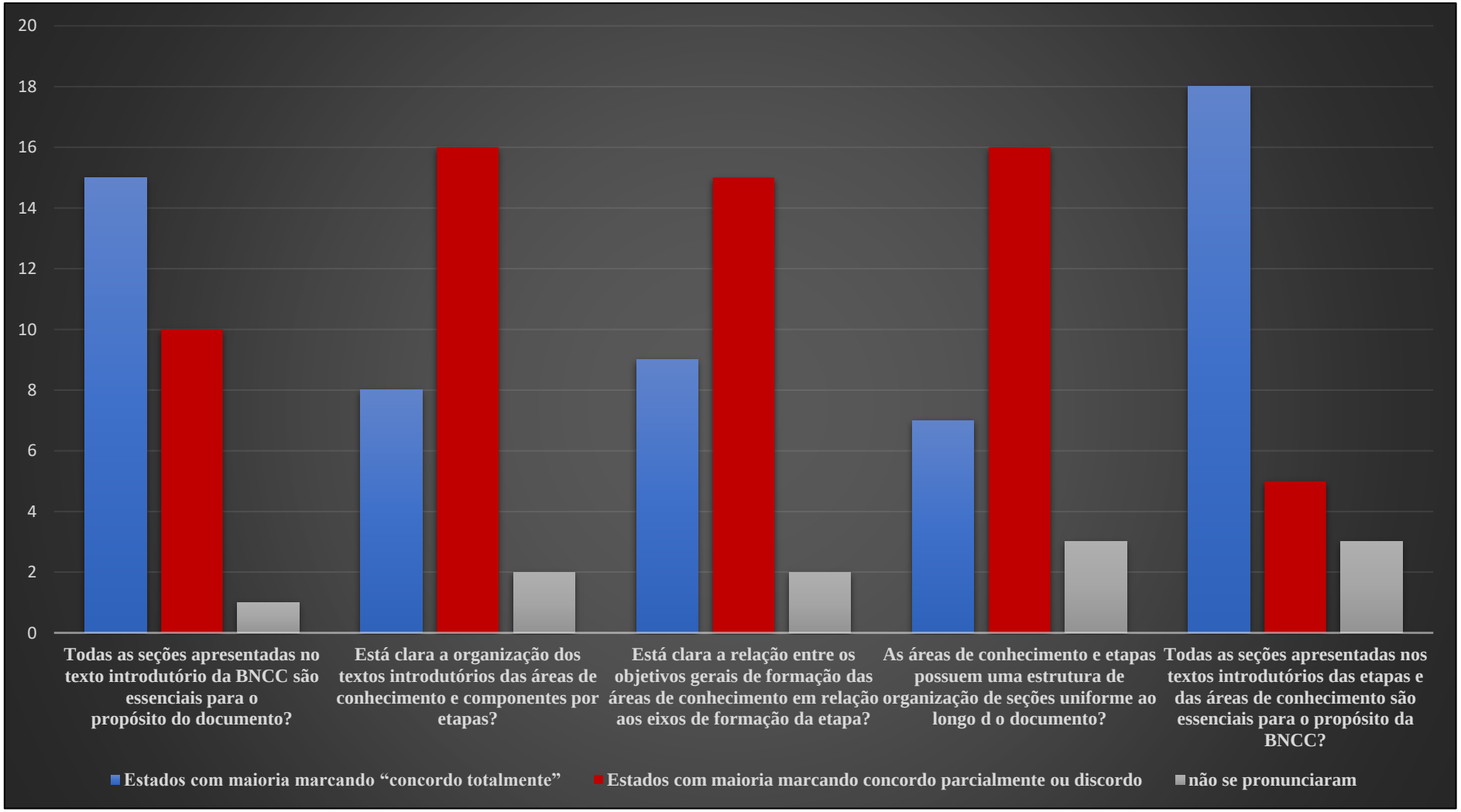
[49] No anexo I pode ser encontrado o posicionamento do Maranhão em meio a este debate dos textos introdutórios da BNCC. A opção por não trabalhar este debate sobre o Maranhão no capítulo 1 se justifica pela tramitação da BNCC não se configurar como tema central de análise desta tese de doutoramento. Entretanto, destaca-se que hegemonicamente o Maranhão concorda com todas as variáveis destacadas no gráfico a seguir.

Gráfico 6 - Síntese da contribuição dos estados – Textos Introdutórios (2ª versão – BNCC) – agrupamento em duas variáveis



Fonte: Anexo I – Síntese da contribuição dos estados. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios

Gráfico 7 - Síntese da contribuição dos estados – Textos Introdutórios (2ª versão – BNCC) – agrupamento em três variáveis



Fonte: Anexo I – Síntese da contribuição dos estados. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios.

A partir dos gráficos das páginas anteriores, pode-se perceber que somente no que tange às seções do documento a maior parte dos estados concorda totalmente. O ponto de equilíbrio das respostas reside no público-alvo e na organização das seções e capítulos. Nas demais variáveis, há a hegemonia da discordância total ou parcial. É válido destacar que a maior discrepância das respostas pode ser percebida na variável da clareza na relação entre a Base e as modalidades de ensino e a menor na clareza em torno da estrutura da BNCC. A partir disso, nota-se que a grande problemática da BNCC em sua segunda versão ainda é o conteúdo e não sua estrutura, isto é, a relação entre conteúdos e sua estrutura, bem como o aprofundamento destes conteúdos em cada seção.

Dentre os argumentos que constam no relatório dos estados (2º e 3º turnos), destaca-se a necessidade de ampliação do texto a fim de contribuir para construção de identidades e diferenças culturais, isto é, aprofundar-se nas temáticas que exploram as relações sociais. Ressalta-se também a necessidade de: explicação do que está sendo chamado de centralidade do trabalho; de um maior aprofundamento teórico; de seções destinadas ao financiamento e à implementação da BNCC. Estão presentes também solicitações de reescrita de determinados trechos do documento.

O Consed e a Undime, responsáveis pela sistematização dos seminários estaduais, elaboraram em conjunto seu posicionamento em relação à segunda versão da BNCC, tendo como fundamento as recomendações dos estados. No que tange às questões gerais e aos textos introdutórios foram apontados os seguintes aspectos: a) a estrutura precisa estar mais objetiva e mais clara – o direcionamento é que se deveria articular melhor as seções do documento: objetivos, áreas, eixos e etapas; b) o conceito de Base deve ser melhor estruturado e explicitado, destacando, principalmente, que a base é um documento norteador e não impositivo; c) a relação entre a parte comum e a parte diversificada – destaca-se que as duas partes não são concebidas de forma isolada, mas integrada. Além disso, aponta-se para a necessidade de inserção do contexto local e das escolhas metodológicas de cada escola; d) relação entre temas especiais e a estrutura da Base deve estar mais evidenciada no documento; e) visão de cidadão e sociedade – as instituições enfatizam que no documento a concepção de cidadão está fundamentada na constituição e tem como base a formação integral, mas destacam a necessidade de maior explicitação desta concepção na Base; f) calendário de implementação – aponta-se a demanda por um calendário de ações que permita compreender o processo de implementação da Base, destacando que a preocupação dos estados ao longo dos seminários residiu na formação docente, na infraestrutura e na carga horária; g) objetivos de aprendizagem – aponta-se para a

necessidade de maior centralidade aos discentes, a partir da categoria de protagonismo, bem como que os objetivos não se remetam a procedimentos de ensino. Em síntese, sugere-se a reelaboração em três aspectos principais: a redução do número de objetivos, maior objetividade e clareza, maior interrelação e progressão ao longo das etapas; h) direitos de aprendizagem e desenvolvimento em relação aos princípios políticos, éticos e estéticos – é necessário que se deixe mais explícito os valores da liberdade de expressão e o posicionamento crítico, bem como o respeito à diversidade e à equidade.

No que tange à etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais as principais demandas que aparecem no relatório das duas instituições mencionadas são a questão da transição entre as etapas do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e a necessidade de rever as aprendizagens a fim de garantir sua progressão ao longo das séries.

Em agosto de 2016 foi iniciada a redação da terceira versão da BNCC, tendo supostamente como referência a segunda versão do documento. Uma série de temas envolve a redação desta versão, por exemplo, a sua redação começa em meio ao processo de golpe contra a ex-presidente Dilma Roussef[50]. O impacto deste cenário alcança diversas instâncias políticas e a educação não estaria isenta. Desse modo, analisar principalmente esta versão da Base significa entender que há uma reconfiguração de todo o processo, uma vez que as concepções políticas sofrem forte inflexão a partir do mandato do presidente Michel Temer, caso exemplar – mas não único – a substituição de Aloizio Mercadante por Mendonça Filho na pasta da Educação. Além disso, "após a terceira versão da base, o Movimento pela Base passou a administrar a elaboração do documento curricular; e, na versão final, sua função mudou,

[50] Após o golpe de 2016 foi realizada uma série de reformas na educação pelo Estado, consideradas por Pellanda e Pipinis (2021) como um projeto para a educação, não uma crise neste setor. Dessa forma, destacam-se as seguintes medidas que tiveram impacto no âmbito educacional: a) Emenda Constitucional 95/2016 (PEC do Teto dos Gastos) que congelou os gastos do governo por 20 anos, tendo como referência o ano de 2016. Assim, a progressão de investimentos na área da educação que consta no PNE (2014-2024) não pode ser posta em prática; b) a reforma trabalhista da lei 13.467/2017 que "atinge professoras e professores temporários ou precarizados, docentes que atuam na educação privada e também aquelas e aqueles que trabalham em organizações sociais (OS), uma espécie de parceria público-privada que possibilita a gestão de serviços públicos por OS" (Pellanda; Pipinis, 2021, p.52); c) a Emenda Constitucional 109/2021 que controla os gastos públicos com serviços à sociedade, dando continuidade à diretriz da emenda do Teto de Gastos. Os impactos na educação são o congelamento de salários, a cessação de concursos públicos e o próprio limite de novos investimentos. Além destas medidas, duas outras foram propostas, porém não aprovadas: a) a Pec 32/2020 da reforma administrativa que propôs a alteração "nos regimes jurídicos de servidores e empregados públicos" (Pellanda; Pipinis, 2021, p.60) que estabeleceria a perda de estabilidade, a precarização da contratação de servidores, enfraquecimento do movimento sindical etc.; as PECs 45 e 110 de 2019 da reforma tributária que aumentaria a incidência dos impostos sobre o consumo. Na instância educacional, segundo as autoras, o principal impacto seria a extinção do salário-educação. Para mais informações, conferir: PELLANDA, Andressa; PIPINIS, Vanessa. **Não é uma crise, é um projeto: os efeitos da reforma do Estado entre 2016 e 2021 na educação.** São Paulo: Instituto Campanha, 2021.

passando a atuar como gerenciador" (Rosa; Ferreira, 2018, p. 116). De acordo com Cara (2019) dois grupos fundamentaram o governo Temer a partir de uma aliança

> [...] Representando os interesses do mercado financeiro, os ultraliberais ditam o programa de governo, advogando – essencialmente – que a Constituição Federal não cabe no orçamento público. [...] Já os ultraconservadores desejam impor uma composição de sociedade pautada por uma concepção desatualizada de família, orientada pelo predomínio machista do homem sobre a mulher e pela exclusão das identidades de gênero e orientação sexual que diferem da heterossexualidade (Cara, 2019, p. 85-86).

Como destacado anteriormente, Maria Helena Guimarães de Castro foi agente fundamental na condução do processo de elaboração da Base. Além de ter atuado como secretária adjunta do MEC, presidiu também o Comitê Gestor da BNCC e da Reforma do Ensino do Médio. Na sua gestão a elaboração e os debates da Base em sua terceira versão[51] se deslocam do MEC e passam a ser conduzidos pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini[52] (Cássio, 2019) e pelo CNE.

Tomando como referência a concepção de Estado Ampliado elaborada por Antonio Gramsci, Castro é considerada um importante Intelectual Orgânico, nacionalizando determinado projeto educacional, uma vez que transitou fortemente entre a Sociedade Política e a Sociedade Civil ocupando cargos de direção no Estado em seu sentido restrito e fortemente vinculada a Partidos Políticos organizando a Vontade Coletiva, como o Todos pela Educação (como membro do comitê técnico) e o Movimento pela Base (como membro do Comitê de Avaliação).

O Movimento pela Base se apresenta como "uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio" (https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/). Organizada em torno de princípios e

[51] Vale destacar que o final dos debates nos seminários estaduais da segunda versão se dá em 10 de agosto de 2016 e a redação da terceira versão é iniciada no mesmo mês. O que demonstra o aligeiramento – proposital ou não – do processo de elaboração, não garantindo um debate aprofundado da versão anterior. Além disso, este dado demonstra a pouca preocupação em relação ao que vinha sendo debatido até aquele momento. Uma evidência pode ser a apontada por Cássio (2019) quando constata que "apesar de nenhum dos selecionadíssimos participantes dos seminários estaduais – professores, supervisores e dirigentes das redes de ensino – ter feito essa sugestão, a BNCC surgiu reorganizada em torno da pedagogia das competências para todas as etapas da Educação Básica a partir da terceira versão. Diante de tudo isso, é provável que os seminários estaduais tenham sido o esforço mais significativo, mas também o mais em vão, de construção participativa do texto da BNCC" (Cássio, 2019, p.29).

[52] De acordo com Cássio (2019) "O contrato n.17/2017, que celebra a parceria entre o MEC e a Fundação Vanzolini, inclui a elaboração de um estudo comparativo entre a segunda e a terceira versões da Base e toda a produção editorial (...) dos textos da BNCC. Estranhamente, a terceira versão do documento para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi divulgada no dia 6 de abril de 2017, apenas 15 dias após a assinatura do contrato, em 22 de março. O valor do contrato, com vigência até março de 2019, é de R$ 18,9 milhões (Cássio, 2019, p.24).

valores, “busca por consensos na diversidade de visões e ideias” e tem estreita vinculação com o Consed e a Undime na condução, sobretudo, da terceira versão do documento[53]. De acordo com Maria Helena Castro (2020)

> Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o MEC encaminhou ao CNE a 3ª e última versão da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, que foi aprovada e homologada (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), após receber novas sugestões para seu aprimoramento nas audiências públicas realizadas nas cinco regiões brasileiras, com ampla participação da sociedade (Castro, 2020, p. 98).

Dois comentários podem ser feitos a partir da abordagem de Castro (2020). O primeiro deles é o discurso recorrente por parte dos condutores de uma ampla participação social no processo de elaboração da Base. Como já destacado anteriormente, a partir da documentação levantada, pode-se questionar o número de contribuições apresentado pelos órgãos diretamente responsáveis pela condução do processo. Além disso, o argumento de que a terceira versão tomou como referência as duas versões anteriores, também pode ser questionado, uma vez que, mesmo diante das fortes críticas, adotou-se como central a referência à noção de competências em substituição aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que ficam em segundo plano, além de outras recomendações feitas à segunda versão que não foram implementadas na terceira versão.

Para Maria Helena Castro (2020) “o currículo não é mais centrado no conhecimento, nem no aluno, mas na aprendizagem e no resultado, entendido como aquilo que o discente sabe e é capaz de fazer. Por essa razão é também denominado currículo referenciado em competências” (Castro, 2020, p. 99). Questiona-se, então, se o público-alvo do processo de educação não é o alunado, mas o resultado que tem como base parâmetros quantitativos de avaliação, para que ensinar? A resposta é parte da hipótese que se sustenta neste capítulo: para fortalecer a formação pouco crítica e para o mundo do trabalho, de modo que a concepção de cidadania que se tem como norteadora é a de sujeitos práticos, com base tão somente no que são capazes de fazer.

Nesse sentido, a terceira versão em sua forma preliminar foi analisada por sujeitos que se alinhavam fortemente a esta concepção. A leitura crítica foi dividida em blocos de leitores críticos destinados a examinar de forma geral o documento e outros grupos direcionados aos componentes curriculares. Neste momento focar-se-á no grupo da análise geral, destacando de

[53] O quadro que consta no apêndice desta tese de doutoramento apresenta os sujeitos individuais e coletivos que compõem o Movimento, mas desde já se destaca a forte vinculação destes sujeitos a instituições empresariais além das próprias empresas dos diversos ramos do grande capital, reforçando na instância de elaboração e implementação da BNCC a tese da privatização *lato sensu* da educação brasileira.

antemão, a vinculação majoritária ao Movimento pela Base ao qual também estava vinculada a principal responsável pela condução desta versão: Maria Helena Castro.

A versão preliminar analisada pelos pareceristas foi enviada em caráter sigiloso ainda em 2016, sendo disponibilizada para debate público somente em 2017 após os pareceres dados por esse grupo de sujeitos[54]. Ao analisar os nove pareceres dos leitores críticos constatou-se que não houve crítica estrutural ao documento, os argumentos residiram em torno de questões pontuais acerca: a) da necessidade de deixar mais nítida a diferença entre a BNCC e currículo; b) da explicitação do papel dos interlocutores enfatizando os professores; c) da necessidade de explicitar melhor a progressão do aprendizado; d) da necessária evidência à proposta pedagógica do documento; e) da inserção da nota sobre a parte diversificada; f) do equilíbrio entre local e nacional; g) da necessidade de evidenciar a visão de sociedade; h) da redução dos objetivos de aprendizagens; i) da necessidade de explicitar melhor a relação família-escola-comunidade.

É importante destacar que os objetivos de aprendizagem, diferentemente das versões anteriores, foram secundarizados nesta versão, servindo às competências que passam a ser o instrumento central de condução da proposta da Base. Nesse sentido, Dave Peck (2016) aponta que "there is (...) a clear elucidation of the need for the focus on general competencies and the range of the competencies learners need to develop"[55] (Peck, 2016, p. 1), entretanto, "the term 'competencies' is not easily understood. It would add value if there was an extra setence to explain the importance for learners' life chances of developing not only what they know but also what they can do"[56] (Peck, 2016, p. 2).

É nítida a preocupação do leitor crítico acima citado com a noção de competências a serem desenvolvidas a partir da Base, destacando sua função para a vida prática. É preocupante a ênfase dada para competências e habilidades nesta versão do documento, uma vez que direciona a formação cidadã para execuções e não para reflexões sobre o cotidiano, transformando a experiência em relações de causa e consequência ou simplesmente busca de soluções práticas.

[54] No apêndice a esta tese de doutoramento consta o nome dos pareceristas dos textos introdutórios do modelo preliminar da terceira versão.
[55] "há (...) uma elucidação clara da necessidade de foco nas competências gerais e na gama de competências que os alunos precisam desenvolver".
[56] "o termo "competências" não é facilmente compreendido. Acrescentaria valor se houvesse uma frase extra para explicar a importância, para a vida dos alunos, das oportunidades de desenvolverem não só o que sabem, mas também o que podem fazer".

Outros leitores críticos reforçam a adoção das competências, considerando-a louvável. Caso de Maria Alice Setúbal que considera "coerente a organização do conhecimento em competências" (Setúbal, 2016, p. 1), de Maria Tereza Perez Soares que aponta uma clara e compreensível estrutura e reforça a necessidade de substituir objetivos de aprendizagem por habilidades, considerando-os sinônimos (Soares, 2016), reforçando a vinculação de habilidades às competências. Além disso, Anna Penido Monteiro (s/d) demonstra a força das competências e habilidades nesta versão ao destacar que a redução dos temas integradores possibilitou uma maior relação entre as competências gerais e específicas.

Além dos temas apresentados até aqui, alguns outros compõem a argumentação dos leitores críticos. Dentre eles destaca-se a noção de direito à educação que foi abordado por João Batista Araujo e Oliveira[57] (2016), propondo que a educação seja vista como dever dos cidadãos e não somente como direito. Além disso, destaca sua forte oposição ao governo da ex-presidente Dilma, destacando que o processo de elaboração do currículo vinha sendo inadequado o que permite compreender que a partir da versão em debate é que se faria um encaminhado adequado da Base. De outro lado, Anna Penido Monteiro (s/d) destaca que houve a preservação da segunda versão do documento, uma vez que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento foram mantidos. Lino de Macedo (2016) também enfatiza a manutenção dos objetivos de aprendizagem e destaca que "essa é uma seção muito importante e bem desenvolvida deste documento" (Macedo, 2016, p. 2).

Considera-se que estes argumentos são parte da estratégia de sugerir um processo democrático de elaboração da BNCC, isto é, já foi destacado que houve uma redução considerável da função destes objetivos ao subjugá-los às competências, o que implicou em uma proposta pedagógica radicalmente diferente da que vinha sendo proposta nas versões anteriores. Luciane Rosa e Valéria Ferreira (2018) destacam que "o documento final da BNCC esvazia essa concepção de direito à aprendizagem, descontextualizando das condições de vida das crianças e de suas famílias" (Rosa; Ferreira, 2018, p. 119).

O apoio explícito dos leitores críticos do modelo preliminar dos textos introdutórios da terceira versão é compreendido por sua inserção em dois Partidos Políticos importantes na organização da Vontade Coletiva em torno da elaboração do documento: o Movimento pela

[57] De acordo com site do Instituto Millenium, João Batista Araújo e Oliveira "é fundador e presidente do Instituto Alfa e Beto, ONG promotora de políticas práticas de educação que priorizam a alfabetização. Foi secretário-executivo do MEC (1995) e idealizou o programa Acelera Brasil, que visa acelerar e corrigir o fluxo escolar com o apoio do Instituto Ayrton Senna" (https://institutomillenium.org.br/joao-batista-oliveira/. Acesso em 05/02/2024). Percebe-se, portanto, a sua atuação como um dos Intelectuais Orgânicos que atuam em defesa da nacionalização de um currículo de base empresarial.

Base Comum e o Todos Pela Educação, com destaque ao primeiro deles que foi o apoio da versão preliminar disponibilizada em abril de 2017.

A trajetória dos leitores críticos revela bem a proposta da Base, uma vez que denota o fundamento do qual partiram esses leitores para realizar a análise. Phil Lambert foi um dos responsáveis pela aprovação do currículo nacional australiano, fortemente ligado ao Banco Mundial e à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A reforma do currículo australiano ocorreu a partir de uma privatização escondida do sistema, a partir de um modelo exógeno de acordo com Stephen Ball e Deborah Youdell (2008), em que houve forte interferência das instituições privadas.

Dave Peck é CEO da Curriculum Foundation que subsidiou a elaboração desta versão do documento no Brasil, bem como em outros 24 países, em parceira com o Movimento pela Base, fortemente ligada à Fundação Lemann no Brasil e ao Instituto Unibanco, duas instituições parceiras do Todos pela Educação. Maria Tereza Perez Soares faz parte da rede de apoio do Movimento pela Base e é associada efetiva do Todos pela Educação. Maria Alice Setúbal é uma das associadas fundadoras do Todos pela Educação além de compor o conselho superior da Fundação José Egydio Setúbal para a qual Lino de Macedo presta serviços por meio do Instituto Penti. José Franscisco Soares é um dos associados fundadores do Todos pela Educação e fortemente vinculado ao Itaú Social, uma das organizações parceiras do Movimento pela Base. João Batista Araujo e Oliveira é presidente do Instituto Alfa e Beto, colaborador do Instituto Millenium e do Instituto Ayrton Senna, importantes Aparelhos Privados de Hegemonia no campo da educação. Anna Penido Monteiro é associada efetiva do Todos pela Educação e compõe o conselho consultivo do Movimento pela Base.

Os sujeitos acima apresentados são fortes Intelectuais Orgânicos no processo de elaboração da terceira versão da Base atuando em dois Partidos Políticos e também em Aparelhos Privados de Hegemonia na busca pelo consenso acerca da diretrizes educacionais materializadas na BNCC, nacionalizando, portanto, o projeto educacional das diversas frações de classe, sob a liderança de Maria Helena Castro, principal Intelectual Orgânico no processo, que como já destacado compõe o Movimento pela Base, mas também é sócio fundadora do Todos pela Educação. A eficácia da nacionalização do currículo realizada por Castro se deu também pela sua trajetória na Sociedade Política ocupando os cargos de presidente do INEP, secretária nacional de Ensino Superior e membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Desse modo, o que se observa é que o poder público "abre mão de decidir o conteúdo da educação, repassando a direção para instituições privadas. Nesse caso, a propriedade permanece pública, mas a direção do conteúdo das políticas educativas é repassada ao setor privado" (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 38). Estas instituições privadas são a base de apoio e fomento do Movimento pela Base, o objetivo é "direcionar a política educacional brasileira a partir de um projeto hegemônico para a educação" (Caetano, 2019, p. 136), perspectiva também defendida nesta tese de doutoramento. É fundamental também destacar que

> A capacidade de articulação é um ponto forte do Movimento pela Base. As organizações ligadas ao empresariado, e que atuam na educação pública por meio de diversos programas, figuram com destaque entre seus integrantes: além da Fundação Lemann, participam representantes do Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA, entre outras. A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) representam os gestores da educação no Movimento, que conta também com a participação de parlamentares, como Alex Canziani e Thiago Peixoto (PSD-TO). Outro grupo importante de instituições participantes do movimento são as organizações prestadoras de serviços pedagógicos como o Centro de Estudos, Pesquisas, Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), a Comunidade Educativa Cedac e o Laboratório de Educação, todas financiadas por grandes grupos econômicos, como Itaú Unibanco, Bradesco, Santander, Votorantim e Carioca Engenharia (Antunes, 2017, on-line).

Percebe-se, portanto, que o Movimento atua nas duas instâncias do Estado (Sociedade Civil e Sociedade Política) a partir de representantes que constituem a complexa teia de relações na formulação de diretrizes educacionais para a formação de estudantes para o mundo do trabalho, a partir da incorporação da racionalidade econômica empresarial no âmbito educacional. Assim, "o papel do Movimento pela Base é interligar ao imaginário social princípios empresariais e gerenciais da educação de forma menos visível possível" (Ferreira; Santos, 2020, p. 201).

Após a fase da leitura crítica do modelo preliminar foi elaborada a terceira versão, como anunciado anteriormente, que seria divulgada em abril de 2017 que teve apoio do Movimento pela Base em sua redação. Os chamados textos introdutórios tratam da apresentação da Base, destacando as competências gerais, dos fundamentos legais e pedagógicos que embasam o documento, do regime de colaboração. Antes de adentrar especificamente nas etapas da escolarização é apresentada também a estrutura da BNCC. Desse modo, esses são os temas que embasarão o debate a seguir.

A Base é definida como um documento "de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao

longo das etapas e modalidades da educação básica" (Brasil, 2017, p. 5) sinalizando que estas aprendizagens devem contemplar as competências gerais no documento que são definidas como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2017, p. 6).

Percebe-se que a noção de cidadania apresentada no trecho acima perpassa tão somente pela vida prática, pela resolução de questões sem um caráter emancipatório do indivíduo em sociedade. Sabe-se que cidadania significa muito mais do que resolução de demandas, mas perpassa pela garantia de direitos que envolve, por exemplo, a não discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero, temática pouco abordada no documento. Além disso, as competências listadas no documento praticamente não abordam o desenvolvimento do olhar crítico e reflexivo, a exemplo do uso de verbos que pouco remetem a reflexões profundas (valorizar, agir, exercitar, utilizar, em sua maioria).

Na seção intitulada "fundamentos pedagógicos da BNCC" é destacado o foco no desenvolvimento de competências, apontando que

> [...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2017, p. 11).

Percebe-se, portanto, o nítido alinhamento das diretrizes que constam no currículo aos órgãos internacionais que têm como pressuposto uma agenda neoliberal para a educação. Tal concepção de educação é entendida por Inês Oliveira e Maria Luiza Süssekind (2018) como instrumento que reforça "[...] o ideário social e epistemológico hegemônico, contribuindo para a reprodução das hierarquias sociais, ao mesmo tempo em que busca controlar o que devem saber todos os cidadãos do país, independentemente de condição sociocultural, política, econômica ou individual" (Oliveira; Süssekind, 2018, p. 59).

Além disso, em nota de rodapé, o documento cita como exemplos as reformas da educação ocorridas na Austrália, Portugal, França, EUA, Chile etc., países em que a ação empresarial na educação se deu de forma direta por meio da atuação da *Curriculum Foundation*, instituição de um dos leitores críticos do modelo preliminar da terceira versão, como já foi

demonstrado. Além disso, nesta seção é apontada a noção de educação integral como uma das bases pedagógicas do documento, entendo-a como

> [...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Brasil, 2017, p. 12).

É preciso entender que ter o trabalho e a experiência como princípios educativos não significa que se trate de uma educação integral, uma vez que a proposta da Base não é a emancipação humana, mas a adaptação dos jovens às novas engrenagens do capital no mercado de trabalho. Dessa forma, o princípio educativo do trabalho, vinculado à noção de competências, é educar trabalhadores para serem empresários de si mesmos para atuarem de modo a suprir as novas demandas do sociometabolismo do capital contemporâneo (Mészaros, 2011) por meio das competências.

A partir de 2011, de acordo com Marise Ramos e Jonas Magalhães (2022), a revitalização da noção de competências esteve vinculada à agenda da OCDE e teve como principal sujeito no Brasil o Instituto Ayrton Senna – importante Aparelho Privado de Hegemonia em vinculação ao movimento pela Base, como já foi destacado – atribuindo centralidade ao domínio socioemocional no âmbito das competências. Em termos epistemológicos a referência é o modelo do *Big Five* que corresponde a uma teoria da personalidade "que, apoiada em estudos psicométricos, definiu os cinco grandes domínios da personalidade humana: abertura às novas experiências, conscienciosidade, amabilidade, extroversão e neuroticismo" (Ramos; Magalhães, 2022, p. 470), agenda materializada na BNCC por meio das competências socioemocionais.

Nesse sentido, a experiência é tomada como parte do processo educativo em que os indivíduos são vistos com características próprias, levando à centralidade das competências, ao individualismo, frente aos conhecimentos sistematizados. Esse movimento é perceptível nesta versão da Base, sobretudo, pela já apontada submissão dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem às competências. Assim, "o resultado é o currículo esvaziado de conteúdo, pois este não seria um programa organizado de ensino, mas um espaço de experiências e manifestação de narrativas" (Ramos; Paranhos, 2022, p. 80). O esvaziamento de conteúdo, portanto,

> Atende especificamente à demanda do sistema produtivo, que não entende como necessidade a formação para a compreensão da sociedade em sua totalidade, considerando a disposição do trabalho polivalente e a necessidade

> de profissionais adaptáveis a uma organização econômica completamente instável. Daí, o foco no cotidiano, na experiência e, claro, nos resultados rápidos, conforme expectativas das avaliações em larga escala (Trindade; Malanchen, 2022, p. 14).

O alunado é formado para ser empreendedor de si mesmo ou empregável no mundo do trabalho a partir da aprendizagem, mas não a aprendizagem significativa defendida por David Ausubel (2003), mas a do "aprender a aprender" e do "aprender a fazer", sobretudo para atender as demandas da acumulação de capital e da padronização do ensino a ser verificada nos instrumentos avaliativos das instituições de gestão educacional, síntese da chamada "pedagogia das competências" fundamento da "perspectiva bancária da educação" (Giovedi; Silva, 2021, p. 302).

O uso das competências como concepção basilar da versão disponibilizada em abril de 2017 foi duramente criticado nas audiências públicas. Várias instituições e sujeitos debateram esta temática a partir de diversos argumentos. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) destacou que "rejeitam referenciais de competências na educação básica voltados para avaliações estandardizadas e para a formação exclusiva no mundo do trabalho" destacando que "deverá ficar mais evidente nas orientações curriculares da BNCC para o ensino médio" (CNTE, 2017, p. 8). Deste argumento desdobram-se: a) a fragmentação da educação básica, uma vez que a etapa do ensino médio foi aprovada em separado, crítica também realizada por outras agências (UFSC, ANPED, FURG, Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, FORUMDIR, Comissão permanente de formação de professores (UNICAMP), UFABC, ANEC, UNCME etc.); b) o desrespeito aos debates das duas primeiras versões em que a base pedagógica não se utilizava da concepção de competências e nem houve recomendação da sua utilização, ferindo, portanto o princípio democrático que deveria permear o processo de elaboração do documento, crítica realizada, por exemplo, por: ANFOPE, Conselho Estadual de Educação do RS, Inês Barbosa de Oliveria (UERJ), UFSC, ANPED, Faculdade de Educação – UFRGS, FORUMDIR, ABDC, ANEC etc.

Retornando à inserção das competências nesta versão do documento, em uma ação conjunta o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, os integrantes do grupo de trabalho organizado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina (2017) destacam que apresentar uma lista de competências acaba por limitar a Base a uma fundamentação pedagógica polêmica no Brasil que está vinculada à educação profissional, cuja base se remete ao produtivismo e ao tecnicismo, diretamente relacionado aos interesses de mercado, atendendo portanto aos interesses empresariais, como aponta documento elaborado pela ANPED, um

nítido retorno ao modelo de competências da década de 1990 (Salomão Ximenes e Fernando Cássio). Além disso, são apontadas fragilidades na opção pelo uso de competências, uma vez que há uma parca conexão entre as competências gerais, as específicas e as habilidades de cada componente curricular, como apontam: a Comissão permanente de formação de professores (UNICAMP), a ANEC e a ABRALE. O que se percebe, portanto, é que

> O documento abstrai as críticas e os limites da teoria das competências, impondo-se como uma teoria da aprendizagem unívoca e consensual, uma decisão de natureza técnica, quando, na verdade, trata-se de decisão política, vinculada à demanda do capital por formação de trabalhadores com perfil para a atuação resiliente num mercado de trabalho escasso de empregos e de direitos laborais (Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 795).

Outra crítica comum ao documento é a fragilidade do uso dos fundamentos legais da Base havendo pouco diálogo do documento com a LDB e as DCNs e pouco compromisso com o PNE, de acordo com o CNTE e a UNCME. Ainda neste âmbito, é citada a falta de pluralismo de ideias que está presente na LDB (Inês Barbosa de Oliveira (UERJ); ABDC; Federação das Escolas Waldorf do Brasil) que culmina em uma homogeneização do currículo tanto no que diz respeito à concepção pedagógica quanto no que tange aos conteúdos (ANFOPE; FURG; Conselho Regional de Psicologia de São Paulo).

Vários foram os argumentos que subsidiaram a crítica à homogeneização, dentre eles destacam-se: a) focam nas avaliações, uma vez que a padronização do currículo demonstra o que deve ser aprendido, isto é, organizados em função das avaliações que, por conseguinte, fortalecem o caráter meritocrático (Conselho Estadual de Educação do RS; ANPED); b) impacto para os professores, seja na sua formação ao impor uma concepção centralizadora (ANFOPE), seja pelo controle do seu trabalho via avaliações e sua responsabilização (ANFOPE; FURG; Salomão Ximenes e Fernando Cássio; ANPED); c) pouco espaço atribuído ao local/regional, ferindo a autonomia das escolas e professores (ANFOPE; ANPED; ABEPAR; CEE/PE); d) ausência de diretrizes para modalidades como educação no campo, educação indígena e quilombola (CNTE; Conselho Estadual do Educação do RS; UFSC); e) homogeneização em favor do mercado editorial (Comissão permanente de formação de professores (UNICAMP); Salomão Ximenes e Fernando Cássio).

Muitas foram as críticas relacionadas ao processo de elaboração do documento que em sua terceira versão teve o papel preponderante dos empresários para tornar mais rápida sua aprovação (ANFOPE; Comissão permanente de formação de professores (UNICAMP); Salomão Ximenes e Fernando Cássio) dando pouco espaço à participação dos profissionais da educação nas audiências públicas (Ângela Albino (UFPB); UNCME-Goiás; Departamento de

sociologia do Colégio Pedro II). Um nítido exemplo da pressão pela aprovação do documento é a elaboração do guia de implementação, elaborado pelo MEC, CONSED, UNDIME, FNCEE e UNCME[58], antes mesmo de sua aprovação, movimento duramente criticado pela Comissão permanente de formação de professores (UNICAMP) e pela ANFOPE. Em síntese crítica à elaboração da Base a ANPED destaca que

> A crítica, com relação à metodologia de construção, além do modo duvidoso da consulta, que agora é utilizada para legitimar a participação popular no processo, também traz um alerta acerca dos sujeitos que assumiram o protagonismo, uma vez que os especialistas, intelectuais, associações da sociedade civil e professores, que inicialmente ocuparam esse espaço, foram sendo substituídos, e a última versão culmina com a presença maciça do MEC e das Fundações, representantes de grupos privados ou de empresas (ANPED, S/D, p. 16).

A contraposição a estas críticas é feita principalmente pelo Movimento pela Base e instituições vinculadas a ele. Em documento[59] que apresenta a síntese dos leitores críticos da terceira versão são destacados pontos positivos da Base segundo a visão do grupo (aprendizagem ativa (maior protagonismo do aluno), clareza na terceira versão, formação integral por meio das competências) e alguns pontos de aprimoramento (maior vinculação das habilidades às competências e reduzir as competências intelectuais e aumentar as outras competências).

Do que foi acima destacado, aponta-se que a ênfase nas demais habilidades é um nítido alinhamento à preparação do alunado para sua adaptação ao mundo do trabalho, seja como exército de reserva, seja como empresário de si mesmo (eufemisticamente chamado de protagonismo). Além disso, percebe-se que não há nenhuma crítica estrutural ao documento, mas apontamentos de ajustes, posicionamento coeso, uma vez que a elaboração do documento foi capitaneada pelo próprio movimento.

Nesta mesma linha de argumentação o Instituto Ayrton Senna, um dos principais Aparelhos Privados de Hegemonia da educação neoliberal no país, em documento encaminhado durante as consultas públicas, reforça o caráter suprapartidário do documento e aponta a elaboração de competências subnacionais como forma de alinhamento mais coeso com as diretrizes da Base. Suas ponderações reforçam a necessidade somente de maior foco no

[58] Dentre as instituições elaboradoras do documento destacam-se o Consed, a Undime e a Uncme como diretamente vinculadas ao Movimento pela Base, mantida por diversas agências empresariais como já foi destacado anteriormente.

[59] Assinam este documento: *Curriculum Foundation*, Instituto Inspirare (representado no documento por Anna Penido), Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Beatriz Ferraz, CENPEC, Phil Daro, *Australian Curriculum Assesment and Reporting Authority (ACARA)*, Katia Stocco Smole, Luis Carlos de Menezes.

estudante por meio da ênfase no protagonismo e na autogestão, destacando que as competências socioemocionais são tão importantes, ou até mais importantes, do que os conteúdos. Portanto,

> As proposições da BNCC articulam-se organicamente como estratégias de reprodução do modo de produção capitalista, buscando atender à demanda da força de trabalho polivalente, multifuncional, resiliente e colaborativa no processo de expropriação de mais-valia, ao mesmo tempo em que se institui como dispositivo legal para o controle sobre o que o professor ensina, a partir de teorizações superadas e criticadas nas décadas precedentes, pelo seu caráter restritivo e empobrecedor da formação humana das funções psíquicas por meio da Educação escolar (Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 799).

Após as audiências públicas que se encerraram em 11 de setembro de 2017, com a audiência ocorrida em Brasília, é iniciado em outubro de 2017 o processo de debate na Comissão Bicameral acerca da versão final da BNCC. As conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Angela da Silva Aguiar solicitaram um pedido de vistas ao documento, no qual apontam a dinâmica dos debates na comissão. As conselheiras destacaram que houve sugestões de alterações no documento como "a inclusão de temáticas voltadas para as populações indígenas, quilombolas e afro-brasileiras, bem como questões voltadas para a área de computação, tecnologias digitais, entre outras" (Brasil, 2017, p. 35). Para as autoras do pedido de vistas houve um atraso no envio do documento base, que só foi encaminhado no dia 28 de novembro, havendo no início de dezembro os debates relacionados ao documento produzido pelo comitê gestor.

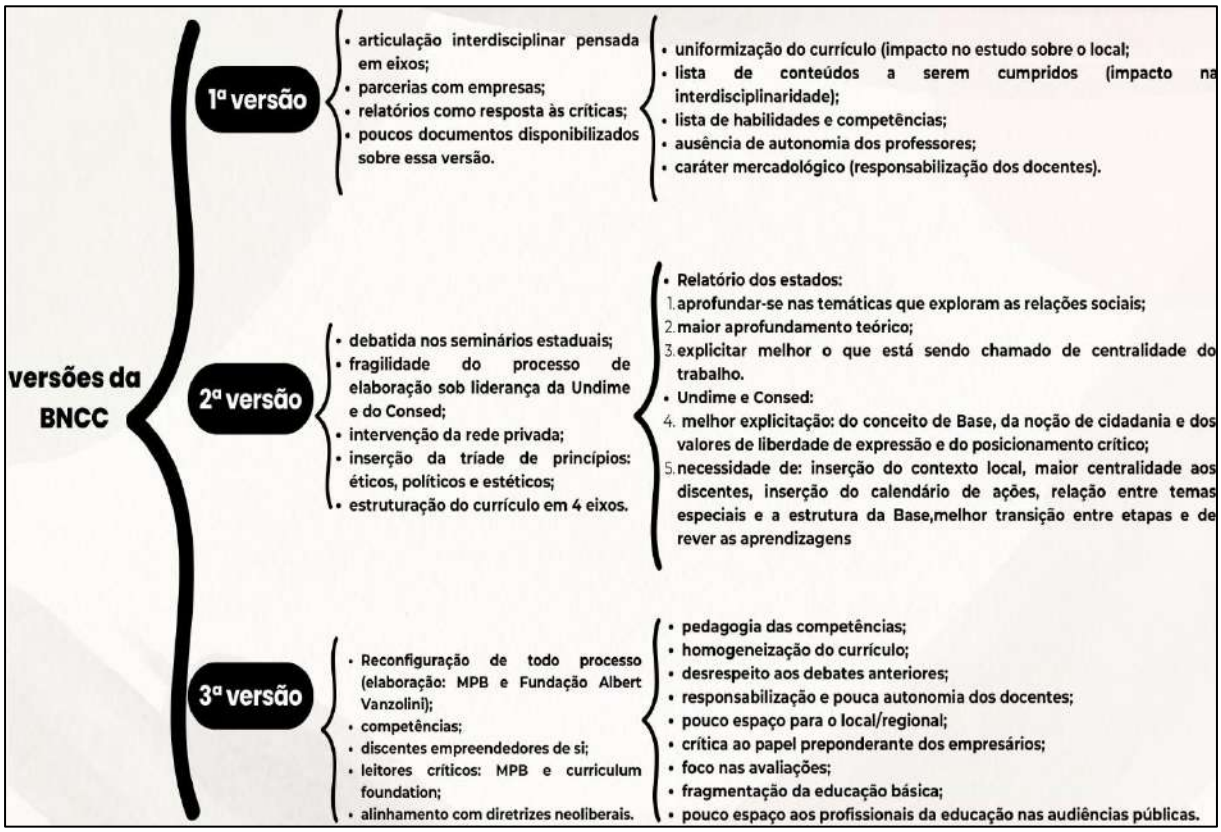
Um aspecto importante é o destaque dado pelas conselheiras à "não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE" (Brasil, 2017, p. 35) sem nenhuma justificativa para tal opção, o que é revelador das "buscas da celeridade da tramitação, sobretudo, das minutas de Parecer e da Resolução" que "se sobrepuseram ao papel do CNE como órgão de Estado, comprometendo a discussão e eventuais ajustes e contribuições às minutas" (Brasil, 2017, p. 36), o que demonstra o posicionamento da presidência do CNE pela rápida aprovação do documento. Assim, as conselheiras se posicionam da seguinte forma no pedido de vistas

> Assim, ao pedir vista, fomos surpreendidas pela urgência e pela definição intempestiva da Presidência do CNE concedendo apenas uma semana para a elaboração de um substitutivo do Processo e da Resolução da semana destinada a apresentação de um novo Parecer, como foi referido anteriormente, prejudicando a análise de toda a documentação. Esse fato não se justifica e traz constrangimentos, uma vez que compete a esse Órgão de Estado tratar adequadamente as políticas públicas de nosso país, sem açodamento. Infelizmente, a opção do CNE foi pela celeridade em detrimento de discussão aprofundada, como requer a matéria, e isso ficará registrado como uma afronta a esse Órgão Colegiado, sobretudo, se o entendermos como um Órgão de Estado e não de Governo (Brasil, 2017, p. 42).

A justificativa para tal posicionamento, não apontada pelas conselheiras, é a própria trajetória de elaboração da BNCC que envolveu setores empresariais das diversas frações de capital, liderados por três importantes Intelectuais Orgânicos inseridos no Estado Restrito: Mendonça Filho (Ministro da Educação), Eduardo Deschamps (Presidência do CNE) e Maria Helena Guimarães de Castro (Secretária Executiva do MEC). Mendonça Filho fortemente ligado ao setor do agronegócio, exercendo na atualidade função de consultor na Fundação Lemann; Eduardo Deschamps é professor também na Fundação Lemann e atuou no Consed entre 2015 e 2016; Maria Helena Castro associada fundadora do Todos pela Educação e integrante do Movimento pela Base, dois organizadores da Vontade Coletiva em torno do modelo empresarial de educação que os três Intelectuais Orgânicos atuaram diretamente ou indiretamente (como no caso de Deschamps via Consed e no caso de Mendonça Filho por meio da Fundação Lemann)[60].

Com o propósito de destacar o que se considerou como os principais aspectos diferenciadores das três versões debatidas nesta seção foi elaborada a síntese abaixo.

Organograma 2 – Síntese das três versões da Base Nacional Comum Curricular



Elaboração própria.

[60] Os dados podem ser encontrados nos sites do DHB da FGV (Mendonça Filho) e da Fundação Lemann (Eduardo Deschamps e Mendonça Filho) e do Movimento pela Base e do Todos pela Educação (Maria Helena Castro).

Assim, em 20 de dezembro de 2017 foi homologada a versão final da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sem alterações ou inserções sugeridas durante as audiências públicas, por meio da portaria nº 1510 e em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a resolução CNE/CP Nº 2 que "Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica" (Brasil, 2017, p. 1), demonstrando a obrigatoriedade de sua implementação, o que descaracteriza o discurso sustentado durante sua elaboração de que não seria currículo, mas de que possuía caráter normativo. A versão final com a parte do Ensino Médio seria aprovada somente em dezembro de 2018.

Nesta seção foi possível perceber os embates em torno da elaboração da BNCC a partir de disputas que envolviam instituições e sujeitos em defesa da educação de qualidade de um lado e grupos empresariais, movimentos que os representavam, bem como sujeitos vinculados a estes movimentos em defesa de uma educação para o capital de outro. O resultado dos embates foi uma Base tecnicista, pautada na pedagogia das competências, viabilizada pela ação intensa de Intelectuais Orgânicos que transitavam de forma eficaz entre a Sociedade Política e a Sociedade Civil na construção da hegemonia do seu projeto educacional, subsidiados por Aparelhos Privados de Hegemonia e Partidos Políticos que organizavam paulatinamente a vontade coletiva e edificavam o consenso em torno de uma educação pouco crítica.

1.3 O componente curricular História: a "nacionalização" do currículo

Esta seção tem como objetivo apresentar o debate sobre o processo de elaboração do componente curricular – História da BNCC. Para tanto, foi analisada a documentação apresentada na seção anterior, mas neste momento de forma mais direcionada. Além disso, por se buscar debater nesta tese de doutoramento a concepção de História Local/Regional, e por defender a hipótese da importância de sua inserção no currículo, apresentar-se-á também a análise dos trechos introdutórios da base que se remetem a aspectos da questão local, bem como documentos de agentes e agências que abordam essa questão.

Em seus princípios orientadores, a BNCC, em sua primeira versão, apresenta entre os direitos à educação dois que remetem ao tema "local/regional": a) situar sua família, comunidade e nação relativamente a eventos históricos recentes e passados, localizar seus espaços de vida e de origem, em escala local, regional, continental e global, assim como cotejar as características econômicas e culturais regionais e brasileiras com as do conjunto das demais nações; b) relacionar conceitos e procedimentos da cultura escolar àqueles do seu contexto cultural; articular conhecimentos formais às condições de seu meio e se basear nesses

conhecimentos para a condução da própria vida, nos planos social, cultural e econômico (Brasil, 2015, p. 7-8).

A questão do local/regional não se limita a esta seção. No *Documento Preliminar à Base Nacional Comum Curricular* também é destacado que "novos arranjos na distribuição a cada ano são não apenas possíveis como desejáveis, considerando especificidades locais e a articulação entre a parte comum e a diversificada do currículo" (Brasil, 2015, p. 16). Uma das contestações que se pode fazer em relação a este tema é o espaço destinado a ele na Base, já que ao tratar dos direitos de aprendizagem, nos quais se insere o estudo sobre a realidade local, esse tema é destinado à parte diversificada, portanto flexível do currículo, não se configurando como estudo obrigatório.

O tema está também inserido no texto que abre a área de ciências humanas ao se destacar que "questões do contexto local e global são transversalizadas no conhecimento escolar da área, sem hierarquizações, mas como unidades de conhecimento" (Brasil, 2015, p. 237); insere-se também como um dos objetivos de aprendizagem da área de ciências humanas no Ensino Fundamental ao buscar "relacionar vivências e experiências às situações cotidianas em seus aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, valorizando características específicas e cotidianas constitutivas de uma determinada cultura, em diferentes temporalidades e espacialidades" (Brasil, 2015, p. 239).

Apesar das referências à questão local, no texto de abertura do Componente Curricular – História a única menção feita a esta dimensão está presente no parágrafo que justifica a opção pela centralidade da História do Brasil ao destacar que "a consideração de que a História do Brasil deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global e para a construção e para a manutenção de uma sociedade democrática" (Brasil, 2015, p. 243). Além disso, ao tratar dos objetivos de aprendizagem para cada ano do Ensino Fundamental – Anos Finais são parcos os que apresentam relação com o local, como demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 3 – Questão local/regional nos objetivos de aprendizagem (Ensino Fundamental anos finais - 1ª versão da BNCC)

SÉRIE	TÍTULO DO ENFOQUE	EIXO	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM
6º ano	Representações, sentidos e significados do tempo histórico	Procedimentos de pesquisa	CHHI6FOA063 – Identificar fontes históricas, tais como documentos pessoais, fotografias, narrativas orais, escritas e iconográficas e materiais audiovisuais, reconhecendo-as como ferramentas para a produção de evidências e posterior formulação de narrativas sobre o passado, ampliando o vocabulário

			historiográfico e a compreensão sobre o passado do local ou da região em que vive, do Brasil e do mundo
			CHHI6FOA064 – Organizar e selecionar informações coletadas em diferentes suportes, tais como listas, diários, biografias, que expressem o protagonismo de diferentes sujeitos e possibilitem a construção de narrativas históricas, utilizando-as para ampliar o vocabulário historiográfico e a percepção sobre mudanças e permanências nas histórias locais, da região em que vive, do Brasil e do mundo.
7º ano	Processos e sujeitos	Categorias, noções e conceitos	CHHI7FOA082 – Inferir, a partir de fontes diversas, as motivações e as consequências de conflitos entre poderes locais e poder central no Brasil expressos em movimentos tais como a Revolta de Beckman (1684), a Inconfidência Mineira (1789), a Inconfidência Baiana ou Revolta dos Alfaiates (1798).
			CHHI7FOA083 – Inferir, a partir de fontes diversas, o protagonismo de sujeitos em processos históricos no Brasil expressos em movimentos tais como a Confederação dos Tamoios (1556-1567), a Cabanagem (1835-1840) e a Balaiada (1838-1841)
8º ano	Análise de processos históricos	Categorias, noções e conceitos	CHHI8FOA113 – compreender a independência como um momento de reordenamento das relações de poder no interior do Brasil, por meio do estudo dos conflitos que demarcaram os primeiros momentos do país, tais como a Abdicação e a Cabanagem
9º ano	-	-	-

Fonte: Brasil (2015, p. 250-259). Elaboração própria.

Algumas reflexões podem ser feitas a partir do quadro acima. Em termos quantitativos, destaca-se que em um universo de 62 objetivos de aprendizagem distribuídos nas quatro séries do Ensino Fundamental – Anos Finais somente 5 tocam no tema da questão local, o que corresponde a somente 8,06% do total de objetivos de aprendizagem. Ao analisar por série, verificou-se que dos 16 objetivos de aprendizagem do 6º ano somente 2 estão relacionados a questões locais, o que corresponde a 12,5%; no caso do 7º ano, são 17 objetivos de aprendizagem e 2 voltados a questões locais, 11,7% do total de objetivos desta série; no 8º ano o quadro se torna mais grave: são 27 objetivos de aprendizagem e somente 1 direcionado a questões locais, o que significa 7,4%; no 9º ano, são 22 objetivos de aprendizagem e nenhum voltado a questões locais.

Em termos qualitativos observou-se que a maior concentração de objetivos voltados às questões locais está nas séries do 6º ano e 7º ano, o que demonstra que a preocupação com o tema se situa no âmbito dos debates sobre a metodologia da História e nos recortes temporais do Brasil Colônia e Império, passando pelo Brasil Independente no 8º ano. Nesse sentido, nada se debate acerca do Brasil Republicano – em sua maioria estudado no 9º ano – e as questões locais.

A Undime, em contribuição de 1º de março de 2016, concorda com a estrutura dessa versão da Base e faz alguns complementos ao componente História, destacando o apoio ao rompimento com o eurocentrismo a partir da organização dos objetivos de aprendizagem com ênfase na História do Brasil, do local para o Universal (UNDIME, 2016, s/p). Entretanto, pode-se perceber a partir das análises acima que o local não tem prioridade como sugerido por esta instituição.

Uma marca do processo de debate da primeira versão da BNCC foi a leitura crítica realizada por especialistas[61] em cada área do conhecimento. De antemão é importante destacar que entre os (as) especialistas não houve unanimidade acerca de vários aspectos da primeira versão. A primeira característica que demonstra a heterogeneidade das leituras críticas pode ser percebida na análise da estrutura do documento, ora sendo vista como satisfatória, ora como insatisfatória por não apresentar inteligibilidade em seus princípios e objetivos.

No que concerne aos objetivos, há críticas, elogios e sugestões de aprimoramento, demonstrando o posicionamento diverso entre os (as) especialistas. É apontado que há a necessidade de: maior relação entre o caráter interdisciplinar da proposta e os objetivos; uma melhor definição do que são os objetivos de aprendizagem; um melhor delineamento entre objetivos e conteúdos; uma melhor redação dos objetivos. É apontado também que a progressão dos objetivos ao longo das etapas se encontra frágil.

Entre os objetivos da área de ciências humanas e os objetivos do componente curricular prevalece a leitura que aponta para a sua coesão, apesar de ser sinalizado que existe pouco rigor na redação dos objetivos da área no que concerne à disciplina de História. Já no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem da área sugere-se que precisam tanto incorporar uma maior relação entre a História do Brasil e a História mundial quanto pensá-los de forma mais geral ao invés de serem listados por ano, o que causa muita repetição, ou mesmo o número ampliado de objetivos como acontece com o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

[61] Os leitores críticos da primeira versão atuam hegemonicamente nas regiões centro-oeste, sudeste e sul do país, havendo somente uma representante da região norte e nenhum leitor crítico do nordeste. O quadro com a lista dos leitores críticos se encontra no apêndice 3.

Outra crítica comum é a transição entre as etapas, havendo necessidade de uma melhor articulação entre elas, bem como demarcar suas diferenças. Ainda no contexto de críticas gerais, solicita-se uma maior explicação sobre a BNCC, destacando a noção de currículo que a embasa; assim como nas sugestões sobre os objetivos, é sugerido na leitura crítica que seja feita uma melhor demonstração da interdisciplinaridade, bem como uma maior explicação dos temas integradores. Essas críticas representam o caráter superficial dos textos de abertura da primeira versão exemplificado pela ausência de articulação explícita da Base com outros documentos de referência da área de educação.

Especificamente sobre o texto da área há críticas que denotam sobre a sua insuficiência, bem como argumento que o considera comprometido pela divisão em componentes curriculares, já que a intenção é que fosse agregador dos componentes, não havendo, portanto, consenso sobre a organização da área.

No que se refere às análises gerais do componente curricular – História não há consenso sobre sua estrutura e redação. Para alguns leitores críticos é visto como adequado, em consonância com os objetivos de aprendizagem, favorece tanto o protagonismo de professores e alunos por se basear na pedagogia da aprendizagem quanto o protagonismo da pesquisa por estimular a investigação e a problematização histórica. Em outros momentos são apontadas críticas e sugestões, a saber: melhor explicação dos conceitos que embasam o componente curricular, garantindo maior densidade ao seu texto de apresentação; inserção de historiografia; existência de repetições e algumas lacunas; estudantes vistos como receptores passivos do conhecimento.

O próximo tema a ser trabalhado na análise da leitura crítica é a divisão do componente curricular em 4 eixos que perpassam todas as séries, nos quais são inseridos os objetivos de aprendizagem: a) procedimentos de pesquisa; b) representações do tempo; c) categorias, noções e conceitos e; d) dimensão político-cidadã. Todos os leitores críticos sugeriram revisões aos eixos. Em menor escala, criticaram esta forma de organização apontando repetições, objetivos que não se inserem de forma eficaz no eixo em que estão e a difícil operacionalização dessa estrutura. Assim, foi sugerido que houvesse a necessidade de justificar os eixos; revisar os títulos; revisar o enfoque de cada série, bem como as temáticas e os conteúdos.

A dimensão temporal, elemento central para as análises históricas, também foi criticada por apresentar ampla temporalidade em algumas séries e pela ausência de diferentes percepções do tempo no componente curricular, sendo sugerido, portanto, que fossem mencionadas outras formas de periodização da História, bem como a própria problematização da noção de tempo,

sendo evocada a necessidade de justificar os recortes temporais realizados na Base. Estas críticas culminam na fragilização de outro aspecto importante da História – o contexto. Entretanto, dois aspectos foram elogiados: a superação da clássica divisão quadripartite da História; a relação entre passado-presente, com usos do passado para compreensão e construção do presente; e o entendimento da construção do passado.

Outros dois aspectos foram constantemente elogiados na primeira versão da Base: o cumprimento da lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que institui a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"; e a centralidade à História do Brasil. No que diz respeito ao primeiro, houve um número pequeno de críticas em relação à abordagem: a) a trajetória africana, dos indígenas e dos negros se encontra resumida; b) estes sujeitos precisam aparecer como agentes; c) as culturas indígenas e africanas não podem ser deixadas em segundo plano. Ainda no âmbito do primeiro aspecto apontado, foi bem-vista, também, a inserção de conteúdos relacionados à História da Ásia e da América.

No que diz respeito ao segundo aspecto, o principal ponto positivo – quase unânime entre a leitura crítica – foi o rompimento com a história eurocêntrica tão criticada nos currículos. Entretanto, sugere-se: a) uma melhor explicação da perspectiva adotada, com a construção de uma justificativa mais bem fundamentada e de objetivos que contemplem o equilíbrio entre a História do Brasil e os processos históricos globais; b) maior relação com o estudo da História da América; c) problematização e contextualização da História do Brasil. Em estudo publicado sobre a BNCC, Flávia Caimi e Sandra Oliveira (2017) destacam que a centralidade dada à História do Brasil foi um avanço porque rompia com um modelo de explicativo "que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira na contemporaneidade" (Caimi; Oliveira, 2017, p. 76), além disso, tal centralidade "poderia contribuir para compensar silenciamentos e esquecimentos de longa data na memória nacional" (Pereira; Rodrigues, 2017, p. 36).

Apenas dois pontos foram apontados como críticas a essa perspectiva: o primeiro, destaca que ainda havia uma forte ênfase na noção de Estado Nacional, havendo a necessidade de maior inserção da História de outros países. A consequência disso seria que boa parte dos estudantes não teria acesso a uma noção mais ampla da História mundial, limitando, portanto, o acesso a este conhecimento a um pequeno grupo; o segundo, destaca que se passou de uma supervalorização da História da Europa à sua exclusão.

O último tema a ser analisado a partir das leituras críticas diz respeito à base diversificada e, por conseguinte, à história local. A base diversificada, como já explicitado, foi espaço destinado a temas diversos, prioritariamente, que estejam relacionados ao cotidiano do corpo discente, bem como temas de sua localidade. De acordo com Lavinas (2021), "a aprendizagem que o estudante possui a respeito de onde vive, de qual estado e país pertence é a ênfase desta versão da BNCC, sendo o ponto de partida" (Lavinas, 2021, p. 34-35), entretanto discorda-se dessa leitura, já que, ao evocarem uma melhor explicação acerca da base diversificada, os leitores críticos da primeira versão solicitam também maiores articulações entre a História do Brasil e a chamada História Local, bem como maiores vinculações estre estas e a história global, sendo sugerido o exercício da história comparada como instrumento de compreensão e relação de processos históricos que podem ser entendidos a partir das instâncias local, nacional e global.

Assim, pode-se perceber que a leitura crítica realizada por especialistas da História em muito contribui para o debate sobre a primeira versão da BNCC ao apontarem aspectos positivos, controversos e efetivamente negativos desta versão. Percebe-se que o documento em análise pode ser entendido como instrumento de rompimento de uma série de questões que atravessaram por décadas o ensino de História (o debate sobre gênero, a história eurocêntrica, entre outros) na educação básica ao mesmo tempo que apresentou algumas questões a serem melhoradas para a segunda versão.

Como resultado dos debates foram elaborados dois relatórios parciais (ambos publicados em 2015) e um relatório final (2016) para cada componente curricular analisado. Os relatórios apresentam dados a partir dos critérios "clareza" e "pertinência e relevância" a serem aplicados tanto ao texto introdutório quanto aos objetivos de aprendizagem em cada série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, analisados por indivíduos, escolas e organizações, a partir dos critérios: concordo fortemente, concordo, sem opinião, discordo e discordo fortemente.

No relatório parcial 1, o texto introdutório do componente curricular – História obteve 77,8% para clareza e 78,3% para pertinência e relevância no somatório das contribuições. Dos que discordaram, 32% apontaram como justificativa que havia ideias ou argumentos conflitantes com a perspectiva teórica/metodológica da área ou do componente curricular. No relatório parcial 2, não se tem dimensão destes dados, uma vez que sua estrutura tem como foco a inclusão de novos objetivos de aprendizagem ao componente curricular com uma parte introdutória acerca do número de contribuições. Assim, no que diz respeito aos Anos Finais do

Ensino Fundamental, foram sugeridos 674 novos objetivos de aprendizagem, sendo o maior número de sugestões direcionado ao 6º ano e o menor número ao 9º ano.

No relatório final (2016) são retomadas as estruturas dos dois relatórios parciais. Desse modo, o texto introdutório do componente curricular – História obteve 77,1% para clareza e 76,6% para pertinência e relevância no somatório das contribuições. Dos que discordaram, 34% apontaram que havia ideias ou argumentos conflitantes com a perspectiva teórica/metodológica da área ou do componente curricular. No que se refere aos novos objetivos de aprendizagem para os Anos Finais do Ensino Fundamental, foram sugeridos 1250 novos objetivos, mantendo o maior número para o 6º ano e o menor número para o 9º ano.

No documento *Encaminhamentos para a revisão da BNCC: proposições a partir dos dados da consulta pública* destaca-se que para o componente curricular – História as demandas foram reduzidas a quatro: 1) necessidade de contextualizar a ênfase em História do Brasil; 2) explicitar e justificar o percurso de cada etapa de escolarização; 3) melhor definição e fundamentação dos termos estruturantes do componente curricular; 4) justificar o tratamento às culturas africanas e indígenas a partir da lei nº 11.645/2008, solidificando o debate sobre a compreensão de identidades a partir da alteridade.

Do que foi acima apresentado, é válido destacar que somente nas leituras críticas analisadas anteriormente o número de sugestões de mudanças supera em muito as quatro demandas acima listadas. Além disso, percebe-se, de acordo com os dados apresentados dos relatórios parciais e final, um suposto alinhamento entre a proposta realizada e o posicionamento das contribuições, em sua maioria favoráveis à estrutura do documento. Entretanto, é importante salientar que o total das contribuições, bem como os dados dos relatórios, são passíveis de questionamento uma vez que há um número extremamente reduzido de contribuições disponibilizadas, sobretudo para esta versão do documento.

Em síntese sobre a primeira versão pode-se destacar que foi demonstrado que é possível que seja pensado um currículo que ultrapasse os limites da História quadripartite e eurocêntrica (Pereira; Rodrigues, 2017). O esforço se deu em prol do rompimento de uma visão da História tradicional no ensino escolar, viabilizando o confronto a "uma forte tradição baseada no entendimento da história escolar como um simples processo de transmissão de conteúdos factuais e verbalistas" (Caimi; Oliveira, 2017, p. 74).

Sistematizando o estudo das versões a partir de temas, Victor Juzwiak (2021) aponta que o conceito de História é trabalhado na primeira versão, partindo das experiências do alunado em instâncias mais próximas de seu cotidiano, principalmente por ser trabalhado nos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no 6º dos Anos Finais. No que tange à noção de processo histórico, o autor aponta para o exercício do uso de fontes "além de estimular uma metodologia de ensino e aprendizagem baseada na pesquisa" (Juzwiak, 2021, p. 108). Já a noção de tempo (temporalidades históricas) é destacada pelo autor como uma proposta que rompe com a noção tradicional que frequentemente aparece nos currículos, o que foi apontado também pelos leitores críticos acima apresentados.

É analisado também pelo autor a categoria de sujeito histórico, destacando que o documento se afasta da perspectiva da atuação de grandes heróis e destaca a atuação de diversos tipos de sujeitos históricos, diversidade também presente no documento da primeira versão ao se trabalhar o conceito de cultura, focando na diversidade africana, afro-brasileira e indígena, como foi elogiado pelos leitores críticos, apesar de haver ainda algumas recomendações neste âmbito.

As últimas duas categorias analisadas pelo autor são cidadania e historicidade dos conceitos. No que concerne à primeira, por sua divisão em eixos que se distribuem em todas as séries, é destacada "uma visão ampla de cidadania e do papel individual do sujeito nas ações comunitárias e nacionais" (Juzwiak, 2021, p. 129). Já no que diz respeito à segunda, é considerada um ponto frágil, uma vez que é pouco trabalhada nesta versão do documento.

A segunda versão, assim como a anterior, organizou comissão para a elaboração dos componentes curriculares[62], mas diferentemente da primeira versão são apresentados os nomes dos membros da comissão na parte introdutória do documento. Entretanto, a este respeito merece destaque que houve denúncia por parte de alguns redatores do documento de que "a versão que se apresentara ao público fora modificada em relação a que eles entregaram ao Ministério da Educação"[63] (Martins, 2017, p. 48). Argumentavam, portanto, que

[62] Para o componente curricular – História dos Anos Finais do Ensino Fundamental, foco da análise desta tese de doutoramento, o comitê foi composto por: Marinelma Costa Meireles (MA/Consed), Rilma Suely de Souza Melo (PB/Undime) e Giovani Jose da Silva (UNIFAP). Para a revisão dos documentos da BNCC, contribuíram os seguintes docentes: Rosângela Veiga Júlio Ferreira (Colégio de Aplicação João XXIII / UFJF), Vânia Fernandes (Colégio de Aplicação João XXIII / UFJF), Simone da Silva Ribeiro (Colégio de Aplicação João XXIII / UFJF), Luciene Ferreira da Silva Guedes (Colégio de Aplicação João XXIII / UFJF) Márcio Fagundes Alves (Instituto Metodista Granbery), Orlando Ednei Ferretti (Universidade Federal de Santa Catarina), Gabriela Pellegrino Soares (Universidade de São Paulo) (BRASIL, 2016). Dentre os revisores destacam-se Márcio Alves e Gabriela Soares com formação na área de História, esta voltada a estudos na área de América Contemporânea e aquele a estudos relacionados à História da Educação, Metodologia do Ensino de História e Currículo e Políticas Curriculares.

[63] De acordo com Giovani Silva (2021) a versão que foi disponibilizada pelo MEC não foi a mesma elaborada pela equipe, de modo que os nomes que constam no documento disponibilizado não redigiram esta versão. Houve a formação de uma equipe paralela "composta sobretudo por pedagogos da Universidade Juiz de Fora" (Silva, 2021, p.195). Em seu artigo Silva (2021) aponta ainda uma série de pressões sofridas pela equipe – no momento de redação do documento não disponibilizado – por parte do ministro da educação (Renato Janine Ribeiro) e do Diretor de Currículos e Educação Integral (Ítalo Dutra), como a imposição da redação do documento a partir de descritores de objetivos, formulando uma lista de "competências" e "habilidades", não mencionar a questão da

> o documento a ser discutido não havia passado apenas por revisões, mas sido profundamente alterado. Após a denúncia e os primeiros ruídos sobre o assunto, a coordenadora da equipe de História e mais alguns de seus membros anunciaram que estavam se desligando do processo, o que criou ainda mais elementos que davam a perceber que a BNCC entrara em espiral de disputas (Martins, 2017, p. 48)[64].

Assim, deve-se ter como norte que o documento disponibilizado é fruto de intensas disputas entre os sujeitos envolvidos em sua elaboração. Portanto, os embates existentes entre frações sociais e condutores do processo de elaboração também era sentido entre a comissão.

Ao tratar especificamente das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares, a segunda versão apresenta seção intitulada *As áreas do conhecimento e seus componentes curriculares na Base Nacional Comum Curricular.* Nesta seção é destacado que os textos que compõem os componentes curriculares

> (...) não têm caráter normativo, uma vez que explicitam os fundamentos que orientaram a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares. Tais fundamentos devem ser ressignificados à luz dos interesses e necessidades de cada sistema educacional e de cada escola, a partir de estudos e pesquisas considerados na elaboração de suas propostas curriculares. Expressam, entretanto, os conhecimentos produzidos no campo da pesquisa acadêmica que se constituíram, no tempo em que se elabora a Base Nacional Comum Curricular, referências fundamentais para a construção dessa base. Ao fazê-lo, abrem a possibilidade de diálogos com outras escolhas, que possam ser feitas pelos sistemas educacionais e pelas escolas na elaboração de suas propostas curriculares (Brasil, 2016, p. 85).

Pode-se inferir que, até a segunda versão, a BNCC se apresentava como documento norteador para a organização dos currículos não como norma a ser seguida sem questionamentos ou adaptações. Entretanto, considera-se importante destacar que uma vez que há uma diretriz curricular nacional a ser seguida as adaptações às realidades locais apresentam-se como minimizadas pelo próprio espaço limitado nos componentes centrais à Base. Por exemplo, os debates sobre a História Local, desde a primeira versão, haviam sido direcionados à Base Diversificada. Entendendo-se que há uma vasta possibilidade de debates em todas as

diversidade, além de terem que participar de seminário custeado pela Fundação Lemann no qual foram apresentadas experiências de outros países na construção de seus currículos, a exemplo da experiência chilena, australiana e sul-coreana que, como já mencionado tiveram intervenção direta em sua elaboração curricular, capitaneada pela *Curriculum Foundation*. Para mais informações, sugere-se: SILVA, Giovani José da. O silêncio dos (nada) inocentes ou de como um pescador de ilusões sobreviveu à BNCC – História (1ª e 2ª versões). In: ZARBATO, Jaqueline Ap. M; RIBEIRO JÚNIOR, Osvaldo Rodrigues (orgs.). **Guerras de narrativas em tempos de crise:** ensino de história, identidades e agenda democrática. Cáceres: Unemat Editora, 2021.

[64] De acordo com Martins (2017) a equipe não era composta somente por especialistas responsáveis pela redação do documento, mas também por "educadores envolvidos com a formação de professores, professores da educação básica e gestores da educação" (Martins, 2017, p.48), com sistematização de seus trabalhos feita por uma coordenação geral para cada etapa do ensino.

áreas do conhecimento fora de seus componentes curriculares, considera-se que mesmo com a seção diversificada da base não se tem espaço suficiente para contemplar o que será apresentado nos próximos capítulos deste trabalho como História Local.

Ao adentrar na área de Ciências Humanas, a centralidade é dada à formação para "a compreensão do mundo como processo, em construção aberta à intervenção humana" (Brasil, 2016, p. 153), entendendo o alunado como sujeitos que precisam compreender a dinâmica das relações sociais e capazes de intervirem em sociedade. O estudo do local é realizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conferindo à área um aspecto de progressão do conhecimento. Desse modo, a Base entende que

> Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Geografia e a História trabalham com as noções de temporalidade, espacialidade, diversidade, na perspectiva dos direitos humanos, da interculturalidade e da valorização das diferenças. O ensino nos anos finais da etapa tem o compromisso de dar continuidade à compreensão dessas noções, aprofundando os questionamentos sobre os modos de organizar a sociedade, sobre pessoas, culturas e grupos humanos, relações de produção e de poder, a transformação de si mesmos/as e do mundo (Brasil, 2016, p. 450).

Concorda-se com a perspectiva da progressão do conhecimento ao longo dos anos, entretanto, ressalta-se que destinar o estudo do que é local a essa etapa da escolarização, significa impossibilitar a compreensão de dinâmicas locais mais complexas aos estudantes, uma vez que ela se torna mínima nas etapas seguintes.

Na seção que fundamenta o componente curricular – História tem-se como central a formação para a cidadania por meio dos nexos existentes entre as representações do passado e do presente, entendendo-as a partir de uma variedade de pontos de vista. Assim, o objetivo central deste componente é

> viabilizar a compreensão e problematização, pelos estudantes e pelas estudantes, dos processos de constituição e transformação de valores, saberes e fazeres, em diferentes tempos e espaços, de pessoas e coletividades. Deve contemplar o direito de todos e todas ao entendimento das múltiplas temporalidades vivenciadas pelas sociedades, bem como à tomada de consciência de que as sociedades têm histórias diversas, que podem ser abordadas a partir de diferentes pontos de vista (Brasil, 2016, p. 154).

A fim de alcançar tal objetivo central, os objetivos específicos do componente foram organizados em dois eixos: o dos conhecimentos de História e o que sistematiza linguagens e procedimentos de pesquisa (Brasil, 2016). Nesta organização, a História do Brasil se faz central, apesar de tornar-se mais eurocêntrica se for comparada com a primeira versão (Lavinas, 2021), de modo que

> Indivíduos e coletividades, demarcação de mudanças e permanências, mesclas desses quadros em conformações sociais, econômicas, culturais e políticas da trajetória histórica brasileira, envolvem o estabelecimento de nexos com processos ocorridos em outras partes do mundo, marcadamente nas Áfricas, nas Américas e nas diferentes sociedades europeias (Brasil, 2016, p. 460).

A ênfase em História do Brasil, por mais que reorganizada, pode ser considerada herança da primeira versão da BNCC, bem como a incorporação dos estudos sobre povos africanos, afro-brasileiros e povos indígenas. Entretanto, nesta segunda versão tem-se uma maior vinculação do estudo sobre África e afro-brasileiros com a parte diversificada do currículo que permite compreender esta opção como um enfraquecimento da temática, uma vez que não está inserida em sua totalidade na base comum do currículo, como já foi explicitado quando tratou-se dos temas especiais. O mesmo pode ser destacado sobre a História Local, como pode ser percebido no quadro abaixo que apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por série.

Quadro 4 – Questão local/regional nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Ensino Fundamental anos finais - 2ª versão da BNCC)

SÉRIE	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
6º ano	-
7º ano	(EF07HI12) - Conhecer as diferentes fases da colonização do Brasil, em especial a da economia do açúcar no Nordeste, da exploração mineradora e a da expansão das fronteiras do território colonial.
	(EF07HI17) - Inferir, a partir de fontes diversas, motivações e desdobramentos de conflitos entre poderes locais e central no Brasil, relacionados aos europeus, indígenas e negros, expressos em movimentos, tais como Confederação dos Tamoios (1556-1567), Levantes dos Tupinambás (1617-1621), Revolta de Beckman (1684), formação do Quilombo dos Palmares (século XVII).
	(EF07HI18) - Analisar o processo de independência do Brasil, levando em conta as revoltas reprimidas e o papel da Inconfidência Mineira, e da "Conjuração Baiana" ou "Revolta dos Alfaiates" (1796-1799).
8º ano	(EF08HI11) - Compreender a Guerra do Paraguai e seus desdobramentos nacionais e regionais.
	(EF08HI15) - Analisar os sentidos sociais e culturais da revolta de Canudos no sertão da Bahia, na década de 1890.
	(EF08HI16) - Conhecer a obra Os Sertões,

	de Euclides da Cunha, em especial a sua "descoberta" das mazelas do "Brasil profundo".
9º ano	-

Fonte: Brasil (2016, p. 462-471). Elaboração própria.

Em termos quantitativos, pode-se destacar que dos 87 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente curricular – História somente 6 estão direcionados à questão local/regional, o que representa somente 6,89% dos objetivos. Quando a quantificação é realizada por série percebe-se que o 6º e o 9º anos não apresentam nenhum objetivo que toca na História Local, o que demonstra a concentração nas outras duas séries. O 7º ano tem um total de 20 objetivos e somente 3 relacionados à História Local (15%) enquanto o 8º ano apresenta 21 objetivos e somente 3 perpassam o ensino do local (14,28%). Assim, o estudo da História Local centraliza-se em temas voltados ao Brasil Colonial e ao Brasil Império. Nesse sentido não há debate sobre História Local no Brasil Republicano concentrado no 9º ano. Aspecto também apresentado ao final do documento da contribuição dos estados que analisa os textos introdutórios da área de ciências humanas.

No documento *Síntese da contribuição dos estados* (2016) para a segunda versão é destacada a ausência de interdisciplinaridade para a área de Ciências Humanas, além da carência no que diz respeito tanto à progressão dos objetivos de aprendizagem ao longo das séries quanto na formação crítica. Acerca do componente curricular denotam sobre a repetição dos objetivos de aprendizagem, bem como a pouca relação existente entre os objetivos e os conteúdos, entre os eixos, maior clareza em sua redação e a inclusão de temas integradores. Acresce-se a isso a solicitação por parte do Maranhão da inserção de objetivo que contemple a História Regional, ausente nesta versão.

Destaca-se que não há documento disponível no site da Base que demonstre o direcionamento dado a partir das contribuições, o único documento disponível é o posicionamento conjunto da Undime e do Consed que, entretanto, não contempla o componente curricular em questão.

Retomando as análises de Victor Juzwiak (2021) sobre as categorias históricas presentes na BNCC, agora com ênfase na segunda versão, destaca-se que tanto o conceito de História quanto a categoria de processo histórico são trabalhados de forma similar à primeira versão, estando o conceito de História mais explícito nesta versão e a noção de processos históricos vinculado ao uso de fontes e linguagens em todo o Ensino Fundamental.

No que diz respeito à noção de tempo, na segunda versão o debate se insere ao longo dos conteúdos de todas as séries, mas retoma a perspectiva de "uma abordagem tradicional do

modelo linear, quadripartite e que prioriza o eurocentrismo da História, apesar de permitir brechas para a problematização deste modelo, o próprio documento não o faz" (Juzwiak, 2021, p. 113). Além disso, a centralidade da história europeia "não ensina sobre a arte de pensar passado como algo a ser selecionado com vistas a pensar as disputas sociais e políticas do próprio presente" (Pereira; Rodrigues, 2017, p. 42).

O conservadorismo se mantém na categoria de sujeitos históricos, uma vez que nos Anos Finais do Ensino Fundamental priorizam-se os estudos de sujeitos mais conhecidos da História do Brasil, em detrimento de outros personagens, o que se configura como contradição em relação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em relação à primeira versão que valorizam o estudo de diferentes sujeitos históricos.

A visão eurocêntrica pode ser percebida ainda na noção de cultura trabalhada na versão em análise do documento, pois está excessivamente vinculada à atuação dos europeus no território nacional. Victor Juzwiak (2021) destaca que "o desenvolvimento de temáticas sobre as histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígenas está presente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, isto é, a partir dos conteúdos relacionados à colonização do brasil" (Juzwiak, 2021, p. 123).

No que diz respeito à historicidade dos conceitos, a segunda versão a apresenta ao longo de todo o Ensino Fundamental por meio dos objetivos de aprendizagem, entretanto, estabelece pouca relação com o cotidiano. Por fim, a noção de cidadania é utilizada em uma perspectiva global, principalmente no 6º e 7º anos, trabalhando a perspectiva nacional somente nas duas últimas séries do Ensino Fundamental. De acordo com Victor Juzwiak (2021) essa perspectiva pode dificultar o interesse dos discentes à disciplina nas duas primeiras séries. Destaca-se também que pode haver uma fissura na própria construção da concepção de cidadania, se não forem trabalhadas as duas perspectivas de forma integrada.

Em síntese, a segunda versão ainda apresenta a predominância da História Política, o que denota "a permanência da mesma concepção de história, desde a elaboração dos primeiros currículos" (Abud, 2017, p. 21). Além disso, há um retorno ao destaque à lista de conteúdos "deixando de renovar tanto o campo teórico da escrita da história quanto as competências intelectuais" (Pereira; Rodrigues, 2017, p. 40-41).

A terceira versão, como destacado na seção anterior, teve um modelo preliminar elaborado e enviado diretamente aos leitores críticos[65] em caráter sigiloso. Os pareceres

[65] O quadro com os nomes e a filiação institucional dos leitores críticos da versão preliminar se encontra no apêndice.

emitidos tinham como temas de análise os textos introdutórios da versão e o componente curricular História.

Dentre os temas abordados pelos pareceristas, sobre a parte introdutória, o que mais se destaca é a centralidade dada à noção de competências e habilidades nesta versão do documento. Os argumentos são variados ao tecerem críticas a esta concepção. Júlia Siqueira (s/d) traz o questionamento acerca das competências, destacando que nesta versão os direitos de aprendizagem que eram centrais nas versões anteriores passam a ser subordinados às competências com consequências práticas para a produção e reflexão do conhecimento produzido no ambiente escolar e argumenta que a adoção desta perspectiva foi justificada a partir da tentativa equivocada de enquadrar uma teoria específica às leis educacionais, qual seja a perspectiva do relatório Jacques Delors que trabalha com a noção de competências e habilidades incorporadas à BNCC.

Ana Maria Mauad (2017) e Júlia Siqueira da Rocha (s/d) destacam em seus pareceres a compartimentação do conhecimento e do humano ao adotar essa perspectiva como fio condutor da BNCC. Assim, para Rocha (s/d)

> A BNCC organizada nesse esquema SOC, COG e COM compartimentaliza o humano como se sua multidimensionalidade não se constituísse vincularmente. Explico-me: se as competências demandam um conjunto de habilidades que por sua vez exigem conhecimento, podemos inferir que o conhecimento apropriado modifica o humano. Esta transformação que ocorre via aprendizagem incide sobre uma nova perspectiva humanizadora e portanto em novas bases sociais, emocionais, cognitivas e sim comunicativas, não sendo possível, ao meu entender, separá-las nem mesmo sob a forma de ênfase, de tal sorte que haja preponderância em determinado momento a uma ou outra competência desta natureza (Rocha, s/d, p. 4).

Enquanto Júlia Rocha foca na crítica da divisão prática das competências, Ana Mauad (2017) critica a compartimentação a partir da noção de experiência humana, isto é, a experiência humana "perde seu sentido integrado e passa a ser direcionada a determinadas finalidades" (Mauad, 2017, p. 1-2). Outro fator relacionado à compartimentação gerada pelo uso de competências diz respeito à inviabilidade da interdisciplinaridade como sua consequência, já que segmenta o processo de ensino e aprendizagem, hipótese também defendida por Rocha ao destacar a fragilidade da interdisciplinaridade neste documento. Além disso, questiona o uso das competências no Ensino de História, uma vez que seu uso seria possível somente em caráter investigativo acadêmico e sinaliza que a restrição da produção de conhecimento estaria destinada somente à aplicabilidade. Nesse sentido, considera-se que a História "não se trata, portanto, de uma prática aleatória. Ela conta com os benefícios e limites de uma prática

intelectual que necessita de iniciação, ensino, aprendizagem e erudição (...) para produzir os melhores frutos" (Pereira; Rodrigues, 2017, p. 30).

Ainda no âmbito das competências e habilidades Fabiano Farias de Souza (s/d) destacou em seu parecer que não foi apresentada a justificativa para a alteração da estrutura da Base agora centrada nas competências e Júlia Rocha (s/d) aponta que não está destacado no texto a origem dessa opção, o que demonstra a falta de transparência neste modelo preliminar da versão, também questionada por Fabiano Souza (s/d) ao apontar a ausência dos nomes dos redatores no documento enviado.

Outro ponto crítico dos textos introdutórios é o conceito de educação integral adotado no documento. Para Fabiano Souza (s/d) há a necessidade de melhor definição do que se entende por formação integral no documento, Júlia Rocha (s/d) destaca que

> É imprescindível observar que a educação integral vincula-se à capacidade de articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar como preconizou Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro entre outros intelectuais numa opção política emancipadora desde a década de 30, não são, portanto, o desenvolvimento de competências individuais e sim a organização do Estado brasileiro no desenvolvimento de um conjunto de políticas públicas que gera a educação integral (Rocha, s/d, p. 5).

Assim, a educação integral envolve a formação dos sujeitos em uma perspectiva que está além da formação para o mundo do trabalho ou da aplicação em uma relação de causa-consequência, pouco reflexiva, como propõe a noção de competências, ou seja, "o saber escolar se constitui sobre a base do conhecimento histórico em conjunção com outros conhecimentos e nas relações com os saberes dos quais os alunos são portadores" (Abud, 2017, p. 18) ou ainda, como preconiza Ana Maria Mauad (2017) em sua leitura crítica, "o esforço e investimento na formação integral deve valorizar a experiência humana na sua dimensão holística, toda a fragmentação em princípios operacionais conduzem para a ruptura dessa dimensão filosófica da educação e a instrumentaliza" (Mauad, 2017, p. 03).

No que concerne ao Componente Curricular História, a temática das competências foi retomada ao apresentarem a fraca conexão entre as competências gerais e as específicas tanto da área de humanas quanto do componente curricular (Mauad, 2017; Rocha, s/d). Além disso, foi destacada a supressão da dimensão social dos componentes.

Várias outras temáticas constam nos pareceres dos leitores críticos, dentre elas observou-se: a) a necessidade de revisão dos objetivos de aprendizagem (Mauad, 2017); b) necessidade de redução das habilidades, bem como de uma maior clareza em sua redação, além de algumas não apresentarem relação com o objeto do conhecimento ao qual estava vinculada

(Souza, s/d); c) crítica ao número de objetos do conhecimento (Souza, s/d); d) crítica ao foco dado à contemporaneidade, o que torna o documento presentista impactando diretamente na noção de historicidade presente no documento (Mauad, 2017; Rocha, s/d); e) os temas sobre História da África, dos afro descentes e dos povos indígenas foram contemplados de forma pontual, dando a ideia somente de cumprimento da lei, o que demarca a permanência da visão eurocêntrica no documento (Mauad, 2017; Rocha, s/d; Wissenbach, 2016).

O documento preliminar à terceira versão pode ser considerado menos crítico que as versões anteriores e conteudista. A inserção de competências e habilidades como norteadora do modelo pedagógico que o documento apresenta demonstra também a grande reformulação em relação às versões anteriores, desrespeitando o que havia sido debatido principalmente nos seminários estaduais da segunda versão, culminando na controvérsia ao discurso que vinha sendo utilizado até então pelos sujeitos condutores da elaboração da Base de processo democrático da produção do documento.

Como já sinalizado na seção anterior, em abril de 2017 foi disponibilizada a terceira versão para o debate sem a parte do Ensino Médio. Este documento que será analisado a seguir. Debater-se-ão, então, as seções destinadas à área de humanas e ao componente curricular História.

O texto acerca da área de Ciências Humanas aborda as noções de tempo e espaço como categorias fundamentais à área para a realização do exercício da contextualização, demarcando a produção do espaço pelos indivíduos que também sofrem influência deste espaço. A partir dessa reflexão aponta-se que diferentes linguagens devem ser utilizadas para a apropriação dessas noções pelos estudantes.

De acordo com o documento estas categorias devem servir para a valorização da "crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos" (Brasil, 2017, p. 349) e para valorizar também "os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais" (Brasil, 2017, p. 350).

Como instrumento de concretização da valorização dos temas acima listados recorre-se ao desenvolvimento de habilidades, culminando em uma espécie de "responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive" (Brasil, 2017, p. 352), responsabilização que serve também para medir a lógica da empregabilidade e do empreendedorismo dos discentes, como

já destacado em seção anterior. Assim, a lógica do argumento da redução das desigualdades presente na BNCC pode ser entendida da seguinte maneira:

> [...] a desigualdade social encontra na desigualdade educacional uma das suas principais causas; esta última só poderá ser combatida caso sejam garantidas as mesmas aprendizagens em todo o país; essas aprendizagens essenciais podem ser resumidas em 10 competências às quais todos/as os/as estudantes da Educação Básica devem ter acesso; essas competências, quando assumidas como referências por todos os sistemas de ensino, possibilitarão a superação da fragmentação curricular do Brasil; é justamente essa fragmentação a principal responsável pela geração de aprendizagens díspares; por sinal, essas aprendizagens díspares são os sintomas mais evidentes das desigualdades educacionais; por isso, é fundamental que os estudantes dos diferentes níveis socioeconômicos, dos diferentes grupos étnico-raciais e possuidores de todas as singularidades existentes possam acessar os mesmos conhecimentos; assim, o combate às desigualdades educacionais se dá via o estabelecimento de uma BNCC, garantindo-se as mesmas aprendizagens essenciais em todo o país, resultando no combate às desigualdades sociais (Giovedi; Silva, 2021, p. 297).

Este discurso oculta o objetivo fundamental da Base que é promover uma educação com alicerce em avaliações e que almeja sistematizar o que espera como respostas e transformá-las em índices a fim de apontar números que em nada explicam a qualidade do ensino e das escolas, uma vez que não leva em consideração justamente a diferença nas estruturas e na formação dos sujeitos envolvidos na educação. Um exemplo da falsa preocupação com o processo educativo é a parca fundamentação teórica do currículo e a excessiva "fundamentação política à direita" com base em competências. Desse modo, pensar o componente curricular – História é central já que é um

> campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, consequentemente, sobre o tempo presente (Caimi; Oliveira, 2017, p. 70).

Em documento encaminhado no âmbito das consultas públicas, em ação conjunta, o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, os integrantes do grupo de trabalho organizado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina (2017) destacam a ausência de conceitos importantes para a área, tais como: capitalismo, alteridade, classe social, ideologia, trabalho, consumo e relações sociais de produção. Esta é uma evidência do caráter empresarial presente nesta versão, uma vez que as categorias acima trabalhadas podem carregar em si uma expressiva criticidade.

Reforçando o argumento acima, ainda no que tange às competências, a UNCME, em documento encaminhado em 11 de setembro de 2017 para a consulta pública, aponta que

> As competências atribuídas às Ciências Humanas, também é repleta de lacunas, no que se refere à complexidade da compreensão das necessidades humanas. Constata-se a preocupação de domínio da conceituação e percepção capitalistas de ser, buscando levar o estudante a se situar em um mundo de ocupação, trabalho e produção, sem que observe os aspectos críticos que lhe permitam a real compreensão da realidade social, política e econômica do país e do mundo e suas relações com a estruturação da sociedade, predominando uma visão elitista de organização social, modo de produção e das relações entre capital e trabalho (UNCME, 2017, s/p).

As competências específicas da área, assim como as competências gerais, estão voltadas ao cotidiano (caráter pragmático do documento), perpassando por temáticas como respeito à diferença, transformação social, valorização da diversidade, direitos humanos etc. A este respeito destaca-se mais uma vez a contradição do documento, uma vez que questões como identidade de gênero, orientação sexual foram retiradas desta versão e a secundarização das histórias da África e dos afrodescendentes e dos povos indígenas são características do documento. Estas são temáticas que estão nitidamente vinculadas ao respeito, aos direitos humanos e à diversidade reivindicadas nas competências específicas.

No texto de abertura do componente curricular a centralidade é dada à História como "diversas formas narrativas" (Brasil, 2017, p. 393), posicionamento que abre possibilidades a questionamentos acerca da História como ciência, uma vez que se trata de apropriações da linguagem para construir discursos acerca de temas do passado. Sabe-se que as metodologias no campo da História são diversas e a partir de sua aplicação têm-se olhares distintos que levam a construções analíticas que muitas vezes podem divergir, entretanto tratar a História como narrativa fragiliza seu caráter científico podendo culminar em um exercício de memorização, pouco crítico, por parte dos discentes.

Mesmo no trato com as fontes, fundamentais para a escrita da História, o documento apresenta que

> Um objeto só se torna documento quando **apropriado por um narrador** que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas *narrações* sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais (Brasil, 2017, p. 393. **Grifos nossos**).

Sabe-se que a relação entre a fonte e o fazer historiográfico é mediado pelo historiador e a metodologia aplicada, a fonte não fala por si só. O perigo do trecho acima destacado reside na diferença entre narrações e construção do saber científico que não é debatida no documento

da Base. Tenta-se minimizar essa lacuna acerca do caráter científico da História quando o documento apresenta a "atitude historiadora" direcionada ao estudo da História no Ensino Fundamental, apresentando "os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto" (Brasil, 2017, p. 394). Dentre os processos chama-se atenção para a comparação que é vista como forma de perceber somente as diferenças entre sociedades. Entende-se que esta visão da comparação é um tanto antiquada, uma vez que comparar permite compreender também semelhanças entre sociedades, relações, aspectos mais amplos que podem envolver as diversas sociedades, entender a comparação como identificação de diferenças empobrece as análises.

Ainda no texto introdutório do componente curricular são apresentadas suas competências específicas. Seu ponto crítico é a ausência do debate sobre direitos humanos e a diversidade, de modo que são apontadas competências muito gerais que estimulam a intervenção do sujeito na sociedade em que vive a partir da mobilização de palavras-chave como mudança, transformação, manutenção, posicionar-se e intervir, mas sem trabalhar as noções de respeito, alteridade e empatia vinculadas a estas palavras-chave, isto é, o exercício destas noções é feito a partir dos verbos analisar, compreender e elaborar, isto significa que o posicionamento ativo dos sujeitos não é exigido para o exercício destas noções. Além disso, as habilidades mais solicitadas aos estudantes "são aquelas que propiciam operações cognitivas de menor complexidade. [...] Além dessas, comparecem habilidades um tanto genéricas. [...] Habilidades que exigem operações de pensamento mais sofisticadas (...) têm reduzida presença no conjunto das habilidades" (Oliveira; Caimi, 2021, p. 10).

No que tange à História na etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais o documento aponta procedimentos básicos do processo de ensino e aprendizagem:

> **1.** Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
>
> **2.** Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
>
> **3.** Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (Brasil, 2017, p. 412).

O primeiro procedimento tem como centralidade a cronologia a partir da relação estabelecida em diversos espaços geográficos, tendo como argumento basilar a relação entre

presente e passado como forma de instrumentalizar os discentes para um posicionamento ativo em sua sociedade. O segundo procedimento tem como eixo a utilização do documento na História a fim de fomentar a compreensão das formas de registro. O terceiro procedimento tem como fundamento a assimilação de um mesmo tema a partir de olhares distintos. Estes fundamentos seriam norteadores do processo de aprendizagem da História e facilitadores das habilidades a serem construídas em cada ano desta etapa do ensino. De acordo com Carla Oliveira (2021)

> O Ensino de História no Ensino Fundamental – anos finais, pretende capacitar o aprendiz para interpretar o mundo, compreender os processos e fenômenos sociais, políticos e culturais – por mais que a ênfase seja os processos políticos -, de modo que o aluno seja capaz de "atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais" (BRASIL, 2017, p. 354). Respondendo, assim, às expectativas do modelo de escola neoliberal, deslocando a centralidade do conhecimento disciplinar para o desenvolvimento de competências socioemocionais (Oliveira, 2021, p. 140).

Nesse sentido, tem-se como objetivo a formação da cidadania neoliberal tão defendida pelo Movimento pela Base e que vinha sendo defendida também desde a década de 1990 pelo Movimento Todos pela Educação materializado na sistematização de habilidades.

No que concerne às habilidades, dando continuidade ao que foi realizado nas duas versões anteriores, realizou-se o levantamento das que possuem vinculação com a História local/regional conforme quadro abaixo.

Quadro 5 - Questão local/regional nas habilidades (Ensino Fundamental anos finais - 3ª versão da BNCC)

SÉRIE	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
7 º ano	A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
8º ano	O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana	(EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.
	O Brasil no século XIX	O Período Regencial e as contestações ao poder central	(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e

			nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.
9º ano	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
		Primeira República e suas características	(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.
		Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930	
		O período varguista e suas contradições	(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).
		A emergência da vida urbana e a segregação espacial	
		O trabalhismo e seu protagonismo político	
	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação	(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.
	A história recente	As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional	(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

Fonte: Brasil, 2017, p. 416-429.

A partir do quadro pode-se perceber, em termos quantitativos, que de um total de 99 habilidades que constam no documento somente 8 podem ser vinculadas ao estudo local/regional, o que corresponde a 8,08% das habilidades somente. Além disso, se a ênfase fosse dada às que apresentam os termos local/regional vinculados a Brasil esse número seria reduzido para 5, o que equivale a 5,05% do total de habilidades relacionadas ao aspecto local/regional. Quando se faz essa análise por série, percebe-se que no 6º ano não há habilidades voltadas ao local/regional, no 7º ano das 17 habilidades somente 1 aborda o local/regional de forma indireta, o que equivale a 5,88%. No 8º ano das 27 habilidades têm-se 2 que permitem a abordagem em análise, o que corresponde 7,4% e no 9º ano das 36 habilidades somente 5 perpassam a temática, que corresponde a 13,88% das habilidades.

Em termos qualitativos observou-se que a maior concentração de habilidades voltadas às questões locais está no 9º ano, o que demonstra uma maior preocupação, neste sentido, acerca do Brasil Republicano, que marca a diferença em relação às versões anteriores. Entretanto, a condução dos temas se volta a uma perspectiva marcada pelo cumprimento de competências e habilidades.

Desse modo, percebe-se mais uma vez a contradição no documento que pretende utilizar o mecanismo das competências e habilidades como instrumento para formar cidadãos ativos, mas que não busca aproximá-los das realidades vividas, destinando este espaço somente à parte diversificada. O pouco espaço destinado à abordagem do local/regional foi uma das críticas presentes nos documentos elaborados no âmbito das consultas públicas, como a realizada pela ANPUH-SP em documento enviado em 25 de agosto de 2017, pela Rede Estadual de Educação de Pernambuco em documento enviado 28 de agosto de 2017 e pela Escola Comunitária de Campinas em 11 de setembro de 2017. Associada a esta crítica destaca-se a ausência de discussão acerca do tempo presente (ANPUH-SC, 2017), já que o documento, por meio das competências, se propõe a formar sujeitos capazes de se posicionarem diante das demandas contemporâneas.

Retoma-se nesta versão do documento uma proposta eurocêntrica do ensino de História, crítica quase unânime entre as instituições que teceram crítica ao componente curricular (ANPUH-SC, ANPUH-SP, UFSC, Ação Conjunta de Santa Catarina, UNDIME-SC), bem como uma dimensão cronológica do ensino, havendo pouco debate sobre as distintas noções de tempo no 6º ano, crítica realizada pelas instituições acima destacadas e pela Rede Estadual de Educação de Pernambuco. Além disso, há a construção de "datas e festividades cívicas como marco da compreensão da história nacional" (ANPUH-SP, 2017, p. 1).

Outro consenso no âmbito da crítica ao documento da Base é o quase esquecimento das Histórias da África e dos afrodescendentes e dos Povos Indígenas, sendo trabalhados somente de forma a cumprir a legislação em habilidades muito genéricas e que não se propõem a "superar preconceitos, discriminações e situações de injustiças sociais" (ABRALE, 2017), bem como a ausência de debates sobre gênero. O que demonstra a ausência da discussão acerca dos direitos humanos, como aponta documento da Abrale (2017) e que já foi destacado quando foi trabalhado o texto introdutório da área.

Ainda sobre as competências, habilidades e objetos do conhecimento, as críticas apresentadas são variadas, são pontuadas desde a quantidade exacerbada de competências e

habilidades, perpassando pela ausência de relação entre alguns objetos de conhecimento e suas habilidades, culminando na discrepância entre a carga horária e a quantidade de conteúdos.

Dois últimos aspectos chamam atenção nas críticas tecidas ao documento: a ênfase dada ao processo avaliativo com a construção do documento a partir de competências e habilidades e o impacto no trabalho docente pelo direcionamento que deverá ser dado às aulas e, por conseguinte, a fiscalização do seu trabalho. Desse modo,

> Embora calcada em bases sociais democráticas e progressistas e em um ensino de História voltado à formação de cidadãos críticos e conscientes, na prática, as propostas e conteúdos elencados no corpo do referido documento não conseguem superar o ensino tradicional. Quanto aos valores democráticos e progressistas, tais como propostos, não asseguram amplamente a cidadania e, concomitante a isso, visam atender apenas a interesses globais que são restringidos à liberdade de consumo (Barbosa; Lastória; Carniel, 2019, p. 514).

O que se percebe, portanto, é uma série de contradições no documento, principalmente entre o texto introdutório da área e a sistematização do conteúdo e das habilidades. Um texto introdutório que busca destacar a formação com base teórico-metodológica em uma preparação para ações transformadoras e a sistematização do componente curricular com estrutura pouco inovadora e pouco crítica em que a etapa do Ensino Médio foi excluída e um guia de implementação foi elaborado por um movimento de base empresarial antes mesmo da aprovação do documento. De acordo com Valter Giovedi e Itamar Silva (2021), ao tratarem das consequências da BNCC aprovada, apontam que

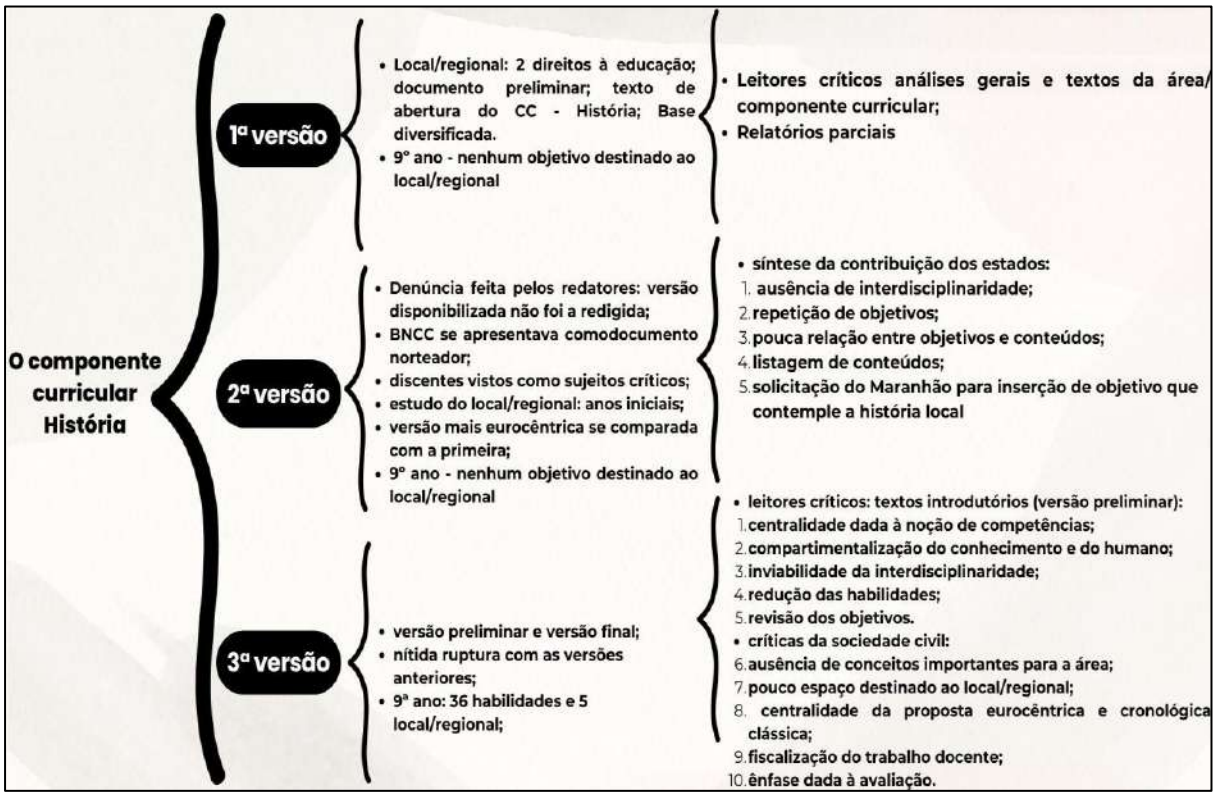
> Não é muito difícil elencar alguns malefícios e contradições dos processos de padronização curricular: alienação do trabalho pedagógico, impossibilidade em si de controlar o cotidiano da escola, expropriação do caráter intelectual da profissão de professor/a, indução de programas e de situações de aprendizagem artificiais e descontextualizadas, apatia dos/as estudantes etc. são algumas das consequências invariavelmente constatadas nos contextos em que a velha fórmula da padronização é implantada (Giovedi; Silva, 2021, p. 294-295).

As características acima anunciadas se mantiveram na versão final homologada em 14 de dezembro de 2018 já com a parte do Ensino Médio, já que, como destacado na seção anterior, não houve alteração nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Assim, os conceitos básicos para o ensino de História na versão final, de acordo com Victor Juzwiak (2021), podem ser entendidos da seguinte forma: o conceito de História se apresenta como nas versões anteriores, relacionado às questões do tempo presente, sendo "trabalhado nos primeiros anos do Ensino Fundamental" (Juzwiak, 2021, p. 103) a diferença reside no caráter eurocêntrico a partir do 6º ano.

O conceito de processo histórico é trabalhado de forma similar às versões anteriores, de modo que o relaciona ao uso de diversas fontes e linguagens, a diferença fundamental reside na sua vinculação ao uso de competências na última versão do documento. O conceito de tempo rompe com a primeira versão que criticava o modelo quadripartite e rompe com a segunda versão ao não deixar espaço para crítica a esse modelo, característica encontrada na segunda versão apesar de ter adotado o modelo linear e quadripartite.

As noções de sujeito histórico e cultura são pouco problematizadas no documento, uma vez que são poucas as habilidades que tratam deste conceito e quando estes conceitos aparecem não o são de forma explícita. Sobre a historicidade dos conceitos o autor destaca que é realizada a partir da história europeia o que leva ao "questionamento de que história pretende ensinar, quais valores são exaltados e quais estão sendo silenciados" (Juzwiak, 2021, p. 127). Por fim, a noção de cidadania está diretamente vinculada a uma "cidadania globalizada" (Juzwiak, 2021, p. 130) que nos remete aos preceitos de cidadania neoliberal de rompimento de fronteiras e aproveitamento de oportunidades. Como realizado na seção anterior, destaca-se também a respeito do Componente Curricular – História os principais elementos diferenciadores das três versões na imagem abaixo.

Organograma 3 – Síntese do Componente Curricular – História nas três versões da Base Nacional Comum Curricular



Elaboração própria.

Assim, nesta seção foi analisado o componente curricular – História, nas três versões da BNCC a partir do debate entre os diversos agentes e agências envolvidos sem seu processo de elaboração. Percebeu-se que o caminho trilhado culminou no resgate da ênfase da noção de competências central ao longo da década de 1990 e início dos anos 2000, como foi verificado na primeira seção deste capítulo. O saber escolar no campo da História alicerçou-se, portanto, a partir da agenda educacional neoliberal em que o empreendedorismo, sob a alcunha de protagonismo, se fez central e a construção de uma consciência histórica que permitisse a formação de sujeitos críticos em relação à sociedade em que vivem não se fez presente na versão final da Base. Além disso, o tema da História Local foi destinado à parte diversificada da BNCC, o que denota a pouca viabilidade de se estudar conteúdos locais de forma sistematizada, cabendo ao corpo docente buscar estratégias de inserção das temáticas locais nas aulas regulares. Esta é a temática a ser debatida no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 02 – O "LOCAL" COMO "NACIONAL": debate sobre a História do Maranhão no Ensino Básico

No capítulo anterior foi trabalhada a perspectiva nacional do currículo, neste capítulo tem-se como tema a História do Maranhão. Sustenta-se a hipótese central de que, por mais que os currículos locais sinalizem para temáticas da História do Maranhão, ainda há a predominância do que se consagrou como nacional, uma vez que a BNCC determina os temas primordiais a serem trabalhados nos currículos estaduais e municipais. Para instrumentalizar tal hipótese pretende-se realizar um debate acerca das características dos estudos realizados sobre a História política do Maranhão, a fim de mapear as principais características do que se tem produzido sobre o Maranhão. Foram selecionadas obras que tratem do Maranhão a partir de períodos governamentais. Destaca-se, ainda, que a bibliografia será utilizada como fonte de consulta para a elaboração do Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão Contemporâneo, sendo, portanto, objeto e fonte neste trabalho.

Antes de adentrar no debate central do capítulo, considerou-se relevante debater sobre o que está sendo chamado de "História Local". Assim, realizar-se-á um debate teórico-metodológico que apresente a relevância de estudos que se debrucem sobre o local como forma de entender especificidades e inserção de temas considerados locais para os estudos históricos. Desse modo, esta seção se justifica como compreensão fundamental para o que será debatido no item final deste capítulo, os currículos locais.

É importante destacar que os estudos locais já compunham um quadro de investigações realizadas não por historiadores, mas por sujeitos – conhecidos como memorialistas – que, por diversas razões, preocuparam-se com a história de suas localidades, com sujeitos considerados notórios em sua região, com a história de determinadas famílias etc., produzindo, então as chamadas corografias que "tomavam como fundamento decisivo o espaço e não o tempo" (Corrêa, 2012, p. 15). Os memorialistas costumavam apresentar sua obra como uma versão final do tema em apresentação (Donner, 2012), contribuindo, portanto, para a construção de determinadas identidades sociais (Melo, 2015).

Por mais que a História Local tenha se constituído como abordagem na História, destaca-se a relevância dos estudos dos memorialistas como fontes para a História científica. Entende-se, portanto, que a História Local se constituiu em duas linhas: a) a realizada pelos memorialistas – cuja atuação se iniciou no século XIX, mas continua, em menor escala, até os dias atuais; b) a realizada por historiadores profissionais na academia (Nunes, 2020).

Por mais que existam estudos de memorialistas acerca do Maranhão, tratar-se-á, na seção que se segue, como já destacado, da História Local preponderantemente a partir do rigor científico do campo da História. A última seção deste capítulo tem como foco a análise dos currículos locais estadual e municipal (cidade de São Luís) a fim de entender o espaço destinado nestes documentos à História Local.

2.1 A "História Local" em debate: perspectivas teórico-metodológicas

Tendo como ponto de partida as questões "o que fabrica o historiador quando 'faz história?'"; "Pra quem trabalha?"; "Que produz?"; "O que é esta profissão?", Michel De Certeau (1982) discorre acerca da operação historiográfica, elencando vários aspectos do processo do "fazer historiográfico". Neste sentido, o autor pontua sobre "um lugar social", "uma prática" e "uma escrita" como elementos centrais a serem debatidos. Assim, para Michel De Certeau (1982) "encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada (...) compreendê-la como a relação entre um lugar (...) procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura)" (De Certeau, 1982, s/p).

Como uma espécie de "relativização" do modelo de objetividade proposto pela escola positivista, o autor aponta para a estreita vinculação entre a história e o lugar social em que é produzida, isto é, como uma definição do saber a partir de sua relação com dada instituição social. O sentido de análise aqui proposto tem estreita vinculação com a valorização da produção historiográfica a partir de sua aprovação pelos pares, tendo-se como pressuposto a noção de progresso em relação ao que já se tem produzido. Isto aponta para a constante necessidade de estudos que empreguem metodologias que possibilitem tanto a sustentação de novas hipóteses acerca de determinados objetos quanto a possibilidade de novas investigações a partir do que se produz.

Pensa-se que uma tese de doutoramento necessariamente perpassa por esta noção de investigação que apresente hipóteses que possam garantir um certo progresso acerca do tema em investigação, não tendo progresso como sinônimo de evolução, mas como dinamização do debate existente acerca do tema. Partindo desta perspectiva, a técnica se constitui como instrumento central na prática histórica, no processo de investigação, segundo Michel De Certeau (1982) "a história é mediatizada pela técnica" (De Certeau, 1982, s/p). Esta técnica necessariamente envolve o trato com as fontes a partir da definição destas para as pesquisas, até sua análise a partir de metodologias e olhares teóricos que servem como lupa de atribuição de sentido à prática. Este processo, então, perpassa pelo entendimento da articulação entre

natureza-cultura, de modo que esta relação "participa do movimento através do qual uma sociedade modificou sua relação com a natureza" (De Certeau, 1982, s/p).

É importante salientar que mesmo algumas investigações estão imbricadas desta percepção, uma vez que o tema a ser investigado movimenta-se na relação entre o homem e a natureza. Um exemplo acerca deste aspecto são as investigações realizadas por Engels em "Origens da família, da propriedade privada e do Estado". Nesta obra são analisadas as relações entre as formas de organização das sociedades "primitivas" e sua relação com a natureza a partir do trabalho, em um movimento que possibilita mesmo entender a alteração das formas de organização de uma sociedade matriarcal, vinculada ao trabalho comunitário e uma sociedade patriarcal, de trabalho individualizado, com uma nítida divisão do trabalho com base no gênero. Nesse sentido, também podem ser destacados os estudos de E. P. Thompson, "Senhores e caçadores", de Marx, acerca da "lei do roubo da lenha" (publicada no Brasil com o título de "Os Despossuídos" (2017), e de Engels, "O papel do trabalho na transformação do macaco em homem".

Assim, pode-se destacar esse duplo caráter da produção: a produção em si, como operação historiográfica, está imbricada da própria relação da instância social com a produção da cultura a partir da alteração da sua relação com a natureza, bem como os temas a serem investigados, que muitas vezes perpassam por essa noção. Partindo desse pressuposto, o historiador elabora seus materiais e constitui os dados a partir de um olhar articulado com o seu lugar social, com a teoria e a metodologia utilizadas no trato com a fonte, ou seja, "cada prática histórica não estabelece seu lugar senão graças ao aparelho que é ao mesmo tempo a condição, o meio e o resultado de um deslocamento" (De Certeau, 1982, s/p).

A partir dos modelos de análise estabelecidos pelo historiador, tem-se, assim, um controle da produção historiográfica, de modo que as insuficiências ou mesmo falhas também possam ser utilizadas no processo de investigação, tendo-se como perspectiva que a ausência de informações, por exemplo, também pode ser variável controlada pelo historiador neste processo, e mais ainda no processo de escrita e de exposição dos resultados alcançados. Enfim, uma série de questões que podem ser realizadas sob o controle do historiador a partir de sua lupa teórico-metodológica.

Essa prática se condensa e se (re)organiza na escrita, mas em uma espécie de movimento de reordenação dos opostos-complementares, isto é, "com o discurso parece se impor uma lei contrária às regras da prática" (De Certeau, 1982, s/p). Algumas imposições, segundo Michel De Certeau (1982), são realizadas pelo discurso, de modo que o ponto de chegada é

transformado em início, ou, ainda, “a prioridade que a prática dá a uma tática de desvio, com relação à base fornecida pelos modelos, parece contradita pelo fechamento do livro ou do artigo” (De Certeau, 1982, s/p).

Giovanni Levi (2014) debate sobre o ofício do historiador perpassando pela discussão acerca do caráter científico da História. Para tanto, apresenta sua argumentação tendo como eixo dois desdobramentos acerca da cientificidade da História: a) “a história é a ciência das perguntas gerais, mas das respostas locais” (Levi, 2014, p. 1) e; b) o trabalho dos historiadores “se faz em três momentos diferentes” (Levi, 2014, p. 2), a saber: investigar; resumir; comunicar. Sobre o primeiro debate, Giovanni Levi (2014) destaca-o como grande problema da História de modo que as generalidades compõem uma característica nas narrativas em que “a História como ciência propõe perguntas gerais que surgem no local e que sempre tem respostas diferentes” (Levi, 2014, p. 2).

Acerca deste aspecto podem ser pensados os estudos sobre capitalismo, por exemplo. Pensa-se em reformulações ocorridas na engrenagem capitalista em cada ponto de inflexão gerado pelas crises cíclicas do capital. Este é um tema que aponta para uma generalidade em sua formulação, entretanto, as respostas a esta questão variam de acordo com o recorte temporal, bem como com a espacialidade que se pretende estudar, garantindo, assim, respostas diferentes de acordo com os recortes que são realizados. A crise de 1973 (conhecida como crise do petróleo), por exemplo, não teve impactos iguais no Brasil, nos EUA, na antiga União Soviética. As variações nas respostas estão diretamente relacionadas às distintas conjunturas vividas e a inserção de cada unidade analisada na lógica do capital.

No que concerne ao segundo ponto, Giovanni Levi (2014) destaca que o processo do trabalho do historiador, a partir do processo apresentado envolve “grandes modificações” (Levi, 2014, p. 2). No primeiro momento (investigar) o autor destaca o debate acerca do trabalho nos arquivos, de modo que há sempre uma atribuição de sentido dado às fontes pelo historiador, uma vez que “os documentos são sempre parciais” (Levi, 2014, p. 10). Isso exige perceber que a produção do documento possui um sentido próprio, bem como sua organização (que não é realizada por historiadores). Há que se lembrar, também, que a possibilidade de uso dos documentos é múltipla e cabe ao historiador “garimpar” o sentido que pretende atribuir e uso que pretende fazer da documentação. Isto é, para o autor “a história não se faz com documentos” (Levi, 2014, p. 8), sobretudo, pela parcialidade que ronda a documentação.

Este debate acerca do uso dos documentos, a sua seleção, bem como o sentido dado a eles pelo historiador, culmina em um segundo subtema analisado por Giovanni Levi (2014), a

“verdade histórica”, que tem relação direta com o terceiro aspecto do trabalho do historiador: a comunicação. Giovanni Levi (2014) destaca que a “verdade histórica é sempre parcial” (Levi, 2014, p. 4), ou seja, “sempre trabalhamos sobre algo que não se pode afirmar inquestionavelmente, que não se pode resolver definitivamente” (Levi, 2014, p. 5). Essa característica da produção historiográfica merece atenção para que não seja relativizada em demasia e para que não se consolide um discurso de “fim da história”, ou mesmo em uma perspectiva que considere que tudo é discurso, sem base metodológica rígida.

Por mais que se tenha uma produção historiográfica com olhar múltiplo, que parte de perspectivas teóricas distintas, ainda assim necessita de um processo metodológico já largamente debatido. Neste aspecto concorda-se com Marx, quando afirma, no prefácio da edição francesa de *O capital,* que “não há estrada real para a ciência, e só têm a probabilidade de chegar a seus cimos luminosos, aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas” (Marx, 1994, p. 19). Acredita-se que neste trecho Marx não estava propondo uma argumentação que refutava a existência de um método científico para as ciências sociais, mas a possibilidade de construção de métodos que superassem dialeticamente o idealismo alemão que tinha como expoente Hegel, a economia política inglesa e o socialismo utópico. Assim, o que Marx destaca é que o rigor metodológico é fundamental para a construção conhecimento.

Acredita-se, também, que este rigor metodológico não anula outros aspectos da produção científica no campo da história, não há imparcialidade na produção do conhecimento, mas uma opção teórico-metodológica que possibilite a análise das fontes que culmina em uma estrutura narrativa sólida que favorece a cientificidade do trabalho do historiador. Tendo estas reflexões iniciais como base que se pretende nas páginas a seguir realizar um debate acerca da História Local.

Ao verificar em dicionários de língua portuguesa o significado de “local” nota-se que pode estar relacionado à sua função tanto como adjetivo quanto como substantivo. No primeiro caso, pode significar “Relativo ou pertencente a um determinado lugar; localista”, “Que é peculiar de um lugar ou de uma região” (Michaelis, 2024, online). No segundo caso, pode ser entendido como “Área ou região não especificada”, “Espaço considerado conforme suas características próprias ou funções específicas”, “Lugar que consiste num ponto de referência ou que é utilizado para determinado propósito” (Michaelis, 2024, online). Percebe-se, pois, que “local” remete à noção de espaço. Além disso, nos dois casos a noção de região é explicitada como componente da concepção de local. Dessa forma, antes de adentrar à análise acerca da

História Local, considerou-se pertinente uma apresentação, mesmo que brevemente, da concepção de região no campo da geografia a partir de uma perspectiva crítica[66].

As concepções de região e de local não podem ser entendidas somente a partir de delimitação territorial. Os estudos no campo da geografia debatem a respeito das diversas formas de entender a região, ou seja, para se compreender a regionalização pode-se "utilizar distintos caminhos, dependendo dos critérios, do local e da extensão ou escala do espaço geográfico pertinentes ao pesquisador" (Haesbaert, 2019, p. 118). Os critérios são múltiplos, podem estar relacionados, por exemplo, à forma como se organiza determinado espaço, isto é, é importante verificar se apresenta características rurais ou urbanas e, atrelado a isso, analisar a dinâmica econômica, social e cultural do espaço estudado.

Justamente esse caráter múltiplo do que se entende por região pode constituir-se como ferramenta metodológica, pois permite compreender "as contradições das simultaneidades espaciais particulares, que se constituem na relação entre homogeneização, hierarquização e fragmentação" (Leopoldo, 2018, p. 537). Percebe-se, desse modo, que os estudos regionais permitem entender tanto aspectos singulares quanto aspectos construtores de identidade de uma região. Para tanto é preciso entender este espaço como "uma representação coletiva para a região pesquisada, a partir da identificação das redes de relações sociais, agrupando-se as representações em níveis diferenciados até se chegar a uma representação coletiva 'síntese' da região" (Serpa, 2001, s/p).

É perceptível, portanto, que os estudos geográficos – vinculados a uma perspectiva crítica –, ao trabalharem com a categoria região, não trabalham com uma concepção simplesmente física da região, mas a partir da interação existente entre espaço e sujeitos, entendendo a região como espaço dinâmico, eivado de relações historicamente construídas. Assim é necessária a "conjugação da análise dos aspectos econômicos, sociais e políticos e no modo como se combinam, a diferentes escalas, para formarem configurações territoriais específicas" (Vale, 1990, p. 363).

[66] Aqui faz-se referência à "geografia crítica" proposta por Milton Santos. Para o autor os geógrafos desde o século XIX vinham se preocupando muito mais com a constituição da geografia como disciplina em vez de olhá-la como objeto a ser investigado. Desse modo, dedicou-se a realizar um projeto que se dividiria em cinco temas fundamentais que constituiriam sua base em defesa de uma geografia crítica e se materializariam em cinco obras: a) Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica; b) Da natureza cósmica à divisão internacional do trabalho; c) Organização espacial da sociedade contemporânea; d) Tempo social e espaço humano e; e) Totalidade social e espaço total: forma, função, processo e estrutura. O objetivo central era construir "uma geografia orientada para uma problemática social mais ampla e mais construtiva" (Santos, 2004, p.21). Para mais informações, conferir a introdução da seguinte obra: SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova:** da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Edusp, 2004.

Rogério Haesbaert (2010) analisa região, regionalização e regionalidade a partir da construção da categoria "arte-fato". Para o autor a regionalização deve estar relacionada à atuação dos sujeitos em determinados espaços, de modo que o produzem e são produzidos por ele. Assim, a região é entendida como arte-fato de modo que

> [...] é concebida no sentido de romper com a dualidade que muitos advogam entre posturas mais estritamente realistas e idealistas, construto ao mesmo tempo de natureza ideal-simbólica (seja no sentido de uma construção teórica, enquanto representação "analítica" do espaço, seja de uma construção identitária a partir do espaço vivido) e material-funcional (nas práticas econômico-políticas com que os grupos ou classes sociais constroem seu espaço de forma desigual/diferenciada). "Arte-fato" também permite indicar que o regional é abordado ao mesmo tempo como criação, autofazer-se ("arte") e como construção já produzida e articulada ("fato") (Haesbaert, 2010, p. 7).

Para o autor, entender a região neste sentido significa entendê-la como fruto de a) uma relação entre o processo de globalização e de desintegração; b) da atuação dos distintos sujeitos; c) como resultado e produtora de desigualdades. Além disso, para se empreender uma análise do regional é necessário examinar aspectos da produção material, bem como as características simbólicas, ou seja, a funcionalidade e o vivido (Haesbaert, 2010). Percebe-se, portanto, a diversidade de critérios para se entender a questão da região.

Também apreendendo de forma ampla a questão da região, Milton Santos (1988) se propôs a entender o espaço geográfico como categoria filosófica, tendo como base a categoria de totalidade, a partir de aspectos de continuidade e descontinuidade, assim como de unidade e multiplicidade mediada pela noção de escala. Para ele "Sem a noção de escala e sua base epistemológica que tanto deve à ideia de tempo, não saberíamos o que fazer diante do todo social espacializado e que nos chega, todavia, em forma fraccionada, como subespaços" (Santos, 1988, p. 13). Um de seus pressupostos fundamentais é a noção de renovação da realidade, que agrupa reformulações no espaço "objetos naturais e objetos sociais" (Santos, 1988, p. 16) e a atuação dos sujeitos históricos. Portanto, o espaço é definido pelo autor como um grupo de "formas representativas de relações sociais (...) que se manifestam através de processos e funções" (Santos, 2004, p. 153).

Dessa forma, o espaço é entendido como estrutura subordinada ao homem e que ao mesmo tempo o subordina e, por ter essa característica dupla, apresenta uma "inércia dinâmica" (Santos, 2004), isto é, o espaço é compreendido como resultado e como condição para o desenrolar dos processos históricos. Ademais, o espaço é mediador de configurações globais e particulares de dada sociedade, em outras palavras, é resultado e produtor destas configurações.

Percebe-se que a já mencionada categoria da totalidade é central para a compreensão de espaço geográfico apresentado por Milton Santos (2004), mas pode-se notar também a categoria contradição e a própria dialética, uma vez que defende uma geografia renovada que, nas suas palavras,

> [...] ocupar-se-ia do espaço humano transformado pelo movimento paralelo e interdependente de uma história feita em diferentes níveis – internacional, nacional, local. As noções de totalidade e de estrutura, de universal e de particular, deverão ser unificadas em um mesmo movimento conjunto no qual a sociedade seria reconhecida em seu diálogo com a natureza transformada, não apenas como agente transformador, mas também como um dos seus resultados. Uma vez mais, toda tentação dualista seria exorcizada (Santos, 2004, p. 240).

Nota-se a imbricação entre história e geografia na obra de Milton Santos, originalmente publicada em 1978. No campo da História, o espaço também se fazia presente como categoria fundamental de análise, podendo ser definido, segundo José D'Assunção Barros (2010a), a partir de critérios econômicos, culturais e geológicos. Entretanto, é a partir da geo-história que se tem a introdução da "geografia como grade de leitura para a História (Barros, 2010a, p. 74).

Lucien Febvre e Fernand Braudel sofreram forte influência do geógrafo Vidal de La Blache[67] em suas obras, sobretudo, a partir da noção de "possibilismo geográfico". Ambos são conhecidos por integrarem a escola histórica francesa conhecida como Escola dos Annales, Febvre reconhecidamente fundador – ao lado de Marc Bloch – e Fernand Braudel, herdeiro direto de Febvre, como consolidador da escola[68].

De acordo com José D'Assunção Barros (2010b), a primeira geração dos Annales, centrada nos seus fundadores, trazia como marca fundamental a superação de uma História narrativa, focada na figura de grandes heróis, por meio da inserção nos quadros acadêmicos de

[67] De acordo com José D'Assunção Barros (2020), Vidal de La Blache, em nítida oposição aos estudos do geógrafo alemão Ratzel, trabalhava com várias escalas de observação, o que se constitui em micro e macro geografia. Desse modo, exerceu forte influência na constituição da História do pequeno espaço, a História Local, por meio tanto dos estudos de Febvre quanto de Braudel. Para mais informações, ver: BARROS, José D'Assunção. A ESCOLA LABLACHEANA E OS ANNALES: Considerações sobre um diálogo interdisciplinar entre a História e a Geografia, a partir da contribuição de Vidal de La Blache para a Escola dos Annales. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 40, n. 01, p. 1–29, 2020.

[68] De acordo com José D'Assunção Barros (2010b) a Escola dos Annales pode ser entendida a partir do agrupamento de suas características em gerações de historiadores. Entretanto, há distintas visões de se entender essa divisão, sendo central o debate a respeito das rupturas e continuidades, principalmente entre o que se considera a segunda geração – a de Fernand Braudel e a terceira geração – a da chamada Nova História. Assim, o autor apresenta a visão de três autores a este respeito. O primeiro deles é François Dosse que destaca a predominância de rupturas entre o que se considera como gerações dos Annales. O segundo, Peter Burke, trabalha com a perspectiva de continuidade entre gerações, entendo a Nova História como terceira geração dos Annales. Por fim, Iggers que demarca a ruptura a partir de 1945, ou seja, entre as duas primeiras gerações. Para mais informações, conferir: BARROS, José D'Assunção. A Escola dos Annales: considerações sobre a história do movimento. **História em reflexão,** v. 4, n.8, p. 1-29, jul./dez. 2010.

uma História-Problema, que se voltava para dinâmica dos poderes, reconfigurando a História Política. Ademais, Marc Bloch introduzira os estudos de caráter regional – a exemplo de "um estudo sobre a Ile-de-France (1913)" (Barros, 2010b, p. 11), bem como as primeiras incursões sobre a História Comparada em seus estudos sobre os Reis Taumaturgos, que também seriam fundamentais para a construção, anos depois, da História das Mentalidades. Lucien Febvre tinha a forte marca de se preocupar com as mentalidades, bem como com a questão do anacronismo e com a inserção da análise geográfica nos estudos históricos. Entretanto, o que se conhece como geo-história é grande devedora das publicações de Fernand Braudel – identificado com a segunda geração dos Annales – a partir da obra "O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Felipe II" (1949). Assim, a geo-história

> [...] ao trazer o espaço para primeiro plano e não mais tratá-lo como mero teatro de operações e sim como o próprio sujeito da História possibilita o exame da longa duração, esta história quase imóvel que se desenrola sobre uma estrutura onde os elementos climáticos, geológicos, vegetais e animais encontram-se em um ambiente de equilíbrio dentro do qual se instala o homem (Barros, 2006, p. 467).

A longa duração foi resultado, também, de uma inquietação de Braudel em relação tanto ao estruturalismo de Lévi-Strauss, quanto à micro-sociologia de Gurvitch. O Mediterrâneo aborda as três instâncias do tempo trabalhadas por Braudel (longa, média e curta duração) que estão diretamente relacionadas às noções de estrutura, conjuntura e evento (Barros, 2010b).

A incorporação de aspectos geográficos na análise de Braudel se deu no primeiro volume da obra, cujo foco era analisar as relações do homem com o ambiente em uma perspectiva de longa duração, o que não significa um longo recorte temporal, mas está atrelada à própria dinâmica do tempo nesta relação. Desse modo, de acordo com Peter Burke (1992) "O objetivo é demonstrar que todas as características geográficas têm a sua história, ou melhor, são parte da história, e que tanto a história dos acontecimentos quanto a história das tendências gerais não podem ser compreendidas sem elas" (Burke, 1992, p. 34). Esta característica de inserir análises geográficas na primeira parte das obras foi preponderante nos Annales até os anos 1960, tendo recebido desde então várias críticas por adotar um conceito de região de forma automática e que, portanto, considerava-se não operacional (Barros, 2020).

Um ponto de inflexão a este respeito foi a constituição da terceira geração dos Annales, que defendeu a ampliação de temáticas e métodos de investigação histórica, a exemplo da variação de escala para as análises. Partia-se, então, da análise do grande espaço ao pequeno espaço. De acordo com Elenice Ferreira (2017) esta geração traz como premissa, recuperando aspectos da primeira geração dos Annales, que "a prática histórica é inconcebível fora do

cotidiano, afinal, o imperativo posto por Bloch e Febvre era o de que longe de encarcerar-se em sua torre de marfim, o historiador deverá abrir-se ao mundo exterior, participar ativamente da vida de seu tempo" (Ferreira, 2017, p. 91).

Entretanto, segundo José D'assunção Barros (2006), a História Local já estava em constituição desde os anos 1950. Além disso, tem-se como um ponto de inflexão para os estudos regionais a tese de Pierre Goubert intitulada *Beauvais e o Beauvaisis de 1600 a 1730*, trabalhando a História Demográfica e a História Regional imbricadas, publicada em 1963. Mas, de acordo com Helder Alexandre Macedo (2017), "entre a segunda e a terceira geração dos Annales é que vicejou uma História Local propriamente dita, com esteio tanto na observação recortada da realidade (...) quanto na escolha das fontes, sobretudo aquelas emanadas das paróquias" (Macedo, 2017, p. 67).

Para Down Jose e José D'Assunção Barros (2009) a História Local é uma abordagem da História construída a partir da seleção de "universo de observação". Nesse sentido, retoma-se o debate acerca da região/local, mas destacando que a sua construção não se dá unicamente a partir de um critério físico (delimitação territorial) ou de um critério administrativo, mas a partir da construção realizada pelo historiador a partir do tema em investigação. Dessa forma,

> Uma história, entre outros adjetivos, será uma história local no momento em que o 'local' torna-se central para a análise, não no sentido de que toda história deve fazer uma análise do local e tempo que contextualiza seus objetos (o que é pressuposto de toda História), mas no sentido de que o "local' implica aqui uma referência a uma cultura ou política local, a uma singularidade regional, a uma prática que só se encontra aqui ou que aqui adquire conotações especiais a serem examinadas em primeiro plano. Pode-se dar ainda que, na História Local, o local se mostre como o próprio objeto de análise, ou então que se tenha em vista algum fator mais transversal à luz deste 'local', desta 'singularidade local' (Barros, 2022, p. 26).

Além disso, tomar uma localidade para a construção do objeto de análise não significa circunscrever-se tão somente ao local selecionado, mas pode ser peça de compreensão de um aspecto mais amplo, portanto, inserido em uma lógica de totalidade. Assim, permite superar certas generalizações a respeito de um determinado tema, por exemplo. De acordo com José D'Assunção Barros (2022) quatro foram as motivações para se realizar uma história local: a) como ferramenta para uma abordagem mais ampla; b) combater generalizações; c) construir quadros analíticos a partir de outros estudos já realizados do mesmo local e; d) responder a demandas do próprio local. Já para Francisco Silva (1999), partindo do contexto historiográfico português, os motivos para o crescimento da história local são: a) a construção de identidades; b) unidades até então periféricas se tornam reivindicativas; c) o grande desenvolvimento do turismo e; d) a criação de instituições de memória.

Entende-se que o estudo desta tese de doutoramento, portanto, tem as motivações "a" e "d" – na concepção de José D'Assunção Barros (2022) – como principais, uma vez que se tem como objetivo realizar a análise a partir da compreensão de que o Maranhão está inserido em uma lógica política nacional, ao mesmo tempo que apresenta singularidades de sua conjuntura política, pautada na atuação de oligarquias, por exemplo.

Ao destacar singularidades de um espaço determinado a História Local acaba por viabilizar a construção de identidades. De acordo com Joana Neves (1997), entendendo o conhecimento histórico sob a visão local tanto como objeto do conhecimento quanto como referência para o conhecimento, possibilita a construção de uma identidade social aos sujeitos históricos que se valem da História Local. Para a autora, a relação entre sujeitos e conhecimentos proporcionam a capacidade de ação de sujeitos conscientes do seu entorno e das demandas que dele emergem, assim a identidade social "é um atributo de sujeitos da história que se definem e se reconhecem na ação" (Neves, 1997, p. 15). Além disso, aponta que o local precisa ser entendido como aspecto do geral, pois ambos precisam estar conectados para que possuam sentido.

Entende-se, portanto, que as duas instâncias precisam estar relacionadas para que sejam superados os vícios tanto das análises gerais, quanto das locais, a saber: no caso da história geral: a) universalismo; b) oficialismo; c) quadripartismo; d) ocidentalismo. No caso da história local: a) localismo; b) personalismo; c) fragmentação; d) folclorização (Neves, 1997, p. 22-24). Desse modo, os estudos locais são importantes também por permitirem a superação dos vícios da história geral, porque "estabeleceram certas evidências (...); suas estatísticas, compiladas com certa margem de segurança, contestavam algumas das ideias 'gerais', preconceitos e aproximações que na falta de investigações mais precisas se perpetuavam" (Coubert, 1988, p. 74), constituindo-se, portanto, a região como parte da construção da hipótese da investigação (López, 2003).

Entretanto, é necessário entender que o risco do localismo e do universalismo, ou generalização, pode ser superado se houver um equilíbrio na análise local por meio de "aproximações e distanciamentos com a história nacional" (Cavalcanti, 2017, p. 287) revelando as divergências e as similaridades entre as duas instâncias, o que Manuel Grijalva (2002) nomeia como "delimitação mediana", ou, como defende Vilma Melo (2015), esta relação com outras instâncias garante um sentido ao local, caso contrário a história local desenvolvida seria vista apenas como uma parte de uma lógica maior, isto é, "não podemos esperar encontrar (...)

um recorte em miniatura da história nacional ou global, mesmo que encontremos traços e sinais semelhantes" (Cavalcanti, 2018, p. 287).

É válido, portanto, destacar que ao se reivindicar o "local" como "nacional" – como destacado no título do capítulo – não se pretende reivindicar uma abordagem generalizante, tampouco entender o local como microcosmo do nacional. A proposta é demonstrar a viabilidade de inserção da História Local nos currículos escolares em uma espécie de movimento contra hegemônico, isto é, uma vez que os currículos pouco trabalham a perspectiva local (como foi percebido no capítulo 1, a partir da análise da BNCC, e como será percebido na última seção desse capítulo), buscou-se inseri-la a partir dos conteúdos ditos "nacionais" que constam no currículo por meio da elaboração do produto educacional em questão.

Retomando o debate acerca da História Local, outro aspecto importante acerca desta abordagem diz respeito à possibilidade de entender trajetórias de sujeitos que frequentemente são apagados da História nacional, bem como visitar temáticas que não eram vislumbradas por este tipo de historiografia. A redução da escala de observação permite análises que não generalizam e que, portanto, se desvinculam da História Política Clássica, pautada nos grandes heróis e no que foi concebido como importante fato histórico.

A redução da escala de observação traz à tona o erro frequente de confundir a História Local com a micro-história. Para Erivaldo Neves (2008) "as duas metodologias tentam desvendar facetas do cotidiano em todas as estratificações, independente da relação desses agentes históricos com as instâncias dos poderes aos quais se vinculam ou se submetem" (Neves, 2008, p. 33), mas, apesar desta semelhança, cada uma tem metodologias e trajetórias de investigação distintas. Considera-se, portanto, relevante uma breve discussão acerca da micro-história. José D'Assunção Barros (2004) aponta a distinção existente entre a História Regional e a micro-história, destacando que o que se considera com espaço regional não está diretamente vinculado a um espaço geográfico ou administrativo bem delimitado, mas pode ter características antropológicas ou culturais como determinantes. Já no caso da micro-história, um historiador investiga sobre uma comunidade específica "ela não estuda propriamente a pequena comunidade, mas estuda através da pequena comunidade (não é, por exemplo, a perspectiva da História Local, que busca o estudo da realidade micro-localizada por ela mesma)" (Barros, 2004, p. 153).

A micro-história é uma metodologia surgida na Itália e tem como dois principais expoentes Carlo Ginzburg e Giovanni Levi. Suas origens remetem ao debate acerca da História Social italiana e se apresentou como estratégia de investigação em superação aos modelos

macro explicativos, tendo como historiadores adeptos principalmente aqueles que tinham vinculações com o marxismo e "uma orientação política para a esquerda" (Levi, 2011, p. 137). De acordo com Henrique Lima (2012), as primeiras sistematizações do que viria ser conhecido como micro-história se deram a partir das publicações da revista *Quaderni Storici* de modo que "foi provavelmente a publicação histórica italiana mais claramente sintonizada com o debate da história social no início da década de 1970 e tomou rapidamente (...) a dianteira na discussão sobre os parâmetros da renovação historiográfica italiana" (Lima, 2012, p. 211) direcionando sua atenção a grupos marginalizados.

Com forte influência dos estudos antropológicos, a micro-história se apresentava como alternativa aos grandes modelos explicativos estruturais e generalizantes. De acordo com Henrique Lima (2012), o artigo de Ginzburg e Poni "O nome e o como" foi um dos referenciais para a organização metodológica da micro-história, bem como o livro "Herança Imaterial" de Giovanni Levi.

No capítulo intitulado "O nome e o como", publicado no livro "Micro-história e outros ensaios", Ginzburg e Poni (1991) apontam que um dos aspectos fundantes da micro-história é justamente tentar responder questões que a abordagem macro não dá conta. Para isso, a análise de sujeitos históricos (o nome) viabiliza compreender as "relações que ligam um indivíduo a uma sociedade determinada" (Ginzburg; Poni, 1991, p. 173), isto é, realiza-se a composição de uma "teia de malha fina" que possibilita a análise da inserção do indivíduo na sociedade. Assim, para os autores, há uma dupla frente de investigação na micro-história: "por um lado, movendo-se numa escala reduzida, permite em muitos casos uma reconstituição do vivido impensável noutros tipos de historiografia. Por outro lado, propõe-se indagar as estruturas invisíveis dentro das quais aquele vivido se articula" (Ginzburg; Poni, 1991, p. 177-178). Assim, para eles, a micro-história é entendida como "ciência do vivido" (Ginzburg; Poni, 1991).

No prefácio de "O queijo e os vermes", Carlo Ginzburg (2006) destaca que Menocchio "é um homem como nós, é um de nós" (Ginzburg, 2006, p. 9), o que nitidamente demonstra sua preocupação em evidenciar aspectos sociais a partir da trajetória de um "protagonista anônimo da história", como título de livro sobre a micro-história de Ronaldo Vainfas (2002). No mesmo prefácio, Carlo Ginzburg (2006) denota que

> [...] uma investigação que, no início, girava em torno de um indivíduo, sobretudo de um indivíduo aparentemente fora do comum, acabou desembocando numa hipótese geral sobre a cultura popular - e, mais precisamente, sabre a cultura camponesa – da Europa pré-industrial, numa era marcada pela difusão da imprensa e a Reforma Protestante, bem como pela repressão a esta última nos países católicos (Ginzburg, 2006, p. 10).

Como pode ser percebido, trata-se de "uma outra leitura do social" (Revel, 2000, p. 16), uma vertente que demarca um movimento de análise a partir do indivíduo sem entrar em contradição com o social. Portanto, é um dispositivo prático que apresenta três traços significativos: a) relação inventiva com a realidade histórica – o fato não está posto, mas a análise traz em si possibilidades; b) apresenta uma dimensão experimental; c) apresenta um amplo grupo de problemas (Revel, 2000, p. 19-21).

Trata-se, portanto, da ruptura em relação aos modelos estruturalistas de análise, como já mencionado anteriormente, e da alteração da escala da qual se parte para analisar o social, isto é, "a alteração controlada da escala de observação poderia ser então uma operação que permitiria colocar em relevo e explorar em detalhe aspectos fundamentais de um problema de pesquisa de qualquer dimensão" (Lima, 2012, p. 219). De acordo com Jacques Revel (2010)

> Um dos méritos da micro-história é ter colocado, de saída, o problema da variação de escala e dos efeitos cognitivos que podem ser-lhe associados. [...] a questão fundamental não é aqui a do estudo dos objetos de tamanho reduzido. A esse respeito, a abordagem micro-histórica não poderia ser identificada com a monografia ou com a perspectiva da história local. [...] o que está em jogo na abordagem micro-histórica é a convicção de que a escolha de uma escala peculiar de observação fica associada a efeitos de conhecimentos específicos e que tal escolha pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimento (Revel, 2010, p. 438).

O que está em pauta, para Jacques Revel (2010), não é entender as transformações coletivas por elas mesmas, mas compreender a atuação dos sujeitos frente a estas transformações e perceber como estão conectados a elas. De acordo com Ronaldo Vainfas (2002), esta redução da escala de observação apresenta quatro redefinições fundamentais na prática historiográfica: a) dos pressupostos da análise sócio-histórica: o mais importante é entender a rede complexa de atuação dos indivíduos na sociedade; b) da noção de estratégia social: os embates sociais constantes e as incertezas precisam ser evidenciados e não somente os fatos que ocorreram; c) da noção de contexto: a atuação dos sujeitos históricos, além de estar conectada a um aspecto social mais amplo, é fundamental para entender nuances que ficam secundarizadas em uma análise do macro; c) da hierarquia das problemáticas históricas: recusa-se a hierarquização do papel dos sujeitos na tecitura complexa do social pelo caráter múltiplo de sua atuação (Vainfas, 2002, p. 116-119).

A terceira redefinição acima destacada configura-se, para Giovanni Levi (2011), como o problema real da micro-história. Para tanto, apresenta como um de seus fundamentos a concepção de descrição densa, tomada de empréstimo da antropologia, mais especificamente

de Clifford Geertz. Assim, Giovanni Levi (2011) destaca que esta concepção exerce a função de

> [...] registrar por escrito uma série de acontecimentos ou fatos significativos que de outra forma seriam imperceptíveis, mas que podem ser interpretados por sua inserção no contexto, ou seja, no fluxo do discurso social. Essa abordagem é bem-sucedida na utilização da análise microscópica dos acontecimentos mais insignificantes, como um meio de se chegar a conclusões de mais amplo alcance (Levi, 2011, p. 144).

Desse modo, o que prevalece é a descrição densa dos acontecimentos, tendo a teoria uma função subalterna diante do objeto em análise, não serve, portanto, para criar quadros analíticos mais abstratos a partir da criação de quadros teóricos (Levi, 2011). Assim, impera a construção racionalizada do objeto gestada a partir da atuação dos sujeitos (devidamente nomeados, para resgatar a leitura de Ginzburg). São entrelaçadas, desta forma, as distintas atuações dos indivíduos na busca por explicações interligadas à conjuntura na qual estão inseridos, apontando para outra característica da micro-história: a diferenciação social.

Assim, para Giovanni Levi (2011), a construção textual da micro-história apresenta duas características fundamentais: a) a demonstração das características sociais que foram distorcidas ou negligenciadas pelas análises generalizantes e; b) a inserção no texto dos aspectos do processo de pesquisa, as ausências na documentação, os argumentos interpretativos do historiador. Fica evidente, portanto, o processo de pesquisa na construção textual expositiva, ou seja, ao mesmo tempo que se tem a análise do objeto investigado, tem-se também a construção da hipótese da investigação por meio da apresentação do processo de pesquisa. Em síntese, para Giovanni Levi (2011), as características comuns dos vários segmentos da micro-história, além da redução da escala de observação, são "o debate sobre a racionalidade, a pequena indicação como um paradigma científico, o papel do particular (não, entretanto, em oposição ao social), a atenção à capacidade receptiva e à narrativa, uma definição específica do contexto e a rejeição do relativismo" (Levi, 2011, p. 162). Desse modo, pode-se sintetizar as diferenças entre as duas metodologias da seguinte forma

> Suas diferenças sobressaem-se mais que as eventuais semelhanças, como o estudo de pequenos recortes espaciais por um lado e a redução da escala de observação por outro, ambos com o objetivo de alcançar fenômenos inatingíveis pelos estudos de grupos sociais em grandes recortes espaciais ou pelas macro-análises. A história regional e local procura descobrir com a análise do cotidiano de uma comunidade, as suas relações com a totalidade histórica; a micro-história, na investigação intensiva de fragmentos do cotidiano comunitário ou de um indivíduo, tenta identificar macro-fenômenos sociais. As duas metodologias partem, portanto, da análise de uma particularidade tomada como paradigmática para a perspectiva de totalidade para uma, ou visão do geral, para a outra (Neves, 2008, p. 33).

Entende-se, desse modo, que a História Local apresenta potencialidades variadas, desde a possibilidade de entendimento da forma como os sujeitos têm se organizado em determinadas regiões ao longo do tempo construindo memórias coletivas (Melo, 2015), passando pelo estabelecimento de singularidades coletivas (Ramiréz, 2009), culminando na iluminação recíproca entre as diferentes instâncias da escala de observação. Entretanto, é preciso estar atento aos perigos tanto de cair no senso comum, quanto no de simplificação do tema em análise por se tratar de um corte local (Melo, 2015).

2.2 Grupos político-econômicos no Maranhão: para além das oligarquias

Os estudos políticos sobre o Maranhão Republicano comumente se debruçam sobre as oligarquias como chave de compreensão fundamental para a dinâmica político-econômica local, muitas vezes se descolando de um cenário nacional ou, até mesmo, mundial. Não se pretende minimizar a atuação das oligarquias na constituição das características políticas, econômicas e sociais do estado do Maranhão, sobretudo pela própria dinâmica do capítulo de entender a relevância da História Local. Entretanto, considera-se interessante estabelecer uma vinculação entre estas especificidades e as características do chamado "circuito nacional" como forma de ampliar o debate para atuação de outros agentes e agências na própria dinâmica do estado do Maranhão.

Como exemplificação pode-se destacar o que ocorre no Maranhão entre 1966 e 1970 que, anos mais tarde, ficaria conhecido como "milagre maranhense". A compreensão do Maranhão neste período perpassa pelo entendimento de uma agenda nacional – sob a ditadura civil-militar – que tinha o desenvolvimentismo como eixo norteador da política econômica e que, portanto, ultrapassa os próprios limites da atuação da oligarquia local naquele período. Isto é, tratar o ocorrido no Maranhão em sua instância econômica como unicamente a capacidade de organizar estratégias por parte da oligarquia local é personificar a análise que está relacionada a uma dinâmica mais ampla de um projeto de fração de classe.

Ao recorrer a dicionários de Política e de História é comum entender oligarquia como o governo de poucos ou como governo dos ricos (Bobbio, 2009; Silva; Silva, 2010), muitas vezes fazendo oposição à democracia na constituição dos regimes do chamado Terceiro Mundo (Bobbio, 2009). No que concerne à questão teórica que envolve o conceito, destaca-se que comumente está vinculado à Teoria das Elites, compreendendo que, uma vez que os governos são sempre conduzidos por poucos, a oligarquia seria a única forma de governo possível, mesmo em meio a uma democracia (Bobbio, 2009).

No que diz respeito à História do Brasil, os estudos acerca das oligarquias geralmente se direcionam ao período caracterizado como República Velha que se convencionou findar no marco da "Revolução de 1930", período marcado pela atuação dos chamados coronéis. Entretanto, ao se debruçar sobre o caso maranhense – mesmo tendo conhecimento de estrutura semelhante em outros estados – percebe-se que os grupos oligárquicos ultrapassam esses limites temporais e se estabelecem no Estado Restrito promovendo uma "Guerra do Maranhão", como destaca Joaquim Itapary (1998), em texto introdutório à obra de Benedito Buzar, entendendo guerra como a disputa constante pelo poder entre os grupos oligárquicos.

Desse modo, os grupos variaram na condução do Estado Restrito no Maranhão, desde genesistas, magalhãesistas, marcelisnistas até a consolidação dos dois grupos oligárquicos que mais permaneceram diretamente ou indiretamente no poder: vitorinistas e sarneístas. Entretanto, é necessário entender a oligarquia como "peça da construção do Estado brasileiro, cuja gestação foi favorecida pelo poder central" (Reis, 2013, p. 10). Flávio Reis (2013), ao analisar o cenário das disputas políticas no Maranhão durante a Primeira República, destaca que o termo oligarquia foi utilizado "para enfatizar o predomínio de redes de poder privado de base familial sobre o aparelho do Estado" (Reis, 2013, p. 21) o que, muitas vezes, culmina em um personalismo das análises.

Assim, considera que o personalismo "[...] e os caprichos que geram atritos muito frequentes etc., são questões enfocadas desde o século XIX, mas que não encontraram ainda vias de aproveitamento de forma a uma incorporação dos autores para a teia de interpretações e visões que fundamentam efetivamente um debate" (Reis, 2013, p. 12). Desse modo, é preciso compreender que existem espaços de interação entre os poderes nos quais os interesses privados e o Estado se conectam e os grupos políticos constroem suas oligarquias a partir das "modificações verificadas no plano nacional" mais do que "propriamente oriundas de alternativas criadas por fora ou que apontem para além dessa estrutura" (Reis, 2013, p. 16).

Percebe-se, portanto, que ao examinar as estruturas oligárquicas do estado é fundamental entendê-las como fruto de uma dinâmica mais ampla, ou melhor, viabilizada por esta dinâmica. No entanto, o sarneísmo carrega em si uma particularidade de dominação do aparelho estatal: o discurso do novo, da ruptura com a dominação previamente estabelecida pelos demais grupos, da modernização do estado do Maranhão.

Neste sentido, vale mencionar o argumento da decadência utilizado por Alfredo Wagner Berno de Almeida (2008) ao destacar que as leituras clássicas acerca da agricultura maranhense exaltam os tempos áureos coloniais desta produção no Maranhão e sinalizam para uma

constante decadência econômica do estado e para romper com ela é necessário alcançar novamente a prosperidade. Assim,

> A chamada decadência é sempre contemporânea de quem está falando. A exaltação do passado é ajustada em algum período recuado e distante. A despeito de existir consenso, quanto ao ponto de partida oficioso, presencia-se deslocamentos no corte correspondente ao passado idealizado. Sendo considerada sempre no presente a *decadência* não varia. O passado de *prosperidade* volatiza-se rapidamente e é aparentemente irrecuperável em sua plenitude, entretanto, alimenta as esperanças do presente e torna o futuro uma possibilidade real, porque de certo modo encerra uma recuperação. Recuperação que se insinua como factível porque ao nível da representação a natureza é exuberante e as terras férteis, constituindo-se num potencial precioso. O Maranhão é assim, visto como tendendo à *prosperidade* possível, embora imerso em uma constante *decadência.* O presente é ao mesmo tempo, de maneira paradoxal, o princípio do futuro e a última etapa de um passado que persiste enquanto tradição e mito (Almeida, 2008, p. 152-153. *Grifos do autor*).

Assim, a ideologia da decadência esteve presente nos discursos do governador José Sarney (1966-1970) por meio da defesa do desenvolvimento e da modernização, destacando que seu governo seria um ponto de inflexão em relação às mazelas pelas quais passava o estado desde o declínio dos tempos agrícolas áureos, muito presente também no documentário produzido por Glauber Rocha intitulado "Maranhão 66", analisado por Wagner Cabral Costa (2006) e que em momento oportuno será apresentado.

É válido destacar que a modernização defendida por José Sarney foi uma modernização do tipo conservadora, como destacada por Barrington Moore Jr. (2010) ao analisar a revolução pelo alto realizada pela Alemanha e Japão durante seu processo de desenvolvimento capitalista, com as devidas mediações conceituais para a conjuntura maranhense, uma vez que se entende, seguindo a perspectiva de Reinhart Koselleck (1992), que há a necessidade de contextualização do conceito, compreendendo-se, portanto, que "todo conceito está imbricado em um emaranhado de perguntas e respostas, textos/contextos" (KOSELLECK, 1992, p. 137). Assim, considera-se importante realizar uma breve apresentação da noção de modernização conservadora da qual se serve esta análise.

Segundo Karim Helayel e André Botelho (2024), Barrington Moore Jr parte dos casos específicos para elaborar generalizações a respeito do conceito em apresentação utilizando da sociologia histórica comparada ao examinar as trajetórias de três grupos de países: a) Inglaterra, França e Estados Unidos – via capitalista e democrática; b) Alemanha e Japão – via revolução capitalista vinda de cima e; c) China – via socialista. Desse modo, no caso da modernização conservadora (a segunda via) "não se consolidaram movimentos sociais fortes o suficiente para

inviabilizar a construção de uma coligação aristocrático-burguesa, que se apoiaria aos interesses do operariado urbano-industrial e do campesinato" (Helayel; Botelho, 2024, p. 9).

De acordo com Murilo Pires e Pedro Ramos (2009), a modernização conservadora pode ser entendida como um "pacto político conservador exercido entre a burguesia nascente e os oligarcas terratenentes" (Pires; Ramos, 2009, p. 412) ocorrido na Alemanha e no Japão. Outra característica apontada pelos autores diz respeito à pouca força política que a burguesia nascente tinha, o que não permitiu um rompimento imediato com a classe dos proprietários rurais, entretanto, conseguiram manter os trabalhadores afastados dos circuitos decisórios do poder. Assim, Barrington Moore Jr (2010) destaca que por mais que esta burguesia, em suas frações comerciais e industriais, não seja forte o suficiente para conduzir a política por meio dos aparelhos estatais, precisa ser capaz de aglutinar seus interesses aos de um aliado político forte o suficiente que possa estabelecer as diretrizes políticas, neste caso, a fração dos proprietários agrários. Neste sentido, "onde a coligação conseguiu estabelecer-se, seguiu-se um período prolongado de governo conservador e mesmo autoritário, sem contudo, cair no fascismo" (Moore Jr., 2010, p. 453).

Considera-se, portanto, que este é o caso do Maranhão desde a República Velha, passando pela Era Vargas (1930-1945), pelo breve período democrático, estendendo-se à ditadura civil-militar e mesmo após a redemocratização da década de 1980, uma vez que a consolidação dos longos períodos oligárquicos e, portanto, conservadores – para usar a nomenclatura de Barrington Moore Jr. – se deu a partir do vitorinismo e do sarneísmo.

Mesmo as leituras mais recentes acerca do Maranhão Republicano não fogem à leitura do conservadorismo destes governos, destacando, por exemplo, o uso comum das instituições estatais para enriquecimento do grupo político dirigente (patrimonialismo), a manutenção de estratégias de dominação política, o uso da violência, corrupção eleitoral, clientelismo etc. (Fernandes, 2020), que tiveram como consequência o atraso socioeconômico, manutenção da pobreza, ausência de modernização da economia local (Fernandes, 2020), pelo menos em moldes que sejam distintos da modernização conservadora.

Não por acaso, tais características se apresentam similares às apontadas por Barrington Moore Jr (2010): racionalização da ordem política, construção de uma máquina militar, força do governo central, construção de cidadãos com baixos conhecimentos técnicos e literários. Logo, a oligarquia é entendida como "um conjunto de práticas, costumes e modos de operação, que se apoderam da burocracia estatal para mantê-los independentemente das trocas de comando no aparelho de Estado" (Fernandes, 2020, p. 283).

Esta estrutura se mantinha via estabelecimento de relações de compadrio com políticos tanto dos distintos municípios quanto do poder federal, havendo, portanto, uma mediação constante pelos oligarcas entre as diversas instâncias de poder, inserindo-se em um circuito nacional que não pode ser alijado deste processo a ponto de criar uma falsa compreensão de grande autonomia ou singularidade do poder local.

Entretanto, vale destacar que mesmo em vinculação com o cenário reconhecido como nacional – e já se reaproximando do debate acerca da modernização conservadora – há a necessidade de chefes políticos locais para a construção das oligarquias, tal como afirmou Barrington Moore Jr (2010) ao tratar da modernização conservadora, quando destaca que "um fato interessante sobre o curso da modernização conservadora é a aparição de uma constelação de chefes políticos notáveis" (Moore Jr, 2010, p. 456). O perigo desta afirmação reside na confusão entre esta característica e sua exacerbação, o conhecido personalismo factual.

Desse modo, entende-se que as características de uma conjuntura favorável para o desenvolvimento da modernização conservadora, conforme destacado por Barrington Moore Jr (2010), se alinham ao cenário da República maranhense, a saber: a) habilidade dos chefes políticos para mobilizar as ferramentas reacionárias pouco percebidas; b) a construção de instituições burocráticas poderosas que alijam a sociedade do processo decisório; c) o distanciamento dos governos em relação à sociedade; d) modernização da sociedade sem alterar sua estrutura conservadora.

Tendo este breve debate como ponto de partida, as subseções que se seguem têm como objetivo realizar um breve debate sobre obras que dedicaram ao estudo do Maranhão. Para tanto, foram selecionadas 34 obras (livros, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de curso), produzidas por historiadores, sociólogos, economistas etc., que se propuseram a investigar o Maranhão.

O recorte das obras tem como marcos temporais estudos que se dedicaram ao Maranhão entre as décadas de 1930 e 2014. O segundo critério analítico foi a seleção de obras cuja temática fosse sobre governos e não a aspectos muito direcionados, pela infinidade de trabalhos existentes neste sentido. Como síntese quantitativa optou-se por separá-las por formação, sendo 22 (História), 5 (Ciências Sociais), 1 (Economia), 2 (Direito)*, 2 (Políticas Públicas), 1 (Administração Pública)* e 1 (Serviço Social)*[69].

[69] Nos dados sinalizados com asterisco teve-se como critério a formação do autor por não serem obras oriundas de pesquisas acadêmicas realizadas em Programas de Pós-Graduação, com exceção do caso de Serviço Social que foi defendido no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional que tem como área de concentração Desenvolvimento Regional e Diversidade. Por isso, optou-se, para uma melhor delimitação, por vincular o trabalho à área de formação da autora.

Nota-se a preponderância de trabalhos no campo da História frente a outras áreas, aqui consideradas como afins, a partir dos critérios estabelecidos para o levantamento. No que concerne aos períodos investigados pelos autores, destaca-se que foram divididas, para fins analíticos, nos seguintes períodos: 1930-1964, 1964-1985, 1985-2014. É importante salientar que algumas das obras analisadas investigam períodos longos perpassando, então, por dois ou três períodos tidos como critério.

Esta seção (bem como as subseções que se seguem) são justificadas por serem entendidas em três vias fundamentais: a) para apresentar um balanço bibliográfico sobre a História do Maranhão Contemporâneo, a fim de entender as distintas vertentes interpretativas; b) pela bibliografia servir de fonte para a redação dos verbetes do dicionário proposto e; c) por se constituir também em objeto de instigação, de modo que possam ser percebidos dois critérios fundamentais: a relação entre a História Local e o que se convencionou como nacional e a ênfase à trajetória dos sujeitos políticos, o que se chama de personalismo factual.

2.2.1 Maranhão Republicano em análise: o personalismo factual

Algumas obras analisadas são consideradas clássicas, dentre elas tem-se os livros de Carlos de Lima e Mário Meireles. O primeiro deles, considerado historiador sem formação, muitas vezes atribuída a característica do autodidatismo. O segundo historiador por formação.

Uma característica importante da obra de Carlos de Lima (2010) é a preocupação em apresentar uma breve trajetória dos políticos citados em notas de rodapé, o que serve como instrumento de consulta a quem se interessar pela biografia dos condutores do Estado Restrito no Maranhão (categoria do arcabouço teórico gramsciano que conduz as análises desta tese de doutoramento), entretanto, considera-se que as informações não são problematizadas, nem são estabelecidas relações entre esta trajetória e os posicionamentos políticos destes sujeitos.

Ao analisar as interventorias[70], Carlos de Lima (2010) insere um órgão de representação de classe em sua escrita: a Associação Comercial do Maranhão. Isto é, o jogo político não é visto neste momento a partir de um caráter personalista, mas como embates entres políticos e sujeitos com interesses econômicos bem definidos. Para ele “uma série de providências que

[70] Com a Revolução de 1930 os governadores foram depostos de seus cargos e em seus lugares foram nomeados interventores. As interventorias foram uma estratégia de Vargas para romper com a dominação oligárquica nos estados, de modo que os interventores eram diretamente subjugados a ele. Dessa forma, um dos critérios para a nomeação seria a não participação na vida política local, muito menos ser natural do estado que exerceria o mandato de interventor. O fundamento para tais características, além do controle direto sobre os estados, era a neutralidade política dos sujeitos escolhidos para exercerem tais cargos. A consolidação das interventorias se deu a partir de agosto de 1931 com a promulgação do Código dos Interventores que dissertava sobre as suas atribuições, bem como sobre as regras para sua atuação nos estados em estreito alinhamento com o poder central.

pareceram contrárias aos interesses do comércio criou um clima de desconforto na relação governo e Associação Comercial" (Lima, 2010, p. 124), entretanto, trata o embate como uma "novela" (Lima, 2010, p. 126), o que sinaliza para uma escrita que narra fatos, com capítulos delimitados que envolvem protagonistas, ou seja, uma dualidade de poderes factual.

O caráter de classe da dinâmica política local pode ser percebido na obra de Mário Meireles (2001) após apontar algumas ações de Saturnino Belo. O autor adentra na temática da disputa pelo governo estadual enfatizando a habilidade política de Vitorino Freire em eleger Sebastião Archer, industrial – como Saturnino Belo. Desse modo,

> Vitorino Freire, já feito deputado federal, se apossaria, como planejara, e com relativa facilidade pela incontrolada ambição pessoal e inabilidade política dos líderes estaduais, e apoiado principalmente em sua amizade pessoal com o presidente Dutra, da chefia política do Maranhão (Meireles, 2001, p. 343).

Percebe-se, portanto, que, apesar de localizar socialmente os condutores do Estado Restrito no Maranhão, a demarcação da classe não passa de uma informação no texto, não entendida como categoria de análise. Além disso, a caracterização personalista, de Vitorino Freire, por exemplo, se sobressai diante da trajetória dos outros sujeitos, caracterizados como políticos de pouca habilidade. Defende-se a hipótese, portanto, de que a obra apresenta ainda um caráter personalista de construção das oligarquias locais frente à dinâmica de classe de condução do Estado.

Ao analisar as interventorias no Maranhão, Mário Meireles (2001) traça brevemente um histórico da atuação dos sujeitos, mas apresenta suas vinculações com outras instâncias da sociedade civil, como a propriedade de jornais que, aliás, são destacados pelo autor como importante ferramenta de representação destes indivíduos, caso fossem seus proprietários ou tivessem relações políticas estabelecidas com seus donos, exemplo do caso de Astolfo Serra[71] que passou por uma série de instabilidades durante seu governo.

> [...] atacado, cada vez com maior veemência, pelos jornais *O Tempo* e *Folha do Povo*, que lhe apontavam os erros, nada perdoando, Astolfo Serra, sem veículo publicitário de defesa, serviu-se do próprio *Diário Oficial*, que para isso transformou em órgão noticioso e de polêmicas editoriais (Meireles, 2001, p. 318).

Nota-se, portanto, a importância dada aos veículos de comunicação pelo autor, que não os cita tão somente para apresentar dados ou confirmar suas análises, mas como fonte (majoritariamente) e como objeto que, mesmo que brevemente, tem uma função na sociedade e que, portanto, servem, intrinsecamente, como aparelho político de divulgação de

[71] Participou do movimento revolucionário de 1930 o que levou a sua nomeação como interventor do Maranhão entre janeiro e agosto de 1931.

posicionamentos. Características que ficam evidentes também ao destacar o posicionamento da imprensa frente à interventoria de Antônio Martins de Almeida[72].

> [...] ante os ataques, cada vez mais incisivos e mesmo insultuosos, que lhe faria a imprensa através das colunas de *O Combate*, órgão marcelinista do Partido Republicano, da *Folha do Povo*, jornal do Partido Socialista de Tarquínio Lopes, e da *Tribuna*, diário de propriedade de Agnelo Costa (Meireles, 2001, p. 323).

Tal característica é percebida na obra de Carlos de Lima (2010) ao tratar do governo de Eugênio de Barros[73], sendo entendida como uma particularidade em relação aos demais governos analisados, ao apontar a importância dos jornais, quando destaca seus posicionamentos políticos e suas vinculações aos sujeitos que atuavam no Estado.

> Os *placards* eleitorais variavam segundo as folhas que defendiam as respectivas agremiações políticas: quem lia o *Diário de São Luís*, **órgão do senador Vitorino**, sabia que o eleito era Eugênio; quem acompanhava os lances eleitorais, na marcha da apuração pelas colunas de *O Combate* ou do *Jornal do Povo*, comemorava, por antecipação, a subida de Saturnino Bello ao Palácio dos Leões. [...] A verdade é que **o *Jornal do Povo* insuflava a massa contra os juízes** que, ameaçados, pediram ao Tribunal Superior Eleitoral força federal para garantir a apuração (Lima, 2010, p. 171.**Grifos nossos**).

Nota-se, portanto, uma aproximação à concepção de jornal como objeto, uma vez que aponta sua função como instrumento mobilizador das massas e como divulgador da concepção de seu proprietário (Vitorino Freire), apesar de não se deter a este exame. Ao adentrar na análise do governo de Paulo Ramos[74], Carlos de Lima (2010) traz uma característica peculiar que relaciona a história do autor ao tema do livro ao destacar que

> Não há dúvida de que Paulo Ramos, governador-interventor, procedeu rigoroso saneamento das finanças estaduais, com o restabelecimento de crédito público, embora à custa da liquidação compulsória das apólices do Tesouro. Os que não aceitavam a liquidação com 50% de desconto ficavam com elas na mão, como, por exemplo, D. Maria Ermelinda de Sousa Machado, tia-avó de nossa esposa, as quais apólices estiveram em nossas mãos e as doamos ao Museu Histórico e Artístico do Maranhão, dada a inexistência, à época, de um Arquivo Público" (Lima, 2010, p. 139).

O autor até mesmo recorre a elementos físicos do governante ao destacar que "sofrendo de um grande complexo, o da feiura, vivia em permanente estado de tensão, desconfiado, a

[72] Foi enviado para o Maranhão durante o governo de Getúlio Vargas com o objetivo de afastar as oligarquias locais do cenário político no estado e organizar a economia local. Interventor do Maranhão entre junho de 1933 e julho de 1935.
[73] Comerciante e industrial de Caxias, com fábricas de fiação e tecelagem. Envolveu-se na disputa eleitoral intensa de 1950 que resultou na greve de 1951. Governador do Maranhão entre 1951 e 1956.
[74] Governador do Maranhão entre 1936 e 1937, escolhido por Vargas para tentar retirar de cena as oligarquias locais, sendo interventor entre 1937 e 1945, após o golpe de estado dado por Vargas que implantou o regime ditatorial conhecido como Estado Novo.

descobrir e imaginar desrespeitosas alusões, atitudes suspeitosas, o que num Estado policial garantia ao infeliz indigitado toda sorte de vexames" (Lima, 2010, p. 139-140). Percebe-se, portanto, a tendência de Carlos de Lima de imbricar aspectos objetivos da política com aspectos subjetivos dos sujeitos, o que permite caracterizá-lo como um autor que realiza uma leitura personalista, focada nos sujeitos políticos, ultrapassando os limites da sua atuação, como prevaleceu na História Política hoje tida como clássica.

Ressalta-se que esta é a segunda edição da obra, tida como revista e ampliada, mas que traz consigo características de uma escrita da História pouco crítica. Esta característica pode ser explicada pelo fato de Carlos de Lima não ser historiador de formação, mas um bancário que estudou a História do Maranhão, que inseria sua própria visão de mundo à obra, fato percebido ao destacar em nota de rodapé – em relação ao trecho citado no parágrafo acima – que Paulo Ramos "era realmente feio, escuro e de feições simiescas" (Lima, 2010, p. 140). Este trecho demonstra como o autor lida com questões raciais, por exemplo, e demarca bem seu posicionamento em relação à sociedade e à própria estrutura de sua análise e de sua escrita. Aspecto que se soma à não formação no campo da História.

Já Mário Meireles (2001) trata do início do governo de Paulo Ramos intercalando conjuntura e personalismo, entendendo que com o impedimento de Aquiles Lisboa, em 1936, assume o cargo Paulo Ramos, apontado pelo autor como "alheio às competições da politiquice regional" (Meireles, 2001, p. 331), uma vez que ainda jovem mudou-se para o Rio de Janeiro onde construiu sua trajetória junto ao Tesouro Nacional.

Um dado importante é que o autor julga que as modificações ocorridas no cenário nacional em 1937 pouco modificaram a conjuntura política do estado, esta afirmação se justifica tão somente pela permanência de Paulo Ramos no executivo estadual. Desse modo, destaca que

> Para o Estado, portanto, sob o aspecto político-administrativo, praticamente não houve solução da continuidade. E, no que mudou, foi, como o dissemos, para melhor, porque afinal de contas se poria um termo, mais ou menos prolongado no tempo, às desgastantes e injustificadas disputas políticas provocadas tão somente pelos interesses e ambições pessoais, e que há mais de um lustro vinham perturbando e entravando o desenvolvimento da terra (Meireles, 2001, p. 331).

Nota-se, portanto, que Paulo Ramos foi tido como figura neutra frente às disputas que marcavam a história do estado, um burocrata que teria vindo com o intuito unicamente de exercer sua função e cumprir as diretrizes do poder federal. Desse modo, a polarização agora reside, na análise de Mário Meireles, entre os políticos locais, eivados de interesses próprios, e Paulo Ramos, tido como isento. Sabe-se, entretanto, que não há sujeito que não seja permeado

de concepções de mundo e de interesses que o mobilizam na condução política. Tratar uma figura histórica como neutra é descaracterizá-la não somente do seu caráter de classe (opção que não necessariamente deve ser seguida pelo autor, uma vez que a teoria é sempre uma opção para análise), mas também de um fundo social – em um sentido amplo – que permeia todo sujeito histórico.

A única crítica realizada à gestão de Paulo Ramos diz respeito aos "excessos de autoridade cometidos" (Meireles, 2001, p. 337) e a explicação dada diz respeito ao regime instaurado e/ou diretamente ao responsável pelo setor no estado, não às decisões do chefe do executivo, destacando ainda que "não será isso, todavia, acentuamo-lo, que há de fazer esquecidos ou minimizados os bons serviços prestados ao Maranhão que depois, reconhecendo-os, o faria, ao dr. Paulo Ramos, e pela oposição, seu representante na Câmara Federal" (Meireles, 2001, p. 337). Tal posicionamento excessivamente parcial diante das medidas de Paulo Ramos se justifica, de acordo com Carlos de Lima (2010), pelo parentesco existente entre Meireles e Paulo Ramos, bem como por outras relações estabelecidas entre as famílias[75].

Partindo da leitura excessivamente parcial de Mário Meireles (2001), considera-se pertinente uma breve pausa no debate entre Carlos de Lima (2010) e Meireles (2001) a fim de apresentar uma obra, escrita por Benedito Buzar, que se pretende imparcial. Esta obra foi publicada originalmente em 1998, sendo caracterizada por Sebastião Moreira Duarte, em nota sobre esta edição, como "jornalismo historiográfico". É atribuído à obra, desse modo, um caráter informativo que se pretende, ou se apresenta, como imparcial, característica dada por todos, inclusive pelo autor, os que redigiram os textos introdutórios que a compõem. Destaca-se, entretanto, que a pretensa imparcialidade das obras historiográficas há muito tempo vem sendo debatida nas universidades de modo que se filia a uma vertente histórica que acredita na potencialidade do uso de fontes e do próprio caráter empírico da obra como instrumentos garantidores da isenção do autor na escrita da História.

No entanto, sabe-se que a imparcialidade é uma meta inatingível, uma vez que as interpretações e adjetivações muitas vezes utilizadas pelo escritor o inserem em um modo de analisar os diversos dados encontrados nas fontes, que, aliás, são selecionadas pelo autor e não

[75] De acordo com Ana Silva (2008) "Em 1933, por intermédio de Paulo Martins de Sousa Ramos, que era então secretário do presidente geral da Fazenda Nacional e que viria, posteriormente (1937-1945), se torna Interventor Federal do estado do Maranhão, foi contratado como Praticante de Terceira Classe para a seção do Imposto de Renda na Bahia (...) razão pela qual, como já anteriormente comentamos, abandonara o curso de Direito que havia iniciado no Maranhão. Tal favorecimento se explica pelo fato de que tal interventor havia sido levado para o Rio de Janeiro e apresentado ao dr. Beléns de Almeida, diretor-geral da Fazenda Nacional pelo pai de Mário Meireles, Vertiniano Parga de Leite Meireles que, à época, era funcionário da Alfândega" (Silva, 2008, p. 54).

utilizadas aleatoriamente, isto é, a própria seleção das fontes já inviabiliza a imparcialidade defendida pelo autor. Além disso, sua trajetória como sujeito histórico o impede de ser imparcial, uma vez que, neste caso, o autor ocupou diversos cargos públicos, inclusive de deputado na década de 1960.

No que concerne à estrutura da obra, destaca-se que o livro se encontra dividido em quatro partes de linearidade ascendente, partindo do estabelecimento do vitorinismo (1932-1935) e culminando em sua decadência (1956-1965), passando pela escalada (1937-1945) e pela dominação (1946-1955), destinando maior espaço às duas últimas partes (dominação e decadência). Este método expositivo serve ao objetivo principal de revisar o vitorinismo.

Na primeira parte, ao tratar do estabelecimento de Vitorino Freire, analisa o jogo político do Maranhão após 1930 com ênfase para o afastamento das oligarquias da condução do aparelho estatal e posterior tentativa de reaproximação a partir da criação de novos partidos políticos, destacando as constituintes federal e estadual.

Na segunda parte, denota acerca do afastamento de Vitorino Freire das disputas políticas do Maranhão, uma vez que em 1937, a partir do Estado Novo, retorna ao Rio de Janeiro e o domínio do poder no estado é de Paulo Ramos, interventor nomeado por Vargas. A escalada de Vitorino Freire se dá com a eleição de Dutra, momento em que se aproxima de Genésio Rego e Clodomir Cardoso, com os quais rompe posteriormente provocando uma desagregação no Partido Social Democrático (PSD): os que apoiavam Genésio Rego e os que apoiavam Vitorino Freire. Neste embate, Genésio toma as rédeas do PSD e Vitorino desloca sua influência ao Partido Progressista Brasileiro (PPB) como partido de aluguel, apoiando a candidatura de Sebastião Archer ao governo.

A terceira parte trata da dominação de Vitorino Freire no estado a partir da criação do Partido Social Trabalhista (PST) em 1947. Neste momento da escrita, o autor estabelece maiores vinculações com o cenário da política nacional ao destacar que a trajetória do político não pode ser desvinculada da sua atuação nas instâncias federais do poder. Ainda nesta parte, demonstra como as alianças estabelecidas eram instáveis e variavam de acordo com o interesse dos políticos, em um nítido alinhamento à perspectiva personalista das análises históricas. Pode-se exemplificar a afirmação acima com a ruptura de Saturnino Belo com o PST, partido criado por Vitorino Freire, e sua aproximação com as oposições por meio do Partido Social Progressista (PSP).

A quarta parte, dedicada à decadência do vitorinismo, trata das crises sucessivas a partir da análise das eleições de 1958, destacando que "quanto às fraudes, manifestavam-se repetitivas

e grosseiras, exibindo métodos e procedimentos que se imaginavam soterrados desde a Revolução de 30" (Buzar, 2014, p. 267). Deste trecho, pode-se depreender que o autor aponta o cenário maranhense como singular frente ao objetivo da Revolução de 1930, que seria o afastamento das oligarquias locais da condução do executivo estadual, bem como a centralização progressiva do poder.

Além disso, é necessário destacar que ao passo que aponta a forte contribuição do governo de Newton Bello[76] ao aparelho repressivo federal, Buzar (2014) abranda o "carregar das tintas" ao tratar da vitória de Sarney ao governo do estado em 1965 ao apontar que

> Favorecia-o, também, o movimento revolucionário de 1964 que, de índole udenista, se propunha a banir do poder o PSD, este, representado no Maranhão, pelo vitorinismo. Contou Sarney com a colaboração valiosa do presidente Castelo Branco, que, objetivando extirpar a corrupção do país, priorizou o combate à fraude eleitoral. (...) Com relação ao presidente da República, José Sarney conseguiu rapidamente conquistá-lo, em face das afinidades intelectuais e políticas existentes entre ambos (Buzar, 2014, p. 353).

Mais uma vez, decerto pela sua formação em jornalismo, o autor joga com as palavras, destacando, sem examinar, ou minimamente relativizar, o combate à corrupção no país, que se sabe foi argumento unicamente como estratégia para legitimar o golpe civil-militar de 1964. Além disso, a vinculação do recém-eleito governador à política e à ideologia do presidente só pode ser entendida se houver leitura nas entrelinhas, uma vez que as tintas carregadas em relação ao vitorinismo, tornam-se brandas em relação à oligarquia nascente. Isto pode ser percebido também pela pouca vinculação entre Sarney e Vitorino Freire na obra, obnubilada pelo uso constante das siglas partidárias, neste aspecto o personalismo que marca a escrita da obra é secundarizado.

Retornando ao debate entre Mário Meireles (2001) e Carlos de Lima (2010) acerca da polaridade personalista, mencionada em parágrafos anteriores na análise da obra de Meireles (2001), também pode ser encontrada na obra de Carlos de Lima (2010) e evidencia-se, também, ao apontar a fissura existente no PSD, capitaneada por Vitorino e por Genésio, que nesta altura rivalizavam no que concerne à candidatura ao governo do estado. A vitória foi alcançada pela parte vitorinista do partido, mas o setor que apoiava Genésio Rego[77] conseguiu tomar posse da

[76] Em 1947 foi eleito vereador em São Luís e deputado estadual e suplente de senador em 1950. Foi eleito deputado federal em 1954 e 1958. Prossegue na carreira política como Secretário do Interior (1957-1958) na gestão de Matos Carvalho. Candidatou-se ao governo do estado em 1960, elegendo-se para o mandato entre 1961 e 1966.

[77] Foi deputado estadual entre 1924 e 1926 pelo PR, vice-governador entre 1926 e 1929, criou a União Republicana Maranhense (URM) em 1933 como forma de organizar uma oposição ao interventor federal Antônio Martins de Almeida. Até 1934 a URM reuniu os políticos favoráveis a Magalhães de Almeida, quando houve uma divisão interna do partido, causada pelas eleições de 1934, em dois blocos: de um lado, Magalhães de Almeida; de outro

sigla do partido, entretanto, mais uma vez, a habilidade política de Vitorino é evidenciada pelo autor ao destacar que

> Mas Vitorino já tinha garantida a posse do Partido Proletário Brasileiro – PPB, de Mozart Lago, para lançar a candidatura do industrial de Codó, Sr. Sebastião Archer, ao Governo do Maranhão, sob o patrocínio de Dutra, e com o compromisso de guardar o lugar para Saturnino Bello, em 1950. Assim se rateiam e comprometem os cargos... e assim se fazem as eleições! (Lima, 2010, p. 148).

Com as afirmações acima não se pretende negar a habilidade política de Vitorino Freire, mas questionar a constante ênfase dada a este aspecto. O fato de Sebastião Archer ser um industrial não tem significado para análise histórica? Esse questionamento não pretende impor uma leitura com base na luta de classes à História, uma vez que é uma dentre várias opções teóricas de análise. O objetivo é entender que aspectos que poderiam fomentar outras discussões são simplesmente negligenciados pelo autor. Para não se limitar a este questionamento, que pode ser entendido como tendencioso a impor a opção teórica deste autor àquele, pode-se questionar também: o peso das siglas partidárias não tem importância para as eleições? Ou, ainda, a sociedade civil não tem capacidade de questionamento? Enfim, são inúmeras as questões que são dadas, indiretamente, como resolvidas pelo autor.

Em retorno às palavras do autor, destaca-se na obra que "Vitorino fundou seu próprio partido, o Partido Social Trabalhista, e com ele estabeleceu-se definitivamente sua oligarquia no Maranhão. Mais uma!" (Lima, 2010, p. 148). Esta pode ser considerada uma resposta ao questionamento do parágrafo anterior, mas se lido de forma superficial, isto é, o partido é posto como instrumento de consolidação de uma trajetória, não como ferramenta carregada de ideologia e que agrega adeptos de um projeto de condução do Estado. Esta constatação fica evidente quando Carlos de Lima cita trecho de Benedito Buzar que denota como o partido foi usado como instrumento de troca de benesses, reafirmando Lima que tais benesses foram distribuídas, "e como, e quanto distribuiu! Quase todos os que se projetaram no cenário local e nacional 'se fizeram' por Vitorino, ou com ele ganharam relevo" (Lima, 2010, p. 148).

De acordo com o Dicionário de Política (1998), organizado por Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino,

> [...] o partido compreende formações sociais assaz diversas, desde os grupos unidos por vínculos pessoais e particularistas às organizações complexas de estilo burocrático e impessoal, cuja característica comum é a de se moverem na esfera do poder político. Para tornar mais concreta e específica esta definição é usual sublinhar que as associações que podemos considerar

Genésio Rêgo e Clodomir Cardoso. Em 1935 elegeu-se senador pelas Oposições Coligadas, mantendo-se no cargo até 1937, quando foi instaurado o Estado Novo.

> propriamente como partidos surgem quando o sistema político alcançou um certo grau de autonomia estrutural, de complexidade interna e de divisão do trabalho que permitam, por um lado, um processo de tomada de decisões políticas em que participem diversas partes do sistema e, por outro, que, entre essas partes, se incluam, por princípio ou de fato, os representantes daqueles a quem as decisões políticas se referem. Daí que, na noção de partido, entrem todas as organizações da sociedade civil surgidas no momento em que se reconheça teórica ou praticamente ao povo o direito de participar na gestão do poder político. É com este fim que ele se associa, cria instrumentos de organização e atua (Oppo, 1998, p. 1124).

A definição acima, partindo de uma matriz weberiana[78], permite compreender a amplitude da definição de partido político, que pode ser tomado como instrumento de consolidação pessoal – definição indiretamente adotada pelo autor – e como instrumento de representação de parcelas da sociedade civil – definição não problematizada por Carlos de Lima (2010). Entende-se que não houve interesse pelo autor em entender o partido político como instrumento de representação, justamente pela sua preocupação em destacar as trajetórias individuais a partir de uma concepção de História Política baseada na atuação de grandes personagens.

Até o momento, têm sido direcionadas críticas ao caráter personalista da análise do autor, entretanto, é importante destacar que esta característica da obra é importante fonte de consulta para análises posteriores, uma vez que, como já destacado anteriormente, traz informações que se inseridas em investigações que se proponham críticas, permitem entender as nuances do cenário político local em relação a outras instâncias de análise. Desse modo, não se pretende negar a importância da análise do jogo político oligárquico, mas destacar que a inserção deste olhar "microscópico" em uma dinâmica política que verse sobre questões mais amplas permite compreender também características socioeconômicas do estado.

No que concerne ao governo de José Sarney, inicia com a trajetória de Sarney, destacando sua atuação como jornalista e escritor para, então, adentrar à temática política. Acerca do jogo político eleitoral para o governo do estado, destaca a habilidade política de Sarney em buscar alianças que lhe fossem favoráveis, elegendo-se governador com início do mandato em 1966. Sobre o mandato, aponta as suas principais ações governamentais, de modo

[78] Concepção não defendida neste trabalho, uma vez que a filiação teórica desta tese de doutoramento é de base marxista, de matriz gramsciana. A opção por não apresentar a concepção de partido gramsciana se justifica por ela ser entendida a partir de uma noção ampliada de Estado que em muito se distancia da proposta do autor em análise, isto é, a proposta foi apresentar uma concepção que minimamente se alinharia à proposta do autor, destacando que mesmo em sua edição revisada e ampliada Carlos de Lima (2010) não se propôs a fugir da trajetória dos "grandes" sujeitos históricos.

que o leitor entenda o caráter progressista do seu governo[79], mas frisa o alinhamento dessas medidas à agenda federal.

> Tendo a Revolução se preposto, e imediatamente começado, a executar um plano de ação que tivesse a marcha desenvolvimentista do país, aliás, já antes iniciado com o Plano de Metas do presidente Juscelino, e a fazê-lo não só conforme uma filosofia de objetivos cujos rumos e prioridades seriam traçados pela Escola Superior de Guerra, inclusive aberta ao elemento civil, como dentro de um comportamento que restabelecesse o crédito e a confiança na administração pública, o governador Sarney, natural e forçosamente, teve como preocupação maior o engajamento do Maranhão nesse programa de ação, ao mesmo tempo em que, com os frutos disso advindos, procuraria se firmar, ele pessoalmente, na liderança do situacionismo político estadual que, não reconduzido (1970) Vitorino Freire à senatoria, e cassado Newton Bello, estaria em efetiva vacância dentro do partido do governo, forjado pelo golpe, Arena – Aliança Renovadora Nacional (Lima, 2010, p. 189).

É notável como o trecho supracitado destoa do padrão de escrita até o momento utilizado. Isto explica-se por ser uma citação indireta retirada da obra de Mário Meireles (2001), entretanto, é válido destacar que alguns pontos importantes são mencionados: a) a abertura da Escola Superior de Guerra aos civis; b) o alinhamento das medidas de Sarney à agenda federal, e que, portanto, o "progresso" não foi um componente de uma agenda governamental que almejava o bem-estar dos civis; c) a viabilização da consolidação de Sarney como líder do que viria a se tornar uma oligarquia pela retirada de figuras que dominavam o cenário político local, minimizando, portanto, o viés personalista que vinha sendo adotado nas análises até então.

Em síntese, a obra de Carlos de Lima (2010) apresenta um forte caráter personalista, com destaque aos apadrinhamentos políticos, estabelecimento de relações por meio de troca de favores, em uma dinâmica de escrita que favorece a interpretação histórica como causa-consequência, apesar de, por vezes, relacionar a dinâmica política estadual aos cenários nacional e internacional. As citações são utilizadas somente para reforçar o que o autor menciona, ou para substituir sua própria intepretação deixando que, principalmente, Mário Meireles, Benedito Buzar e Milson Coutinho falem. Desse modo, entende-se esta obra acerca do Maranhão Republicano como uma narrativa memorialística e que, portanto, carente de Teoria e Metodologia da História como ciência. Entretanto, mais uma vez, ressalta-se sua

[79] Esta exaltação às medidas de Sarney pode ser explicada através da nota de rodapé 122 ao contar sobre um atrito existente entre o governador e os militares "linha dura" "por suas atitudes em defesa da democracia" (Lima, 2010, p.190). Assim, aponta Sarney como um defensor da democracia, apesar de constatarmos seu nítido alinhamento ao regime. Prossegue com um manifesto do então governador em jornais locais e destaca: "A notícia correu com um rastilho: vai ser cassado! Não há dúvida! Nessa noite [...] fizemos vigília. [...] Não pertencendo a partido político, movia-nos nessa hora apenas e absolutamente a solidariedade a um amigo em uma hora de dificuldade, provável vítima de injustiça. Mas nada aconteceu, milagrosamente, outra vez!" (Lima, 2010, p.191). Justifica-se, portanto, o posicionamento do autor frente às ações governamentais de José Sarney, exaltando-as, por sua relação de amizade com o então governante.

potencialidade como instrumento de coleta de informações acerca da trajetória dos sujeitos que conduziram a política do estado.

Personalismo também vislumbrado na obra de Mário Meireles (2001), ao examinar os governos locais da década de 1980. A estrutura que prevalece, como já destacado, é a breve trajetória política dos governantes, bem como suas principais ações, mas aponta algumas especificidades: a) sobre o governo de Luís Rocha[80] estabelece relação com a crise política pela qual o país passava em 1984 com a preparação para as eleições indiretas, destacando a participação da Assembleia Legislativa local para o Colégio Eleitoral; b) sobre o governo de Epitácio Cafeteira[81] a especificidade se dá na disputa pela condução da política estatal, dado esfacelamento do vitorinismo, entre o então governador e José Sarney, demarcando, mais uma vez, a extensão das disputas oligárquicas no estado; c) sobre o governo de Edison Lobão[82] destaca sua relação amistosa tanto com Geisel quanto com Figueiredo; d) sobre o governo de Roseana Sarney[83] enfatiza a reforma do aparelho estatal, mas sem inseri-la em uma lógica neoliberal capitaneada pelos governos federais da década de 1990 e sem fazer qualquer menção a disputas políticas no período, sinalizando apenas as oposições constituídas em período eleitoral.

Desse modo, defende-se que o contexto nacional é mobilizado sempre que a conjuntura local necessite de contextualização, mas não como uma imbricação constante entre estas instâncias. Esta característica está presente no capítulo de desfecho da obra que realiza uma síntese política, econômica, cultural, educacional e demográfica do estado, de modo que Mário

[80] Foi filiado à Arena, partido pelo qual se elegeu deputado federal em 1966 e em 1970. Foi Governador do Maranhão entre 1983 e 1987, eleito pelo PDS, ocupando cargo político novamente somente em 1997 como prefeito de Balsas eleito no ano anterior (CARNEIRO, Alan. LUIS ALVES COELHO ROCHA. **Dicionário Histórico Biográfico**. Disponível em: https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/luis-alves-coelho-rocha).

[81] Foi deputado federal pela UDN. Prefeito de São Luís entre 1965 e 1969, pelo MDB. Foi Deputado Federal entre 1974 e 1985. Em 1979 filiou-se ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) com o fim do bipartidarismo, sendo presidente do diretório regional (seção do partido nos estados/municípios) desse partido em 1983. Rompeu com o PMDB pela disputa interna em torno do candidato para as eleições municipais de 1985, filiando-se ao PDT e apoiando Jackson Lago (PDT) que foi secretário de saúde no seu mandato de prefeito da capital. Governador do Maranhão entre 1987 e 1990 (CAFETEIRA, Epitácio. **Dicionário Histórico Biográfico**. Disponível em: https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/epitacio-afonso-pereira).

[82] Deputado Federal eleito em 1978 pela Arena, sendo reeleito em 1982, com o fim do bipartidarismo, agora pelo Partido Democrático Social (PDS). Em 1985 se filiou ao Partido da Frente Liberal (PFL), resultado da divisão do PDS. Elegeu-se senador em 1986. Governador do Maranhão entre 1991 e 1994 (CRUZ, Edinílson; CARNEIRO, Alan; GOMES, Marcia. LOBÃO, Édison. **Dicionário Histórico Biográfico**. Disponível em: https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/lobao-edison).

[83] Deputada Federal entre 1991 e 1994 pelo PFL. Governadora do Maranhão entre 1995 e 2002 e entre 2009 e 2014. Senadora entre 2002 e 2005 (GONÇALVES, Maria de Fátima da Costa. **A Invenção de uma rainha de espada**: reatualizações e embaraços na dinâmica política do Maranhão Dinástico. 2006. Tese de Doutorado em políticas públicas – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006).

Meireles (2001) enfatiza as ações governamentais nestas instâncias, destacando parcamente alguns outros sujeitos envolvidos nestas instâncias.

Até o momento foram debatidas três obras que perpassam por longos períodos analíticos e que têm o personalismo factual como principal característica. Duas outras obras podem ser inseridas nesta perspectiva, mas têm um aspecto diferenciador: foram escritas por dois gestores dos governos analisados e nitidamente redigidas a partir de um caráter memorialista[84].

2.2.2 Os gestores com a palavra

O primeiro gestor aqui analisado, Eliézer Moreira Filho, possui formação na área do direito e da administração, tendo integrado o aparelho estatal maranhense como secretário de estado em diversos momentos, como deputado federal e estadual, bem como membro do Grupo de Trabalho de Assessoria e Planejamento (GTAP) e da Superintendência de Desenvolvimento do Maranhão (Sudema) entre 1966 e 1970. Desse modo, o autor trilha um caminho de análise memorialístico, com depoimentos que podem ser utilizados como fonte para a pesquisa histórica.

O tema central do livro é o governo estadual de José Sarney, questionando-se "por que nos atrasamos tanto, mesmo após um mandato governamental tão talentoso como foi o de José Sarney 1966-1971? O que houve?" (Moreira Filho, 2019, p. 15). Já na questão-problema percebe-se o olhar tendencioso do autor, fruto de sua inserção no Estado Restrito naquele período, apesar de também destacar a influência de José Sarney até 2014, quando sua filha perdeu as eleições para o governo do estado, mesmo à distância.

Desse modo, estrutura os capítulos centrais a partir das agências criadas neste governo, bem como as principais ações em prol do famigerado desenvolvimento do estado. A partir de uma extensa lista o autor, mistura memórias pessoais aos fatos políticos do período. Além disso, aponta os sujeitos que compuseram o governo, destacando que "nenhum destes nomes jamais alcançado, em momento algum, por suspeitas de desvio, corrupção ou qualquer tipo de leviandade lesiva aos interesses do Estado" (Moreira Filho, 2019, p. 66). Entretanto, não faz qualquer menção neste momento ao alinhamento existente entre os governos estadual e federal, de modo que os agentes federais não fariam investigação de um governo que apoiara desde a eleição, mas este é tema para novas pesquisas, dado o objetivo desta seção.

[84] Apesar da aproximação entre Benedito Buzar e José Sarney, a obra, como foi discutido, apresenta-se como imparcial o que justifica o seu deslocamento para o primeiro bloco analítico.

Assim, destaca acerca da criação do GTAP, enfatizando o processo de escolha dos membros frente às dificuldades para a modernização do estado. Dentre estes obstáculos, encontrava-se a baixa alfabetização, sobretudo da área rural do Maranhão. Logo, foi lançado o Projeto João de Barro com o objetivo de alfabetizar a população rural do estado, a partir do financiamento parcial do governo e a execução realizada pelas comunidades locais, ou seja, o projeto foi possível pela força de trabalho não paga da comunidade com o intuito de fazer com que se sentissem parte da modernização governamental.

> É fato comprovado, e infelizmente é assim, que as obras que visam beneficiar as diversas localidades e que são construídas pelo governo, direta ou indiretamente, não conseguem sensibilizar as populações beneficiadas no sentido de captar delas a adequada parcela de colaboração espontânea e desinteressada. Sendo a obra promovida pelo governo pouco é conseguido do homem, a não ser com ônus para o poder público, em face de sua limitada capacidade de compreensão. Para superar esse sentimento negativo, portanto, a escola seria um bem imóvel da comunidade, construída e mantida espontaneamente por ela, que a utilizaria também para seus programas de alfabetização de adultos, reuniões de moradores, congraçamentos, treinamento em programas de saúde, rudimentos de educação sanitária e, conforme a vocação da região, noções de economia doméstica e outros fins, desde que sem prejuízo às aulas. A ideia era que fosse o "centro vivo da comunidade", concorrendo para reforçar a identidade comunitária. Onde já houvesse tal tipo de construção, ela seria aproveitada para abrigar a escola. Onde não existisse, **seria construído pela comunidade como coisa sua** (Moreira Filho, 2019, p. 91-92. **Grifos nosso**s).

Percebe-se, que a construção narrativa do autor é carregada de eufemismo analítico, destacando implicitamente que o papel do governo era sensibilizar a comunidade e viabilizar a educação local por meio de sua organização tão somente, entretanto, o que se percebe é uma apropriação do trabalho não pago dos membros daquela comunidade, convencendo-os que a escola era sua e de que era fruto do seu suor, sua contribuição para o desenvolvimento do estado, uma vez que "era a sociedade que demandava e, para tanto, oferecia sua cota de contribuição" (Moreira Filho, 2019, p. 92).

No que concerne à política agrícola, destaca que houve várias conquistas neste setor (modernização, crédito rural, eletrificação e escoamento da produção por conta das novas estradas), entretanto, aponta que a questão fundiária, a partir da Lei de Terras Sarney (lei nº 2979/69) tem leituras controversas.

> Os que a combatem afirmam que privilegiou as grandes empresas nacionais em detrimento dos pequenos agricultores. Os que a enaltecem afirmam que ela teve um caráter pioneiro, ao permitir que os títulos provisórios de terras expedidos pelo estado aos pequenos agricultores pudessem servir como garantia a empréstimos, quer de custeio, quer de investimento agrícola, concedidos pelo sistema financeiro nacional (Moreira Filho, 2019, p. 201).

Apesar de apontar o caráter contraditório das leituras acerca da lei supramencionada, nitidamente se alinha aos que a exaltam, uma vez que destaca, na sequência ao trecho citado, que foi utilizada por certos setores "para desfigurar os efeitos beneméritos do processo de desenvolvimento gerado na segunda metade da década de 60" (Moreira Filho, 2019, p. 202), enfatizando, ainda, as grandes obras realizadas neste período, demonstrando ser seus escritos um grande tratado em defesa do governo José Sarney. Vale destacar, portanto, que mesmo que não seja uma obra historiográfica – aproximando-se mais da memorialística, como já sinalizado – se utilizada para pensar a História do Maranhão daquele período, não se inserindo nem como obra de renovação historiográfica (com crítica científica baseada em rigor metodológico), nem como obras hoje consolidadas como clássicos da História do Maranhão, que tem o personalismo como grande marca de suas análises, apesar de ter a figura de José Sarney como central.

Por fim, considerou-se relevante destacar dois trechos nos quais o autor evidencia seu posicionamento acerca da escrita da História.

> Não serei o único a avaliar aquele tempo rico em transformações. Mas a minha versão acrescentada a de tantos que viveram e escreverão sobre aquela época desenhará a verdade histórica. É bom que outros se manifestem, não para elogiar ou apenas criticar, mas, sobretudo, para imparcialmente trazer luzes e compreensão à historiografia contemporânea do Maranhão (Moreira Filho, 2019, p. 325).

> São águas passadas e depoimentos de um sobrevivente que objetiva deixar aos historiadores não apenas os empreendimentos materiais da realização governamental, mas, sobretudo, os pensamentos, os sentimentos, o espírito e as emoções que pairavam nos meandros do poder naquele tempo. Tudo serve para compor uma idônea historiografia a ser contada pelos historiadores e não pelos contemporâneos, como se pretende hoje. Dou minha contribuição para esse entendimento. Tudo isso eu vi e senti, acompanhando minha geração (Moreira Filho, 2019, p. 326).

No primeiro trecho destacado é evidenciado o caráter imparcial atribuído à História pelo autor, entretanto, ao longo de sua obra, percebeu-se um nítido posicionamento em defesa do governo Sarney. A imparcialidade defendida por Moreira Filho, então, não é alcançada, como já se esperava, uma vez que a escrita da História é aqui entendida como materialização de uma série de opções tomadas ao longo da pesquisa (no caso da História científica, da qual não faz parte a obra analisada) ou da própria estrutura narrativa, mesmo que de uma obra memorialística.

No segundo trecho, o autor se apresenta como portador de uma verdade histórica, pois considera o fato de ter experenciado como sujeito histórico o tema sobre o qual discorre. Assim, legitima a escrita de uma "historiografia idônea" a partir da categoria experiência, porque tudo isso viu e sentiu. Sabe-se, entretanto, que tanto a categoria experiência, quanto a categoria

verdade, no campo da História, tem sido amplamente discutidas, e são utilizadas na contramão da perspectiva do autor – a partir de rigor metodológico – que as emprega como sinônimo de veracidade do fato, ou melhor, como instrumentos de legitimação dos fatos.

A segunda obra foi escrita por um gestor do governo Jackson Lago, Tetsuo Tsuji (2021), e trata do projeto de regionalização e descentralização durante aquele governo. De antemão, destaca-se que o autor compôs tal projeto como coordenador técnico da Comissão Técnica de Implantação das Regiões de Planejamento e descreve todo o processo de execução do projeto de descentralização e regionalização. Vale enfatizar que a característica fundamental da obra é a narração do processo com momentos analíticos tão somente no que concerne à justificativa para adoção de determinadas metodologias, a exemplo da organização das oficinas que ocorreram com os representantes municipais a fim de captar informações acerca das necessidades locais.

Apresentadas as instituições, os fundamentos legais e o processo de consulta à sociedade Tetsuo Tsuji (2021) apresenta o que viria a ser o processo de implantação da descentralização caso o governo Jackson não fosse interrompido[85]. A implantação chegou a ser iniciada a partir da organização de quatro regiões piloto com execução de seminários preliminares com a formação dos envolvidos a fim de recuperar "o papel do estado como coordenador, regulador e estimulador do desenvolvimento maranhense" (Tsuji, 2021, p. 120). O segundo passo foi a realização de novas oficinas municipais, em duas das quatro regiões piloto, para viabilizar a instalação das Unidades Administrativas Regionais (UAR), realizar a eleição dos conselheiros do Conselho de Desenvolvimento Regional (CDR). Entretanto, o processo foi interrompido pela cassação do mandato do governador.

Na última parte, do que foi considerado como cerne do livro, o autor narra a sua vivência neste processo, entendido aqui como fonte para estudos antropológicos acerca da gestão estatal ou como depoimento de um sujeito envolvido na burocracia estatal para estudos históricos que se pretendam enveredar por esta seara de investigação.

Os capítulos seguintes podem ser entendidos como apêndices, uma vez que fogem à perspectiva central da obra. Tratam, pois, de um brevíssimo resumo das oligarquias no Brasil, das intrigas da oligarquia Sarney – com destaque para o processo de cassação do mandato do governador, enfatizando a influência que a família Sarney tinha em Brasília, fundamentalmente

[85] Foi eleito governador do Maranhão em 2006, mas teve seu mandato cassado sob o argumento de fraude nas eleições e em licitações de obras públicas, sendo investigado na "Operação Navalha". Assim, governou o Maranhão entre 2007 e 2009 (TSUJI, Tetsuo. **A regionalização e descentralização no Governo Jackson Lago**: a morte precoce de um projeto promissor no Maranhão. São Paulo: Fontenelle publicações, 2021).

junto ao TSE – e da resistência de Jackson Lago. Assim, a hipótese central do autor reside na concepção de que

> O estilo de gestão do Governo de Jackson Lago foi caracterizado pela busca de diálogo direto com a sociedade, procurando dar o real valor que lhe deveria ser conferido, consciente de que é no território onde são geradas as opções realísticas de desenvolvimento, assim como é delas que provêm as demandas para o seu aperfeiçoamento e as ações de implantação dos planos, programas e ações governamentais (Tsuji, 2021, p. 160).

Reitera-se que o autor foi sujeito ativo no processo da descentralização proposta pelo governo, entretanto, isto não descredibiliza a obra para estudos históricos, isto é, é necessário ter esta característica fundamental para seu uso como potencial fonte de consulta, bem como ponto de partida para novos estudos que se pretendam realizar acerca do governo Jackson Lago, fazendo as devidas relativizações pelo seu caráter memorialístico e de testemunho.

As duas subseções acima debatidas têm em comum o caráter excessivamente personalista e factual dos estudos sobre o Maranhão Contemporâneo. Para Marcelo Costa (2016) "Mário Meireles e Carlos de Lima usam suas penas para traçar uma análise marcada pela subjetividade e superficialidade" (Costa, 2016, p. 78) e "essas interpretações, traçadas nos anos 1960 e 1970, continham um dualismo simplificador que acabava por ocultar as lógicas social, política e cultural, sempre fluidos, sempre líquidos, sempre a ir e vir por todos os lados" (Costa, 2016, p. 78). Podem ser entendidas, dessa forma, como obras tradicionais vinculadas à atuação de grandes sujeitos históricos.

As duas subseções que se seguem são entendidas como vertentes que superaram dialeticamente estas obras tradicionais. Entretanto, considera-se relevante destacar que por mais que sejam assim consideradas, não necessariamente tem como fio condutor de suas análises o materialismo histórico, mas incorporam as obras acima apresentadas ampliando a discussão a partir da seleção de objetos e vertentes teóricas diversas.

2.2.3 Maranhão Republicano em análise: a primeira superação dialética

José de Ribamar Caldeira (1981) tem como tema central as transformações políticas ocorridas no Maranhão no período das Interventorias Federais, a partir da concepção marxista da relação entre Estado e Sociedade. Desse modo, o objetivo central é analisar as disputas políticas ocorridas nos anos 1930 no Maranhão a fim de argumentar que

> O curso do processo político maranhense no período de 1930/36, foi marcado, obviamente, pelos desdobramentos da revolução de 30 no país, porém, ajustado às condições econômicas e sociais específicas daquele Estado. Ou seja, uma região onde a predominância das formas pré-capitalistas de

> produção, aliadas à dominação política oligárquica não puderam ser suprimidas pelas diversas medidas econômicas e políticas executadas pelo grupo que se instalou nos governos do país e do Estado a partir de outubro de 1930 (Caldeira, 1981, p. 304).

Nota-se, portanto, que em sua hipótese central há a nítida imbricação entre o contexto nacional e o local, destacando este último como desdobramento das diretrizes federais, entretanto, sem olvidar as especificidades do jogo político maranhense. Esta característica perpassa toda a obra que se encontra dividida em cinco capítulos, cujos títulos dão centralidade ao estado, mas com as devidas relações com a Revolução de 1930, a exemplo dos capítulos 3 e 4, respectivamente intitulados "O Ciclo Revolucionário Maranhense – I: a fase revolucionária" e "O Ciclo Revolucionário Maranhense – II: a fase tenentista".

Nesta linha interpretativa, de estabelecer relação direta entre Brasil e Maranhão, também se insere Rossini Corrêa (2017) que se propõe a traçar a formação social do Maranhão a partir de uma concepção que integra as instâncias nacional e estadual, entrelaçando cultura, economia e política, ou seja, tem como objetivo construir uma "explicação unitária e simultânea da situação econômica, da organização política e da convivência cultural maranhense, enquanto capítulo de relevo na construção da formação social brasileira" (Corrêa, 2017, p. 19) sem se voltar para a exaltação da singularidade maranhense, como os estudos tradicionais costumeiramente fazem. Dessa forma, distancia-se

> [...] da angularidade tradicional das narrativas acríticas, nas quais os processos de consenso e de conflito dos macro-grupos sociais, logo preteridos, são substituídos pelos romances mais subjetivos das personalidades privilegiadas, como se não fossem portadoras das estruturas e dos condicionamentos sociais (Corrêa, 2017, p. 23).

O primeiro exemplo deste método expositivo que entrelaça constantemente Brasil e Maranhão diz respeito ao consórcio entre as renovações políticas maranhenses na década de 1930 e os embates ideológicos nacionais. O autor disserta acerca do fascismo brasileiro, contextualizando-o internacionalmente e apontando sua estruturação no país, o objetivo é demonstrar os políticos que militavam no Maranhão em torno desta ideologia/prática política.

José Ribeiro Júnior (2017), no capítulo que trabalha o histórico da política local entre os anos de 1930 e 1937, se debruça sobre as vinculações existentes entre os sujeitos que compuseram a administração estadual e as correntes políticas oligárquicas do período (marcelinismo, magalhãesismo e tarquinismo) que, vale lembrar, não se limitavam à atuação dos seus líderes, mas procuraram se organizar em disputas políticas em torno dos partidos políticos, promovendo inclusive disputas intrapartidárias, mas destacando que a chamada Revolução de 1930 não promoveu fortes mudanças no que vinha ocorrendo no estado ainda

durante a República Velha. Desse modo, destaca-se o movimento realizado constantemente pelo autor de vincular o cenário maranhense à política nacional, mas não como caso singular, mas como parte do que ocorria no país, isto é, o Maranhão é visto como nacional apesar das suas singularidades.

Além disso, outro aspecto importante da obra é o entendimento de que os jornais locais funcionavam como importantes disseminadores dos posicionamentos políticos de suas correntes partidárias, de modo que os embates se travavam também entre estes veículos de comunicação. *O Combate* é destacado como aparelho de convencimento da população pelos marcelinistas; *O Imparcial* como ferramenta dos genesistas (grupo formado por parte dos antigos magalhãesistas); *Tribuna* e *Pacotilha* como instrumento dos que se mantiveram a favor de Magalhães de Almeida, agora organizados em torno do Partido Social Democrático (PSD) e; *Folha do Povo* como veículo de convencimento utilizado pelos tarquinistas. Ao realizar estas vinculações, o autor elimina a concepção de que o jornalismo é imparcial ou que serve como espaço somente de informar a população acerca das distintas disputas políticas que vinham ocorrendo no período.

Já Ariel Pereira (2018) tem como tema central de investigação as disputas políticas no Maranhão nas décadas de 1930 e 1960, principalmente os períodos eleitorais, tendo como pressuposto a noção de multidimensionalidade de atuação dos agentes políticos a partir da tríade intelectualidade, política e jornalismo. Desse modo, tem como objetivo analisar a trajetória dos sujeitos que atuavam na política maranhense, bem como seus posicionamentos nas disputas políticas. Para tanto, tem como fonte central de fundamento da investigação os jornais locais nas duas décadas selecionadas para análise, além de entrevistas e bibliografia (tanto acerca do tema quanto obras escritas pelos sujeitos investigados). Diferentemente dos autores anteriores, o viés de classe em sua obra está obnubilado pela perspectiva da multidimensionalidade, ou seja, localiza socialmente os agentes sem, entretanto, fazer disso uma metodologia predominante em suas análises, uma vez que seu objetivo, fundamentado teoricamente nas elaborações de Bourdieu e na bibliografia especializada, é entender a atribuição de "ismos" como etiquetagem de determinadas correntes políticas, isto é, a caracterização das vertentes políticas atribuída por seus opositores, o que é entendido, portanto, como faccionalismo (Pereira, 2018).

José de Ribamar Caldeira (1981), por exemplo, problematiza esta questão ao tratar da estrutura econômica, destacando que não havia representação bem delimitada das frações de classe na condução político-partidária das oligarquias locais, justificada pelo autor pela

estrutura pré-capitalista na qual o estado se encontrava. Assim, José de Ribamar Caldeira (1981) identifica a dominação oligárquica com a estrutura pré-burguesa maranhense, de modo que "não existia uma classe burguesa econômica e politicamente poderosa, com condições materiais e políticas para enfrentar as oligarquias e dar sustentação ao pequeno grupo que, imediatamente após a revolução, passou a controlar o aparelho de Estado" (Caldeira, 1981, p. 11).

Considera-se esta perspectiva um tanto problemática, uma vez que os oligarcas podem ser identificados como grandes proprietários e até mesmo como acionistas de indústrias que – mesmo que incipientes – já atuavam no Maranhão naquele período (a exemplo de Clodomir Cardoso que compunha o grupo de Magalhães de Almeida[86]), isto é, como o próprio autor destaca, "enquanto o grupo que precipitou o movimento de 30 no Maranhão passou a controlar o aparato estatal, aos grupos oligárquicos politicamente derrotados restou o controle do aparelho produtivo" (Caldeira, 1981, p. 12). Além disso, como o próprio autor demonstrará ao longo da obra, havia uma forte burguesia comercial organizada em torno da Associação Comercial do Maranhão (ACM) que, por mais que não estivesse diretamente inserida na Sociedade Política, conseguia minimamente se impor frente às diretrizes adotadas pelos sujeitos que conduziam o aparelho estatal[87].

O elo central entre o que comumente se considera como nacional e local, na obra de José de Ribamar Caldeira (1981), se dá por meio da Revolução de 1930. Assim, foram analisados o desenrolar do episódio no Maranhão e como as lideranças políticas se posicionaram frente à crise pela qual passavam as oligarquias locais. Percebe-se que há um equilíbrio entre as duas instâncias analisadas, de modo que o contexto maranhense não é entendido como simples consequência das ações em âmbito federal, mas como contexto alinhado a esta esfera, que tem particularidades em sua dinâmica política. Dentre estas singularidades, destaca-se na investigação a não alteração da dinâmica produtiva local, tendo como consequência a cooptação das forças burguesas do estado pela oligarquia maranhense (Caldeira, 1981). Considera-se relevante, no entanto, reforçar que desta chave de leitura emerge uma contradição problemática, já que os grupos oligárquicos também compunham a burguesia agrária local.

[86] O próprio autor destaca as vinculações deste integrante do grupo oligárquico de Magalhães de Almeida, apontando que era "advogado e agro-industrial, sócio da empresa Cândido Ribeiro & Companhia; proprietário das fábricas Camboa (400 operários) e Cotonifício Cândido Ribeiro (360 operários)" (Caldeira, 1981, p.27).

[87] O trabalho de Pereira (2018), como já mencionado, auxilia na construção das trajetórias desses sujeitos, uma vez que realizou pesquisa acerca dos "dados sobre as famílias, as inscrições culturais e os investimentos escolares, além das ocupações exercidas e das carreiras políticas dos agentes" (Pereira, 2018, p.186).

Assim, a fase revolucionária – tema do terceiro capítulo – foi marcada pela insistência dos grupos oligárquicos em participar dos governos ou, pelo menos, influenciá-los nas tomadas de decisões, tendo sido necessária a modificação da relação entre as frações dominantes e as frações dominadas. Nota-se esta dinâmica já no período da Junta Governativa, momento em que foi estabelecida a aliança com os marcelinistas, alijando, então, os magalhãesistas do processo decisório. Nesta conjunta, emerge a figura de Reis Perdigão como líder oposicionista ao grupo liderado por Magalhães de Almeida e que, posteriormente, se voltará contra os marcelinistas e alguns tarquinistas.

É apresentada a complexa rede política que se desenrola a partir dos embates que envolvem Reis Perdigão, entretanto, sem atribuir à análise da sua atuação um caráter personalista de grande habilidade política, como foi realizado por Carlos de Lima (2010) e Mário Meireles (2001). Sua atuação está vinculada aos três grupos oligárquicos, somada à atuação dos demais grupos sociais, como os comerciantes organizados através da Associação Comercial do Maranhão (ACM).

Em síntese, o Ciclo Revolucionário Maranhense foi caracterizado pelo autor da seguinte maneira: a) período em que o controle do executivo estatal esteve concentrado nas mãos de sujeitos não pertencentes à oligarquia local; b) as frações que antes dominavam a política maranhense foram progressivamente perdendo sua capacidade de cooptação das frações dominadas; c) não houve alteração da estrutura produtiva; d) alteração das disputas políticas entre oligarquias e interventorias e entre o próprio grupo oligárquico.

A investigação de José de Ribamar Caldeira (1981), em síntese, diverge das obras consagradas que analisam a política maranhense da década de 1930 a partir de um olhar personalista centrada nos grandes sujeitos históricos, trazendo um viés de classe que insere os agentes da política local em grupos que apresentavam interesses próprios e buscavam a disseminação de seus projetos político-econômicos via Sociedade Política. Além disso, distingue-se das obras, hoje consideradas clássicas, por apresentar uma hipótese que tem como fio condutor um aparato teórico que costura suas análises, cuja tessitura distancia-se da simples relação causa-consequência e da narrativa factual.

No que concerne ao governo Paulo Ramos, Rossini Corrêa (2017) destaca que, de imediato, Paulo Ramos promove uma alteração administrativa no estado com o intuito de centralizar o poder e de afastar da burocracia estatal as oligarquias que o compuseram antes de 1930. Desse modo, amplia a engrenagem estatal incorporando intelectuais da Academia Maranhense de Letras. Rossini Corrêa (2017) apresenta a trajetória de alguns desses sujeitos,

analisando a conjuntura cultural do estado. Disserta, ainda, sobre o final do governo de Getúlio Vargas (1945) por meio da triangulação entre contextos internacional, nacional e estadual, destacando que o contexto cultural pós-1945 estava repleto de "sentimento de unidade e compromissos geracionais" (Corrêa, 2017, p. 298) que viabilizou, portanto, a formação de um grupo de intelectuais maranhenses sob a alcunha de geração de 1945, que tinha "convicção de que lhe competia ser o agente sintético da mensagem + transmissão = realidade modificada" (Corrêa, 2017, p. 302).

A leitura de Marcelo Costa (2016) destoa parcialmente da defendida por Rossini Corrêa (2017) por entender que a constituição estadual de 1934 foi o momento do retorno das oligarquias ao cenário político de forma mais efetiva, principalmente, pelos novos embates em torno da indicação do sujeito que conduziria o poder executivo estadual, sendo Paulo Ramos a figura eleita como mais neutra diante das disputas locais. Assim, Paulo Ramos, de acordo com Costa (2016), promove no estado uma investida modernizadora, viabilizada pela composição dos sujeitos, oriundos das distintas frações oligárquicas, que compuseram o aparelho estatal, de modo que o afastamento das oligarquias como defendido por Rossini (2017) não se efetiva.

Percebe-se, portanto, na análise de Marcelo Costa (2016), que há uma investigação acerca da Era Vargas em vinculação ao cenário político local, de modo que se optou por uma exposição bidimensional imbricada e não justaposta, em que os sujeitos são apresentados para além de suas trajetórias individuais, mas como figuras que se vinculavam a distintas frações de classe, demonstrando a materialidade da concepção de oligarquia para além das estratégias de poder e de identidade entre os sujeitos que as compuseram.

Ao realizar suas análises, Ribeiro Júnior (2021) constrói uma síntese da situação e da oposição naquele período a fim de localizar seu leitor acerca de como a ACM atuaria nestas disputas. Desse modo, se utiliza do factual para demonstrar a atuação partidária e as disputas entre os partidos e dentro de um mesmo partido, as aproximações e distanciamentos entre estes e o governo de Paulo Ramos, a progressiva centralização administrativa no estado. Logo, sublinha que

> Embora não se possa estabelecer um vínculo da ACM, como entidade, no processo político-partidário, indubitavelmente, que seus associados tinham suas preferências e ligações com a estrutura de poder. Como organismo representativo do setor mais importante da economia maranhense, certamente que seria cortejado pelo governador e interventor Paulo Ramos. Por conseguinte, fazia parte do projeto de controle político executado por este, a simpatia pelo expressivo segmento da sociedade civil do estado do Maranhão (Ribeiro Júnior, 2021, p. 98).

Nota-se, assim, que a perspectiva do autor é de demonstrar a partir de que âmbito da Sociedade Civil os sujeitos atuavam, denotando que por mais que não houvesse um grupo coeso, em sua integralidade, os indivíduos que atuavam junto ao aparelho do estado do Maranhão se entendiam como classe para si, neste caso, a empresarial.

É importante destacar que, ao mesmo tempo em que analisava a relação entre o órgão de representação de classe em questão e a interventoria de Paulo Ramos, José Ribeiro Júnior (2021) também constituía sua investigação em torno do governo federal, a exemplo da sucessão presidencial que tinha como dois sujeitos principais Eduardo Gomes e Dutra, alinhando, dessa forma, a análise dita local com a dita nacional.

Dessa forma, a análise realizada acerca dos aspectos econômicos do estado foi uma estratégia de demonstrar, por meio de dados empíricos, a forte imbricação entre a ACM e Paulo Ramos. Além disso, demonstra que as vinculações entre a ACM e as oligarquias do estado se mantiveram em um jogo político dúbio de aproximação e distanciamento do executivo estadual que tentava governar sem a interferência das oligarquias, alinhando-se, portanto, à perspectiva de Marcelo Costa (2016). Entretanto,

> [...] Paulo Ramos governou distante dos personagens principais da oligarquia maranhense (os políticos de carreira em nível federal), mas muito próximo da estrutura de dominação oligárquica, mantida viva pelas figuras satélites dessa estrutura, quais sejam, os "coronéis", que, aqui no Maranhão, eram representados pelos mais aquinhoados comerciantes do interior, que tinham na terra (quando a possuíam e a maioria possuía) uma atividade secundária, desempenhando, às vezes, o papel de arrendadores (Ribeiro Júnior, 2021, p. 242).

A partir desta constatação, o autor se distancia definitivamente do caráter personalista da análise sobre a atuação das oligarquias que variam entre a grande habilidade política de Magalhães de Almeida, Marcelino Machado e Vitorino Freire. Demonstra, desse modo, que existe oligarquia para além dos "grandes" sujeitos como a historiografia, hoje considerada clássica, apontava. Além disso, viabiliza a compreensão da mobilização das distintas frações de classe para tornar suas diretrizes parte da agenda governamental, por meio de indivíduos que podem ser identificados como Intelectuais Orgânicos, caso se queira ter como referência Antonio Gramsci. Desse modo, "para o setor privado empresarial, nunca interessou o questionamento do regime político implantado, apenas as condições de liberdade para a produção econômica" (Ribeiro Júnior, 2021, p. 244). Assim, o Estado Novo no Maranhão "não teve o papel de filtro para inclusão de novos atores na estrutura de poder" (Ribeiro Júnior, 2021, p. 247).

Na conjuntura pós-1945 que emerge no Maranhão a figura de Vitorino Freire, sob a proteção de Eurico Gaspar Dutra, definido como "prócere da política de clientela, transformando em funcionários públicos privilegiados os empresários declinantes e dependentes" (Corrêa, 2017, p. 306). Entretanto, logo se consolida um grupo de políticos opositores a Vitorino que se organizaram em torno de uma coligação de partidos, chamada de "Oposições Coligadas", cuja composição se altera ao longo do tempo. O primeiro grande passo dado por este grupo foi a contestação em torno das eleições de 1950 – incorporando outras pautas ao longo do processo que durou de fevereiro a outubro de 1951 – que culminou no episódio da Greve de 1951[88].

Rossini Corrêa (2017) destaca que a população do campo esperava a vitória das "Oposições Coligadas", enquanto isso havia no país uma explosão de movimentos sociais, cujo caráter unificador residia na exigência das Reformas de Base[89]. O autor associa o contexto nacional à instância internacional, fundamentalmente, no contexto da Revolução Cubana e o posicionamento estadunidense para inibir movimentos mais à esquerda, como no Brasil. Assim, traça uma série de instrumentos utilizados nesse sentido, como a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) – a partir da perspectiva do planejamento e do Desenvolvimento Desigual e Combinado -, enfatizando que "[...] é imperiosa a compreensão do processo crescente de enlaçamento do estadual [maranhense] ao nacional [brasileiro], veiculado pela construção de rodovias federais e pelo projeto de migração e fixação de colônias rurais em seus vales unidos" (Corrêa, 2017, p. 338-339).

Desse modo, aponta para o "fenômeno regionalista da política brasileira" (Corrêa, 2017, p. 341), o que demonstra uma ausência de unidade e interesses mais amplos, podendo-se perceber este fenômeno nos partidos políticos, cuja exceção seria o Partido Social Progressista (PSP/MA), cujo expoente local era Neiva Moreira, isto é, apresentava-se mais alinhado ao comitê central ao defender os interesses locais, materializados na disputa entre Neiva Moreira, José Sarney e Clodomir Milet.

[88] O candidato ao governo pelas oposições coligadas, Saturnino Belo perdeu a eleição para o candidato apoiado por Vitorino Freire, Eugênio de Barros. Após a contagem de votos, as oposições coligadas, percebem a fraude e é iniciada a disputa jurídica, além da exigência de novas eleições pelo grupo que apoiava Saturnino Belo. Entretanto, em janeiro de 1951, Belo morre de ataque cardíaco e Eugênio de Barros assume o cargo. Assim, entre fevereiro e março é iniciada uma grande mobilização popular contra a posse de Barros, que ficou conhecida como Greve de 1951.

[89] As Reformas de Base foram o principal argumento do governo de Goulart para o retorno ao presidencialismo, após o fim da fase parlamentarista (1961-1963) do seu governo. Foram estruturadas a partir de um conjunto de reformas: administrativa, tributária, fiscal, educacional e agrária. Assim, foram propostas para superação da instabilidade econômica pela qual passava o país, parcialmente materializadas no Plano Trienal (de características heterodoxas, isto é, objetivava combater o problema da inflação a partir do desenvolvimento econômico).

A partir desta contextualização tridimensional (internacional, nacional e local) que Rossini Corrêa (2017) analisa as eleições de 1965 e a vitória de Sarney nas urnas. Assim, destaca as características principais dos políticos que pretendiam se lançar à candidatura do executivo estadual, destacando Newton Bello e sua bandeira ao combate do subdesenvolvimento, representante da perpetuação da aliança latifúndio e comércio; Mattos Carvalho com o projeto cujo alicerce era o planejamento e metas; Neiva Moreira que pretendia combinar "estabilidade e transformação" (Corrêa, 2017, p. 366).

Promove uma triangulação analítica entre os movimentos sociais no campo e na área urbana, o exame do posicionamento de Neiva Moreira e Sarney no parlamento e a emergência do golpe de 1964 de modo a enfatizar os impactos do episódio de 1964 no Maranhão, que alterou substancialmente as disputas políticas no estado. Assim, a trinca de ases, Sarney, Vitorino e Newton Bello, se movimenta em prol das suas candidaturas ao governo estadual, uma vez que as figuras de Mattos Carvalho e Neiva Moreira haviam sido alijadas do processo. Costa Rodrigues seria o indicado por Vitorino Freire, Sarney emerge como representante das Oposições Coligadas e Renato Archer como indicado para dar sequência ao governo de Bello.

Neste cenário de disputa eleitoral, o autor deixa evidente a perpetuação do poder oligárquico por meio das instâncias jurídicas locais a partir da conjugação entre poder judiciário, líderes políticos e frações do capital. É nesta conjuntura que José Sarney se apresentava como "o senhor das reformas" (Corrêa, 2017, p. 396) e como candidato da contestação à grilagem, com proposta de renovação com base no desenvolvimento planejado.

A consolidação de José Sarney, de acordo como Rossini Corrêa (2017), só foi possível pelo apoio militar e por compor sua administração por sujeitos vinculados à geração de 1945, representando a renovação e a ideia de progresso, cuja figura central é Bandeira Tribuzi[90] que

[90] No caso de Bandeira Tribuzi, Pereira (2018) aponta para sua identidade política comunista, com expressiva luta contra o vitorinismo e interesses que perpassam a política, a cultura e a economia (enfatizando sua formação nesta área que o levaria a ocupar cargos no aparelho estatal). A chave de compreensão do posicionamento de Bandeira Tribuzi reside na sua formação em economia, uma vez que os temas econômicos são sua principal abordagem nos periódicos analisados, posicionando-se contrário às medidas governamentais dos anos de 1962 a 1964. Entendia, assim, o Maranhão como área de subdesenvolvimento, mas com possibilidade de superação, a partir da potencialidade do estado, por meio do planejamento, fundamento que, aliás, o aproximou de José Sarney, já que os discursos de Sarney acerca da economia maranhense fundamentavam-se nas categorias desenvolvimento e planejamento. Assim, apresentava-se como crítico do governo anterior ao de José Sarney posicionando-se como porta-voz do povo. Destaca-se que a tese de doutoramento de Pereira (2018) se vincula a uma perspectiva personalista distinta da historiografia factual, pois não se apresenta como uma análise da História do Maranhão como outras obras se apresentam, mas como análise da trajetória política de sujeitos delimitados, bem como seus posicionamentos diante do cenário político em que estão inseridos. Para tanto utiliza-se da imbricação jornalismo, intelectualidade e política de modo a demonstrar a multiposicionalidade dos sujeitos. Como fonte fundamental destaca-se o uso dos jornais, bibliografia sobre o tema e obras escritas pelos sujeitos pesquisados, bem como entrevistas.

estabelece uma relação com Sarney na burocracia estatal baseada no jogo de interesses, uma "renovação evolucionária" (Corrêa, 2017, p. 410). Assim, considera que

> Uma das conquistas definitivas da administração José Sarney foi, com segurança, a renovação dos aparelhos de Estado, com a instalação de institutos de pesquisa e de assessoria, grupos de trabalho, núcleos de pensamento para o preenchimento da finalidade de planejar o desenvolvimento socioeconômico do estado do Maranhão (Corrêa, 2017, p. 411).

Rossini Corrêa (2017) debate assim as estratégias de José Sarney, bem como a conjuntura que o levou ao poder executivo em 1965, promovendo uma série de reformas administrativas. Ariel Pereira (2018) demarca os anos 2000 como a produção de novos paradigmas historiográficos da História do Maranhão. Neste sentido que se inserem as obras de Maria de Fátima Gonçalves (2000), Robison Raimundo Pereira (2008), Wagner Cabral da Costa (2006) e Alan Kardec Gomes Pachêco Filho (2015), este último tendo sua obra publicada em 2015, mas resultado do seu mestrado defendido em 2001.

Com base nos escritos de Bourdieu e de Foucault, Maria de Fátima Gonçalves (2000) analisa a reformulação do que chama de Estado Dinástico no Maranhão. Como estratégia de investigação, enfatiza a questão do desenvolvimento regional a fim de entender as relações sociais que o fundamentam, bem como "as formas de pensar o Maranhão através da análise dos produtos políticos" (Gonçalves, 2000, p. 23).

Desse modo, sustenta que "a autoridade de quem anuncia essa visão de mundo marca a questão do desenvolvimento pelo discurso performativo que está em proporção direta a essa autoridade obtida nas instâncias de consagração quer seja intelectual ou política" (Gonçalves, 2000, p. 27). É neste sentido, portanto, que José Sarney realiza sua intervenção na política, utilizando-se da mediação de uma burocracia "qualificada" – incorporada aos seus discursos como instrumento de validação das suas ações – para fazer a recomposição do estado dinástico via estado burocrático (Gonçalves, 2000).

O projeto do Maranhão Novo é entendido como um campo de poder que precisa ser examinado a partir da atuação dos agentes e agências, mas também em sua instância conceitual. Dessa forma, a atuação política dos agentes é vislumbrada a partir de suas vinculações ao campo intelectual – que legitima suas ações – bem como com base em suas inserções no mundo social. Logo, a autora investiga os fundamentos "da trajetória de José Sarney, autor principal do projeto chamado 'Maranhão Novo', procedendo a uma relação entre autoria e plano e compondo as relações de poder nos campos político e intelectual e as representações do Maranhão que subjazem essas relações" (Gonçalves, 2000, p. 60).

A autora denota sobre a construção da imagem de José Sarney, destacando, primeiramente, o posicionamento do então governador a partir de como se apresentava em seus discursos, isto é, como falava sobre si. Dessa forma, o discurso regionalista sustentado por Sarney sinaliza para sua inserção em um dado território (*dème*) que se constitui, a partir da política, em *demos*. Percebe-se, portanto, que Maria de Fátima Gonçalves (2000) destaca filiações de José Sarney à terra, entretanto, destaca que elas podem ser entendidas como um tripé: a) pela consanguinidade; b) por uma identidade regional; c) pela religião. Logo, Sarney se apresenta como filho em três instâncias: a) de um pai biológico (o desembargador Sarney Costa); b) de Deus e; c) da terra. Entretanto, transmutar-se-ia da figura de filho para a figura de pai: a) intelectual; b) no campo político e; c) pai dinástico (Gonçalves, 2000). Assim, Sarney migra da condição de *ethnos* à de *demos*, reinventando o Maranhão sobretudo pela organização do aparato burocrático que funciona exatamente como mediador para a sua constituição de demos.

Este projeto individualizado carregava consigo uma interpretação acerca do Maranhão pautada na relação presente-passado, de modo que o passado distante é entendido como período áureo do Maranhão, um período de prosperidade, enquanto o presente (passado recente) é entendido como momento da decadência e que, portanto, precisa ser superado, realizando, intrinsecamente, projeções para o futuro a partir da ruptura, cuja marca fundamental foi a eleição de José Sarney.

A solução para o imbróglio da decadência residiria, portanto, na concepção de desenvolvimento econômico do Maranhão como "condição natural", como vocação (Gonçalves, 2000), sustentada por José Sarney em seus discursos, cujo alicerce reside, segundo a autora, na historiografia oficial que apresentava o caráter da decadência do presente em sua maioria. Assim, há uma série de medidas que estrategicamente sustentam o desenvolvimento do Maranhão, sob a bandeira de um "Maranhão Novo" que se apresentava como ruptura à decadência pela qual passara o estado em seu passado recente. Nesse sentido,

> O significado do chamado desenvolvimento regional, pretendido por José Sarney, passou, obrigatoriamente, pela reinvenção do Maranhão, a partir do que se poderia denominar de instituição oficial dos grandes empreendimentos agropecuários em detrimento dos projetos de colonização (Gonçalves, 2000, p. 176).

A obra de Wagner Cabral Costa (2006) versa justamente sobre os "processos de (re) construção e manipulação dos imaginários políticos no estado do Maranhão" (Costa, 2006, p. 15). Assim, tem-se como fio condutor da pesquisa

> A crítica dessa concepção linear e evolucionista esposada pela historiografia oficial (ou oficiosa), procurando desconstruir seus pressupostos, relativizando (ou mesmo negando) o sentido de ruptura histórica, afirmando as continuidades, as semelhanças entre vitorinistas e oposicionistas (envoltos num **jogo de espelhos**, em que um reflete de muitos modos a imagem do outro) (Costa, 2006, p. 16. **Grifos do autor**).

Desse modo, analisa os "processos de reinvenção do Maranhão" (Costa, 2006, p. 16), considerando as concepções sobre o Maranhão acionadas pelos grupos dirigentes do aparelho estatal, o que o autor chama de "Signos da Morte", isto é, a decadência, a tradição e a violência. Recua para o período de dominação vitorinista a fim de demonstrar que o vitorinismo e o sarneísmo "[...] qual irmão siameses, foram, cada um a seu modo, produtos da vontade do poder federal e da utilização patrimonialista da máquina pública" (Costa, 2006, p. 18). Esta hipótese já vai na contramão de diversos estudos sobre a História do Maranhão República que adotaram uma perspectiva personalista de análise, atribuindo a chegada ao poder dos líderes oligárquicos à sua capacidade política de estabelecer negociações.

Trata também das festividades do dia da posse, episódio que se apresentou como o "Dia da Independência do Maranhão", dando ênfase à produção do documentário "Maranhão 66: posse do governador José Sarney", produzido por Glauber Rocha. Como estratégia analítica o autor mescla a análise fílmica com o cenário local, isto é, com o contexto político vivido, enfatizando que o discurso de posse destacava "os signos de morte da ocupação vitorinista" (Costa, 2006, p. 184). Além disso, discorre acerca dos elementos do chamado "Cinema Novo" ao estabelecer comparações entre "Terra em transe" e "Maranhão 66". O capítulo é iniciado com as manchetes dos jornais da oposição, saudando o novo governador e o dia da libertação do Maranhão do domínio de Vitorino Freire. O capítulo é encerrado com a trajetória de Sarney rumo ao executivo estadual, destacando sua inserção na chamada Geração de 1945.

Prossegue analisando os dois candidatos cogitados pelas Oposições Coligadas para concorrerem ao pleito estadual: o já mencionado José Sarney e Neiva Moreira, apresentando também a sua trajetória política. É importante destacar a preocupação do autor em estabelecer as devidas vinculações federais de ambos, ou seja, foge do personalismo analítico uma vez que realiza um exame empírico estadual intercalado com a análise da conjuntura do país, culminando, portanto, na denotação do apoio recebido por Sarney por Castelo Branco, vinculando-o ao regime ditatorial iniciado em 1964.

Desse modo, o argumento central de Wagner Costa (2006) sobre a chegada de José Sarney ao governo do estado defende que

> De um lado, a articulação com o centro político nacional foi essencial para a ascensão da nova liderança regional, bem como para a sua posterior

> consolidação e perpetuação no poder – processo ocorrido a partir das relações estabelecidas com a ditadura militar e seu partido, a ARENA. Sob este aspecto, Sarney seguiu uma trajetória de "preposto civil do poder central" bastante similar à de Vitorino Freire vinte anos antes. Mas, por outro lado, a condição de "herdeiro" do legado político das Oposições Coligadas e de portador de um projeto de reformas e modernização transformaram José Sarney em uma liderança de tipo popular/populista, capaz de arregimentar e canalizar em torno de si as energias e as esperanças de significativa parcela da população, para tanto manipulando os símbolos e as ideias forjadas pelas Oposições desde os anos 1950, assim como manejando as imagens e representações constitutivas dos imaginários sociais sobre o Maranhão (Costa, 2006, p. 83-84).

Do trecho acima destaca-se que: a) a ascensão de José Sarney está vinculada à conjuntura pela qual o país passava, de modo que permite o distanciamento do autor em relação às análises personalistas que muito se perpetuaram na historiografia; b) reforça o caráter de continuidade oligárquica, pondo em questão o discurso de inovação defendido pelo líder político em ascensão que se utilizou da sua vinculação com as Oposições Coligadas.

A trajetória da ascensão de José Sarney foi analisada por Alan Pachêco Filho (2015). Para o autor, enquanto havia a disputa entre Newton Bello e Vitorino Freire pela escolha do candidato do PSD - provocando uma forte cisão no partido, culminando na expulsão de Bello – Sarney emerge como candidato das Oposições Coligadas (UDN/PSP/PR) com grande apoio da imprensa local na construção de sua imagem política. Para analisar este contexto, Alan Kardec Pachêco Filho tem como fonte e objeto de análise os jornais de circulação local, analisando os textos escritos e imagéticos. Vale destacar que a disputa ocorrida no PSD é investigada a partir das características do partido e não somente na trajetória dos políticos, o que permite depreender a fuga da análise personalista empreendida pelo autor, característica de muitos estudos que adotam a trajetória de um sujeito como objeto de investigação. Entretanto, as características pessoais, por mais que não sejam centrais, estão presentes na investigação

> Com expertise, o jovem deputado José Sarney soube colocar-se e estar no local certo na hora certa: foi pessedista, ao ingressar na política pelas mãos do senador Vitorino Freire; foi filiado à UDN, quando se firmava a Frente Parlamentar Nacionalista; pertenceu à "ala progressista" que ficou conhecida como UDN – "bossa nova" e foi candidato ao governo do estado pelo Partido Republicano, que não dispunha, em suas fileiras, de nenhum político de expressão que pudesse concorrer com ele à indicação do partido. Soube o momento exato de abandonar o governador Newton Bello, com bastante divulgação na imprensa local e nacional, e com sua debandada se tornou oposicionista. Então, empunhou por todo o estado uma bandeira de renovação, de um "Maranhão Novo" (Pachêco Filho, 2015, p. 70).

Percebe-se, assim, que o autor opta por imbricar a conjuntura com a habilidade política de José Sarney, destacando seu oportunismo e capacidade de analisar o momento propício a

agir. Destaca-se, entretanto, que este capítulo é essencialmente empírico com doses de análise documental mediada pela metodologia do uso de impressos para história, caracterizando-se, portanto, como um capítulo transitório entre a história factual e a história analítica, ora afastando-se da corrente personalista acerca da História do Maranhão ora aproximando-se.

No que tange ao discurso de posse, é destacado pelo historiador que "todo discurso pretende modificar ou manter a realidade da qual participa" (Pachêco Filho, 2015, p. 117). Partindo desse pressuposto, o autor entende que o discurso de José Sarney tem um caráter fortemente populista, mas não realiza discussão acerca desta categoria política, entretanto, aponta que o povo é utilizado unicamente como ferramenta de legitimação, o que pode ser entendido como seu alinhamento a uma perspectiva acerca desta categoria.

Ainda acerca do discurso, destaca que há ênfase no termo "novo", demarcando um posicionamento de ruptura em relação aos governos anteriores. Além disso, trata do alinhamento de José Sarney com a ditadura, bem como posicionamentos que constaram em sua exposição oral que não foram contemplados ao longo do seu governo.

É nesta vertente analítica que se insere também Robison Pereira (2008), que tem o desenvolvimento como categoria fundamental de análise por meio da investigação sobre "as práticas discursivas (...) produzidas a partir do governo de José Sarney, na década de 1960" (Pereira, 2008, p. 14), para tanto conjuga a análise de discurso com a constituição das redes de poder.

Para adentrar na análise da agenda desenvolvimentista do governo estadual, Robison Pereira (2008) realiza um breve debate acerca do desenvolvimento tanto em nível conceitual quanto as críticas a este conceito como, também, sua conformação histórica e sua universalização como contraposição ao subdesenvolvimento, percebendo a centralidade econômica existente em torno destes debates. Assim, questiona-se "é possível encontrar, no Maranhão, essa centralidade econômica nos planos de desenvolvimento?" (Pereira, 2008, p. 76).

A resposta ancora-se principalmente no exame do I Plano de Governo, elaborado entre 1968 e 1969, por Bandeira Tribuzi. Destaca a centralidade do desenvolvimento neste Plano ao perceber que "a superação do subdesenvolvimento é considerada justificativa para a atividade de planejamento, que tem, na elaboração do plano, um de seus momentos" (Pereira, 2008, p. 78).

A análise documental evidenciou o posicionamento do governo diante da pouca eficiência dos governos anteriores, bem como as áreas prioritárias de investimento. Por mais

que tenha se colocado como governo que promovia a ruptura com os governos anteriores, quando da análise do orçamento de 1969 e a comparação com os dados econômicos de outros estados naquele período, o autor considerou que houve pouca alteração nos níveis produtivos e nas técnicas utilizadas no que concerne à produção agrícola, havendo prioridade para a área dos transportes.

Em síntese, notou-se, portanto, que por mais que o objeto investigado viabilizasse uma análise personalista, Robison Pereira (2008) utiliza como estratégia de afastamento da simples narração da trajetória política de José Sarney o exame das relações de poder estabelecidas e opção por investigar, nesta trajetória, o seu caráter desenvolvimentista, sem negar as habilidades políticas do indivíduo, mas demonstrando a conjuntura favorável na qual se inseriu, por mais que se considere que a dissertação em apresentação tenha estabelecido poucas relações com o caráter nacional do período.

Além disso, percebe-se que a obra de Maria de Fátima Gonçalves (2000), diferentemente da historiografia tradicional, mobiliza fontes diversas, bem como o arcabouço teórico central que conduz as análises em torno do Maranhão Dinástico que se fundamente na concepção de Estado Dinástico e Estado burocrático de Bourdieu. Além disso, mesmo enfatizando a trajetória de um sujeito específico, fundamentalmente José Sarney, a análise não apresenta um caráter estritamente personalista com a listagem de ações deste sujeito, isto é, não pesa no uso do factual como uma narrativa de causa-consequência, mas como informações que fundamentam a análise.

Já Wagner Cabral Costa (2006) finaliza suas análises ao vincular a conjuntura maranhense ao cenário político nacional, caracterizando José Sarney como "embaixador da miséria", pois comprometeu a imagem externa do estado. Além disso, ao tratar da política regional a entende como uma "ação coletiva na estratégia periférica" (Costa, 2006, p. 215), isto é, em estreito alinhamento à "modernização conservadora" pela qual o país passava sob a alcunha de desenvolvimento econômico.

Tendo realizado o debate acerca de dois períodos mencionados no início desta seção, adentra-se no terceiro período (1985-2014). Destaca-se de antemão que os governos entre 1971- e 1994 são pouco debatidos na historiografia local. Entende-se que a explicação para esta lacuna seja por este período estar entre dois períodos de dominação oligárquica direta a partir do poder executivo estadual: os governos de José Sarney e de Roseana Sarney, sendo no máximo mencionada a influência desta oligarquia no período. Nesse sentido, as obras que se seguem destinam-se a debater o período entre 1994 e 2014.

Maria de Fátima Gonçalves (2006), seguindo a linha interpretativa utilizada na sua dissertação de mestrado, se dedica ao estudo da trajetória política de Roseana Sarney, fundamentalmente ao estudo das suas campanhas políticas aos cargos de deputada e governadora (eleição e reeleição). Assim, trabalha principalmente com as categorias de poder, autoridade e dominação política, esta última a partir de uma concepção weberiana. Constrói seu objeto de investigação a partir de três critérios basilares: a) "Maranhão como fronteira política"; b) "as dimensões políticas do tempo de política" e; c) "as oscilações na dinâmica das relações e correlações de força no trabalho específico de reprodução da dominação política" (Gonçalves, 2006, p. 42).

A partir desta estruturação, estabelece como mediação das suas análises a concepção por ela defendida em sua dissertação de mestrado, a de um Maranhão Dinástico, que pode ser entendido como "período não-ortodoxo e não-linear que pode ser tomado como uma permanência de uma prática de poder, cuja duração é traduzida pelas relações constantes e contínuas de dominação política" (Gonçalves, 2006, p. 36).

A partir dos pressupostos acima, inicia a análise da trajetória de Roseana Sarney, que se utiliza do termo "novo" como forma de se afastar do passado recente, bem como José Sarney havia feito em 1965, o "Maranhão Novo" transubstanciar-se-ia em "Novo Tempo". Como introdução à análise da trajetória da ex-governadora do Maranhão, a autora tece críticas à historiografia oficial, destacando que foi cristalizada a imagem da ruptura em relação às práticas políticas do vitorinismo com a eleição de José Sarney em 1965. Desse modo, é realizada uma breve apresentação da trajetória de Sarney, apontando as alianças e as rupturas promovidas por ele, bem como as principais características de seu governo.

Entendeu-se esse exercício analítico como estratégia para a análise do objeto do texto em esquadrinhamento, uma vez que a autora constrói um quadro analítico que visa compreender tanto as semelhanças quanto as diferenças entre estes dois sujeitos políticos que apresentam laço de parentesco (pai e filha) para compreender as reformulações do que chama de Maranhão Dinástico.

Desse modo, analisa como Roseana se aproxima politicamente do pai, mas destaca que apesar de sua trajetória seguir os passos do seu genitor, tem sua ascensão política interrompida pelo caso Lunus[91], que a impede de se candidatar à presidência da República em 2002, cargo já exercido pelo pai. Outro aspecto fundamental das semelhanças entre os dois é que "ambos se

[91] A Operação Lunus foi realizada pela Polícia Federal. Nesta operação foram apreendidos R$ 1,34 milhão no escritório da empresa Lunus Serviços e Participações Ltda, de propriedade de Jorge Murad, marido de Roseana Sarney.

valem das atitudes domésticas para gerir os negócios do Estado" (Gonçalves, 2006, p. 60). A partir destas considerações, a autora constrói a noção de "parentesco social ampliado" para destacar a distribuição de cargos para os familiares a fim de construir uma cartografia deste parentesco. Percebe-se, portanto, que Gonçalves (2006) estabelece uma série de mediações teórico-metodológicas que têm como ponto de partida os dados empíricos coletados ao longo da pesquisa.

Para realizar tal cartografia, a autora recorre a escritos biográficos como fonte mediada pela concepção de Bourdieu acerca deste gênero textual, destacando que "a 'biografia' de Sarney Costa mostra como o *habitus* incorporado na sociabilidade política regional está impregnado das noções de poder político dinástico, pessoal" (Gonçalves, 2006, p. 73).

O Maranhão Dinástico perpetuar-se-ia a partir do jogo de semelhanças e distinções entre a candidata e seu pai, principalmente pelo forte carisma e pela aproximação com os eleitores nas viagens aos municípios do interior do estado. A consolidação da sucessão dar-se-ia no período das campanhas eleitorais ao governo do estado em 1994 e 1998, principalmente pela mobilização de rituais políticos, pelo capital político (herdado e construído). Segundo Gonçalves (2006), são nestes períodos de campanha política que há uma reatualização do Maranhão Dinástico com a "dramaticidade da performance" (Gonçalves, 2006, p. 150) por meio do monopólio dos meios de comunicação.

No que concerne ao período entre 2002 e 2014, além da obra de Tetsuo Tsuji (2021), anteriormente abordada, apresentam-se a tese de Sérgio Pinheiro (2018) e a dissertação de Teodora Torres (2013). Sérgio Pinheiro (2018) tem como tema central a relação existente entre oligarquia e cultura política fundamentada em laços familiares, de modo que trabalha as categorias de oligarquia, dependência, democracia e periferia, busca fundamentalmente "realizar uma leitura político-crítica da trajetória da oligarquia e sua aliança com Lula e o PT no período contemporâneo e a percepção da categoria democracia" (Pinheiro, 2018, p. 24).

Assim, vale-se do método dialético de investigação, sobretudo a partir da categoria contradição, verificando-a a partir da análise da bibliografia sobre o tema, de entrevistas e análise do discurso. Além disso, tem como cerne para a investigação da trajetória dos indivíduos a categoria do bonapartismo elaborada por Karl Marx. Para o autor, o Maranhão "se configura como um estado periférico por sua profunda dependência às regiões mais desenvolvidas do país e sua condição socioeconômica extremamente desigual. Tal condição implica o desenvolvimento de uma política com menos autonomia" (Pinheiro, 2018, p. 46).

Ao analisar a formação periférica do Maranhão, Sérgio Pinheiro (2018) recorre ao exame das oligarquias do nordeste como instrumento de resistência à democracia, enfatizando o caso maranhense, sobretudo a dominação do sarneísmo, destacando que o poder não se limitava ao executivo maranhense, mas havia um espraiamento desta dominação pelo legislativo e pelo judiciário a partir da prática clientelista. Trabalha, portanto, com a noção de democracia dos políticos evidenciando "a força dos altos funcionários da burocracia, os políticos de mandatos e os grandes empresários" (Pinheiro, 2018, p. 129), demonstrando um exercício de ampliação da própria noção de oligarquia para além da formação de grupos políticos consorciados, isto é, apresenta uma perspectiva que envolve agentes da sociedade civil, especificamente do empresariado.

Conduz, então, suas análises por meio do questionamento acerca da democracia, isto é, "quando se pensa em oligarquia e governo em sistema dito democrático, a pergunta que se faz: e será mesmo democrático?" (Pinheiro, 2018, p. 149). Assim, estrutura sua hipótese a partir da análise da relação existente entre os anos dos governos federais do PT e o cenário estadual de dominação oligárquica. De antemão destaca-se que esse é o fator central de distinção desta obra, uma vez que sistematiza a investigação de âmbito local ao que se consolidou sob a alcunha de História Nacional através da temática da democracia.

O autor destaca que tal aliança do Parido dos Trabalhadores (PT) com as oligarquias inibiu o avanço da democracia nos estados periféricos, a exemplo do Maranhão, o que demonstra também o "realinhamento do PT aos setores mais conservadores" (Pinheiro, 2018, p. 164), ou seja, ao capital estrangeiro, às empresas e à área de tecnologias. Tal movimento de realinhamento realizado pelo PT é entendido pelo autor a partir da categoria de Transformismo elaborada por Antonio Gramsci.

No que concerne à materialização da aliança existente, o autor destaca o papel preponderante de José Sarney no caso do Mensalão e o apoio de Lula à candidatura de Roseana ao governo do estado em 2006 ao vir a comício em Timon (MA), que custou o afastamento entre Lula e Jackson Lago, também candidato ao governo do estado no pleito daquele ano, e manifestações da seção PT do Maranhão contra tal apoio. Entretanto, mesmo com apoio do presidente, Jackson Lago é eleito governador do Maranhão com apoio do governador José Reinaldo (nesta altura já rompido com José Sarney). Entretanto, o mandato do governador eleito seria interrompido em 2009 com sua cassação, entendida pelo autor como "judicialização da política", uma vez que houve intensa participação do clã Sarney no processo.

Um dos aspectos recorrentes sobre o governo Lago, como pode ser percebido na leitura de Tetsuo Tsuji (2021), é a caracterização da sua breve administração, fortemente marcada pela regionalização e descentralização. Nesse sentido, Teodora Torres (2013) tem como tema central a gestão pública no governo Jackson Lago (2007-2009), tendo como base a noção de intersetorialidade a partir da análise da Comissão Interministerial de Políticas Públicas (CIPP), entendendo-a como "esforço do governo de integrar as políticas a partir de uma agenda comum" (Torres, 2013, p. 21). A abordagem tem como fundamento metodológico o materialismo histórico e como fontes principais entrevistas e documentos oficiais. O objetivo é "fazer uma abordagem da realidade maranhense, compreendendo-a numa discussão de totalidade, relacionando-a historicamente com a realidade brasileira e mundial" (Torres, 2013, p. 22). Destaca-se, assim, a primeira característica da obra: a imbricação entre as instâncias local, nacional e internacional, percebida de imediato pelo debate acerca do neoliberalismo no Brasil e no Maranhão.

No caso maranhense, a agenda neoliberal seria consolidada ao longo dos governos de Roseana Sarney. Apesar de ter utilizado certa descentralização, a partir da criação das Gerências de Desenvolvimento Regional (GDR), a autora aponta que tal medida partia de uma perspectiva do governo federal à qual a governadora se alinhava e que foi pouco efetiva, já que não promovia a autonomia das regiões (nem em termos de orçamento nem de administração), funcionando, portanto, como "controle das bases eleitorais" (Torres, 2013, p. 54).

Esta característica do governo foi construída, segundo a autora, a partir do governo de José Sarney (1966-1970) a partir da noção de modernização X atraso, modernização conservadora, de modelo excludente, sobretudo no que se refere à população do campo. Assim como o governo de Roseana, o governo do pai esteve vinculado aos projetos do governo do federal, com a lógica de desenvolvimento de grandes projetos com atração de capitais estrangeiros, lógica mantida nos governos posteriores (décadas de 1970 e 1980) no Maranhão. Assim, a gestão pública no Maranhão desde a segunda metade da década de 1960 até os governos Roseana "[...] possui características semelhantes, estreitando relações com o capital monopolista; no aspecto político-ideológico, reforçam o discurso da 'modernidade', do 'desenvolvimento', com a ideia de inserção do estado no circuito da economia nacional" (Torres, 2013, p. 56).

A ruptura com este modelo de gestão dar-se-ia com a eleição de Jackson Lago em 2006 a partir de uma Frente de Libertação do Maranhão, mas que enfrentaria dificuldades dada a dificuldade de consenso sobre a gestão pública pelo caráter heterogêneo da Frente, composta

por grupos de diversas legendas partidárias, dentre elas grupos conservadores, que consideravam a perspectiva da intersetorialidade e da descentralização como perda de poder.

O novo modelo de gestão pública tinha como pressuposto fundamental a participação da sociedade civil por meio de uma "gestão pública participativa" com a atuação de "lideranças regionais" (Torres, 2013, p. 71), o que se constituiria como marca daquele governo. É neste sentido que foi criada a Comissão Interministerial de Políticas Públicas (CIPP) como uma "instância governamental de articulação dos órgãos públicos para garantir a intersetorialidade das políticas públicas do estado do Maranhão" (Torres, 2013, p. 79). A autora considerou, portanto, que o modelo de gestão pública participativa marca uma ruptura com o modelo de gestão estatal posto historicamente.

Percebe-se, portanto, que a dissertação de mestrado acima apresentada se desvincula do caráter personalista de análise, bem como integra a análise local com o cenário brasileiro. Além disso, viabiliza a compreensão do cenário político local ao recuar à análise dos governos oligárquicos a fim de demonstrar a tentativa do governo de Jackson Lago de romper com o modelo de gestão pública do grupo oligárquico no poder desde os anos 1960 no Maranhão.

Esta ruptura com o caráter personalista ocorre também na tese de Sérgio Pinheiro (2018) ao analisar a trajetória de um grupo oligárquico para além da análise personalista de seu líder – José Sarney – o que não significa a ausência da sua trajetória política, mas, sim, a vinculação desta trajetória a um cenário político mais amplo de disputas partidárias, conflitos internos em partidos e na própria oligarquia.

Além disso, rompe com a noção polarizada (e já cristalizada) de uma História Nacional e de uma História Local, destacando especificidades locais, mas também as devidas vinculações ao jogo político federal. Assim, o autor destaca que o trabalho "contribuiu ao apresentar uma perspectiva de ruptura com modelos e práticas oligárquicas, da cultura política de base familiar e de parentela, tendo em vista que a literatura existente não aborda como essas categorias influenciam ou não na democracia" (Pinheiro, 2018, p. 203).

Em síntese, esta seção viabilizou a compreensão das primeiras inflexões acerca do estudo do Maranhão Contemporâneo. Foi percebida a centralidade dada aos estudos do vitorinismo e do sarneísmo, mas com um grande distanciamento das leituras personalistas, de forte caráter factual, além de uma maior imbricação entre o local e o nacional. Na subseção que segue serão apresentados trabalhos considerados como o segundo ponto de inflexão em relação à História do Maranhão Contemporâneo.

2.2.4 Maranhão Republicano em análise: a segunda superação dialética

Os trabalhos do Núcleo de Pesquisa em História Contemporânea (NUPEHIC) – coordenado pela Prof.ª Dr.ª Monica Piccolo – podem ser considerados outro ponto de inflexão para a historiografia maranhense, a segunda superação dialética, uma vez que dialogam com a historiografia considerada aqui como clássica e com a historiografia dos anos 2000, mas a partir de uma perspectiva crítica fundamentada pelo marxismo gramsciano.

Os trabalhos hegemonicamente se voltam para o estudo do Maranhão ditatorial, isto é, um recorte de análise aparentemente diferente do que foi apresentado como critério para a seleção das obras analisadas (obras que se voltassem a estudar governos e não aspectos muito direcionados). Entretanto, justifica-se a apresentação destas obras por serem fruto de um dos projetos coordenados pela Prof.ª Dr.ª Monica Piccolo, "Organização, Indexação, Informatização e Publicização do Acervo Documental sobre História Contemporânea Brasileira Presente no Maranhão (1964-2002)"[92]. Nota-se, portanto, que os trabalhos se inserem em uma temporalidade ampla, alinhando-se, portanto, ao critério acima mencionado.

Assim, focar-se-á nos trabalhos de conclusão de curso em blocos analíticos. O primeiro bloco tem como foco a análise dos posicionamentos dos jornais de circulação local acerca de temáticas convencionadas como nacionais[93] e o segundo bloco analisa temáticas da História do Maranhão. De antemão destaca-se que, dado o elevado número de trabalhos – e os limites que uma seção impõe – optou-se por analisar mais pormenorizadamente aqueles direcionados ao estudo sobre temas do Maranhão. Entretanto, antes desta análise optou-se por apresentar brevemente os trabalhos da Coordenadora Geral do Núcleo[94] por entender que é a diretriz fundamental que os trabalhos de conclusão de curso seguem.

Monica Piccolo (2015) investiga acerca dos primeiros momentos da trajetória política de José Sarney (1955-1965). Como pano de fundo da ascensão política daquele que viria a ser governador do Maranhão entre 1966 e 1970, a autora debate acerca da trajetória política de

[92] Este projeto resultou na catalogação e indexação das fontes, que se encontram disponibilizadas no banco de dados do Núcleo de Pesquisa em História Contemporânea (NUPEHIC): https://nupehic.net.br/nupehicdb/index.php/component/users/?view=login.

[93] É importante destacar que este argumento para seleção dos trabalhos é meramente estratégia do método expositivo – e não como posicionamento que pretende deslocar os estudos sobre Maranhão do circuito de uma historiografia nacional – já que se tem como um dos objetivos demonstrar que os estudos sobre Maranhão, muito ausente nos currículos – como poderá ser percebido na seção seguinte, não podem ser realizados por meio de uma perspectiva localista.

[94] A professora Monica Piccolo, além de temas que envolvem o Brasil Contemporâneo e Portugal, tem liderado estudos acerca do Maranhão em tempos de ditadura civil-militar a partir de temas que perpassam pela Questão Agrária no Maranhão, Política Econômica, Desenvolvimentismo e Grandes Obras da Ditadura no Maranhão, atuação dos Aparelhos de Repressão no estado, Partidos Políticos no Maranhão e posicionamento dos jornais locais em tempos de ditadura.

Vitorino Freire e das disputas políticas nas quais estava envolvido. Neste cenário, Sarney, tendo sido inserido na política por Freire, se constitui como oposição consolidada a ele a partir de seu ingresso na União Democrática Nacional (UDN) e posterior alinhamento à Frente Parlamentar Nacionalista.

Para a autora, a reeleição de Sarney em 1962 seria o início do que ficou conhecido como sarneísmo, com sua consolidação a partir da vitória nas eleições para o governo do estado em 1965. Entretanto, destaca que para analisar o cenário eleitoral é necessário recuar para 1964 para entender sua campanha a partir do discurso desenvolvimentista e, por conseguinte, da ruptura com o "Maranhão Velho".

A análise destes aspectos, bem como a aproximação de Sarney com João Goulart, antes do golpe de 1964, são analisados pela autora por meio dos jornais locais, mas entendendo que "para compreendermos os mecanismos que possibilitaram a vitória de Sarney é central que sejam articulados fatores endógenos e exógenos à dinâmica política maranhense" (Piccolo, 2015, p. 80). Desse modo, entende como aspectos exógenos: o apoio de Castelo Branco a partir da tônica da moralização com a revisão do Código Eleitoral Estadual e o envio das Forças Armadas a fim de combater as fraudes eleitorais e; como aspectos endógenos: a fragmentação do vitorinismo e a cassação do mandato de Neiva Moreira.

Em artigo sobre o impacto da Lei de Terras Sarney no processo de expropriação rural no Maranhão, Monica Piccolo (2022) reforça o caráter de ruptura com a noção personalista da História ao entender que se trata

> [...] de caracterizar o projeto de remodelação do Estado brasileiro, e especialmente o maranhense, a partir do golpe de 1964, e da posse de José Sarney, em 1966, sob um novo prisma, inserindo-o como estratégia de um Estado Restrito que busca legitimar seu projeto em um contexto de lutas sociais intraclasses dominantes e entre classes sociais e mercado. Em outras palavras, um estudo do Estado e das políticas públicas do Brasil, mais particularmente no Maranhão, em que não sejam naturalizadas as relações entre Estado e Sociedade, mas sim detalhadamente construídas, uma vez que estão inseridas em um processo maior de consolidação das relações capitalistas no mundo rural maranhense (Piccolo, 2022, s/p).

Percebe-se, portanto, que a ênfase metodológica dos artigos reside na imbricação entre a política local e as instâncias políticas federais, bem como no distanciamento em relação ao personalismo que nutre diversos estudos acerca do vitorinismo e do sarneísmo no Maranhão. Esta é a tônica fundamental dos trabalhos que serão debatidos a seguir.

O primeiro bloco analítico tem como tema geral o posicionamento dos jornais maranhenses (*Jornal do Dia/Estado do Maranhão, O Imparcial e Jornal Pequeno*) acerca de temáticas e recortes temporais diversos desde o governo João Goulart até o governo Fernando

Henrique Cardoso. Os trabalhos que perpassam pela temática da ditadura se filiam à perspectiva historiográfica que tem a investigação de René Dreifuss (1981) como fundamento para a conceituação do regime instaurado a partir do golpe de 1964. A fundamentação teórica que instrumentaliza os trabalhos é de matriz gramsciana, com ênfase para as categorias Hegemonia, Sociedade Civil, Sociedade Política, Intelectual Orgânico, Partidos Políticos e Aparelhos Privados de Hegemonia, sendo esta última categoria fundamental para análise dos jornais maranhenses.

Como forma de apresentação desses estudos optou-se por sistematizá-los em três sub-blocos. O primeiro, sobre o governo João Goulart, destaca-se o estudo de Manoel Afonso Cunha (2015), a partir da seleção de algumas temáticas, "a crise em torno da posse João Goulart, os embates referentes ao plebiscito presidencialista, o Plano Trienal (...) Revolta dos sargentos e marinheiros, assim como o grande comício de 13 de março de 1964 na central do Brasil" (Cunha, 2015, p. 11), analisa o posicionamento dos jornais *O Imparcial* e *Jornal Pequeno* entre 1961 e 1964, sustentando que os jornais apresentam posicionamentos opostos nesse período, enquanto o *Jornal Pequeno* se alinha a um movimento contra hegemônico, o jornal *O Imparcial* foi instrumento de criação de consenso em torno de um discurso conservador e anticomunista. O segundo sub-bloco, estudos acerca da ditadura (1964-1988), apontam-se os seguintes estudos: Wilson Araujo Neto (2016) analisa o posicionamento do *Jornal Pequeno* acerca do golpe de 1964, tendo como pressuposto a repressão sofrida pelo jornal em 6 de abril pelo 24º BC; Jefferson Lira (2016) tem como temática central a "Operação Limpeza" nas páginas do *Jornal Pequeno*; Teresa Oliveira (2015) analisa o posicionamento dos jornais *Jornal do Dia/O Estado do Maranhão* acerca do governo Médici, destacando que atuaram como Aparelho Privado de Hegemonia, criando consenso em torno do projeto do mencionado governo; Werbeth Belo (2015) analisa o posicionamento do jornal *O Imparcial* frente à política econômica desenvolvimentista do governo Médici. Argumenta-se que o jornal foi um importante instrumento de criação de consenso em torno do projeto desenvolvimentista do governo federal em nível local; Marcos Paulo Teixeira (2016) analisa a abordagem dada à transição brasileira pelos jornais *O Estado do Maranhão* e *O Imparcial*, enfatizando o posicionamento em defesa de uma Transição pactuada e de uma conciliação em estreita vinculação aos interesses das frações de classe dominantes.

O terceiro sub-bloco, sobre os governos pós-ditadura, apontam-se os seguintes estudos: Mônica Oliveira (2016) investiga o *impeachment* de Collor nos jornais *O Estado do Maranhão*, *O Imparcial* e *Jornal Pequeno*, defendendo a hipótese de que a imprensa local atua como

instrumentos de criação de consenso acerca da imagem de Collor para presidente e como ferramenta de contra hegemonia em seu processo de *impeachment*, posicionando-se, desse modo, a favor de tal processo e; Evandro Pinto (2018) analisa o Plano Real por meio dos impressos maranhenses *O Estado do Maranhão* e *O Imparcial*, destacando seu caráter otimista diante do plano econômico.

Ressalta-se que estes estudos apresentam abordagem que privilegia a investigação da imprensa como objeto para a História, enfatizando o caráter classista para além dos posicionamentos acerca das temáticas selecionadas. Além disso, interligam as instâncias estadual e federal por meio da análise dos impressos maranhenses ao elegerem temáticas consolidadas como nacionais como tema de investigação, demonstrando também acerca de quais projetos pretendiam-se construir consenso por meio dos impressos locais na sociedade maranhense. Outro aspecto importante diz respeito à fuga da análise personalista da História, isto é, para além de características pessoais e resgate de estratégias dos políticos em uma relação de causa-consequência, estes trabalhos se inserem em um quadro analítico que enfatiza o caráter de classe dos sujeitos históricos. Por fim, contribuem como fonte para novos trabalhos acerca da imprensa local, uma vez que analisam os jornais locais para além do que fora noticiado, destacando seus proprietários e sócios, o contexto em que foram fundados e sua própria estrutura.

Adentrando no segundo bloco analítico supramencionado, Luma Baia Monteiro (2018) analisa a atuação da seção Maranhão do Departamento de Ordem Política e Social, apresentando a estrutura do DOPS, contextualizando-o a partir da década de 1930. A proposta é demonstrar o acervo existente no Maranhão a partir da apresentação da organização das séries documentais e denotar acerca do seu funcionamento a partir da documentação catalogada.

Drielle Souza Bittencourt (2016) investiga acerca da contribuição do jornal *O Imparcial* para a ascensão política de José Sarney. Desse modo, apresenta o periódico em análise a partir de dados sobre seus fundadores, questões técnicas do seu formato, bem como sua estrutura interna. Ao adentrar na investigação acerca da ascensão de José Sarney, Drielle Bittencourt (2016) examina as eleições de 1965 que o conduziram à chefia do executivo estadual, tendo como estratégia de estruturação para a exposição dos resultados da pesquisa o debate sobre as eleições de 1965 no Brasil, promovendo reflexões acerca do arcabouço legal que embasaram as eleições, bem como o resultado em nível nacional, para, a seguir, analisar as disputas eleitorais no Maranhão.

Assim, reflete acerca da trajetória de José Sarney vinculando suas escolhas à análise dos grupos aos quais se vinculava, inclusive no que tange à agenda política desses grupos em relação a posicionamentos políticos de âmbito nacional. Pontua, também, sobre questões que o auxiliaram em sua ascensão política: o discurso do "novo" e a repressão que eliminou os potenciais candidatos. Portanto, considera que

> Castelo Branco, possivelmente, viu em Sarney a possibilidade de integrar o Maranhão aos interesses políticos e econômicos da ditadura empresarial-militar, ou seja, em 1964 chegou um novo projeto político-econômico ao Governo Federal, e a fração de classe que o representava precisava barganhar o maior número de aliados possíveis para consolidar sua hegemonia e nacionalizar seu projeto. Dessa forma, o presidente apoia a campanha do candidato e posteriormente o seu governo (Bittencourt, 2016, p. 52).

O trecho acima destacado demonstra bem a perspectiva adotada de entender o Maranhão como cenário do circuito nacional nas análises históricas. Não se trata, portanto, de uma justaposição ou de uma análise comparada, ou ainda, que destaque somente especificidades do contexto local, mas de integração entre as duas instâncias.

No que concerne à análise do jornal *O Imparcial*, a autora aponta sua atuação desde a campanha de José Sarney como ferramenta de criação de consenso favorável à sua candidatura, culminando na sua chegada ao executivo estadual. Entretanto, antes de debater acerca da sua vitória nas eleições apresenta os dados com o seu desempenho eleitoral entre os anos de 1954 e 1965, apontando sua constante ascensão. Outro fator que explica sua vitória no pleito de 1965 é a incorporação dos projetos econômicos da ditadura à sua agenda de governo.

A partir destas reflexões conjunturais a autora investiga a atuação do jornal *O Imparcial* por meio da construção do "Maranhão Novo". Assim, enfatiza o modelo econômico da década de 1960, bem como a reforma da administração pública promovida por Sarney sob o argumento de afastamento do caráter corrupto do vitorinismo. Assim, o então governador adota o planejamento como estratégia de desenvolvimento que se materializaria na criação do GTAP (Grupo de Trabalho e Assessoria e Planejamento), analisado pela autora a partir da adoção de dupla perspectiva do jornal para os estudos históricos: a) como fonte, ao elaborar quadros com informações sobre os indivíduos que compuseram o GTAP e; b) como objeto ao analisar o posicionamento do jornal diante da criação do grupo de trabalho. Assim, conclui que a ascensão política de Sarney se deu pela defesa constante de um projeto alinhado à ditadura, da sua liderança na ARENA-MA e pela criação de consenso em torno do seu governo viabilizada pelo posicionamento de um dos maiores jornais em circulação no Maranhão, *O Imparcial*.

Paulo Leandro da Costa Moraes (2018) tem como tema central de investigação a constituição do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) no Maranhão tendo como corpus documental os jornais *O Imparcial* e *Jornal Pequeno*, bem como a documentação do Tribunal Regional Eleitoral (TRE). Fundamenta a análise do tema com o debate acerca dos contextos local e nacional da instauração do bipartidarismo, relacionando-o às disputas locais, principalmente entre Sarney e Vitorino, uma vez que os dois líderes políticos compuseram a Aliança Renovadora Nacional – MA (ARENA-MA).

Ao enveredar pela análise da formação do partido no Maranhão aponta os sujeitos que compuseram sua comissão executiva e a construção de sua imagem baseada no discurso da nova forma de oposição, no entanto, o autor aponta o grande número de políticos vinculados à corrente vitorinista que se filiaram ao partido. No que diz respeito à atuação do partido destaca a dificuldade de se articular pela movimentação incisiva de José Sarney, beneficiado pela revisão do código eleitoral.

No pleito de 1966, demonstra Paulo Moraes (2018), que os candidatos pelo MDB, em sua maioria, atuavam como empresários, mas também eram proprietários rurais. Para fundamentar sua afirmação, utilizou-se da documentação presente no TRE-MA, sistematizando informações acerca da profissão e da declaração de bens dos candidatos. Outra característica deste partido foi a presença de candidatos inéditos na política local, grupo composto principalmente por funcionários públicos.

Ainda sobre as eleições de 1966, é apontada a disparidade entre os recursos destinados a este partido e à ARENA e o consenso da imprensa local em torno do partido do governo, demonstrando o seu enfraquecimento. Assim, o resultado das eleições foi favorável à ARENA principalmente, segundo Paulo Moraes (2018), pela atuação de José Sarney como líder do partido da situação e pelo consenso construído pelos jornais locais, caracterizados pelo autor como Aparelhos Privados de Hegemonia, de acordo com o arcabouço teórico gramsciano.

Raissa Caroline Macau Mendes (2017) tem como tema de investigação o governo estadual de José Sarney por meio da imprensa local. Dessa forma, investiga o chamado "Maranhão Novo", estabelecendo relações entre o contexto nacional e o regional, destacando a trajetória de alguns sujeitos e denotando principalmente sobre dois temas fundamentais para a compreensão deste governo: a questão agrária e os grandes projetos. Destaca, portanto, que o "Maranhão Novo" travestiu-se de "milagre" a partir do direcionamento dos planos econômicos federais, da atuação do capital financeiro estrangeiro e da aprovação da Lei de Terras de 1969.

Assim, analisa os jornais locais a partir do posicionamento destes frente ao que se convencionou chamar de "milagre maranhense". Para tanto, analisa os planos econômicos federais e a atuação das superintendências de Desenvolvimento (SUDENE, SUDAM e SUDEMA) por meio dos jornais *O Imparcial* e *Jornal do Dia*, que funcionaram como instrumentos de criação de consenso em torno do projeto desenvolvimentista do governo de José Sarney.

Mariana da Sulidade (2014) investigou a questão agrária no Maranhão entre os anos de 1968 e 1970. Seu ponto de partida foi a análise do tema na História do Brasil entre 1850 (Lei de Terras) e 1964 (Estatuto da Terra), passando pelo processo de industrialização na década de 1930 e pela atuação das Ligas Camponesas nas décadas de 1950 e 1960.

Promove também debate sobre a modernização da agricultura no Brasil em seu recorte temporal central, mapeando os principais agentes e agências, estabelecendo relações entre planos econômicos, segurança nacional e legislação agrária, a fim de contextualizar a conjuntura maranhense, de modo que investiga as agências e agentes que atuaram no Maranhão. Assim, denota acerca do papel da Sudene no estado, do projeto de colonização e desenvolvimento, bem como sobre as empresas beneficiadas, o financiamento da pecuária e o processo de mercantilização de terras viabilizado pela Lei de Terras de 1969, materializada pelo Departamento de Desenvolvimento Agrário (DDA).

Utiliza o *Jornal do Dia* para entender a construção do consenso acerca da política agrária no período, discorrendo sobre seus proprietários (César Aboud/José Sarney), estabelecendo as vinculações de classe e os interesses que os permeavam para, então, adentrar na análise das notícias. Assim, realiza exame textual, enfatizando os sujeitos e as empresas comumente noticiados, apontando que havia uma hábil construção de discurso que, por exemplo, substituía o termo latifúndio por empresa agrícola, apresentava reforma agrária como sinônimo de colonização, discorria sobre a Lei de Terras sem debates sobre a concentração fundiária etc.

Déborah Rachel Ribeiro Santos (2020) analisa os impactos socioambientais do Projeto Grande Carajás (PGC) no Maranhão (1970-1980). Discute os governos de Geisel e Figueiredo, apontando as questões internacionais, bem como a crise econômica na qual estes governos se envolveram, optando-se, no governo Figueiredo, pela manutenção dos grandes projetos econômicos como solução para a crise. Nesse contexto, a autora analisa o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), realizando uma triangulação investigativa: análise da Folha de São Paulo e do Jornal do Brasil, o Plano Nacional de Desenvolvimento e a aprovação do decreto-lei nº 1813 (implantação oficial do Projeto Carajás).

O PGC, disserta a autora, teve a integração nacional e, por conseguinte, a colonização como argumentos basilares. Neste sentido, a autora aponta os principais projetos do período, demonstrando a gestação do PGC em 1967 e as disputas entre empresas (United States Steel, Amazônia Mineração S.A (AMZA) e Companhia Vale do Rio Doce (atualmente Vale S.A) em torno de sua condução. Assim, com a resolução dos embates, Débora Santos (2020) examina as agências que atuaram em torno do PGC, bem como os recursos recebidos, principalmente, para a infraestrutura do Projeto (Usina Hidrelétrica de Tucuruí, Estrada de Ferro Carajás e Terminal Ponta da Madeira).

Destaca, todavia, que os empreendimentos em torno do PGC – e aqui reside sua hipótese central – tiveram impactos sociais e ambientais no Maranhão. Para sustentar este argumento, foi analisado o desenvolvimento econômico do estado, caracterizado como "desenvolvimento seletivo", a partir de debates que envolveram a Lei de Terras de 1969, indicadores socioeconômicos do Maranhão – enfatizando-se o atraso em relação aos outros estados do nordeste, a concentração do crescimento econômico em alguns setores e a situação específica dos municípios maranhenses que foram atravessados pelo PGC.

No que concerne ao último aspecto acima apontado, demonstra as questões sociais envolvidas, bem como os problemas ambientais causados pelo PGC, provocando deslocamento de moradores e destinando a maranhenses somente empregos de baixos salários. Além disso, são destacados os embates entre as comunidades tradicionais locais (indígenas e quilombolas) e os representantes dos empreendimentos, tendo os indígenas resistido em defesa da demarcação de suas terras.

Jadielson Ferreira Ribeiro (2018) investiga sobre as concessões de radiodifusão no Maranhão entre os anos de 1978 e 1990, entendendo-os como instrumento de construção do consenso no estado. Para tanto, contextualiza o cenário brasileiro ao apresentar os marcos legais da comunicação no Brasil, apontando os governos Figueiredo e Sarney como momentos de maior número de concessões. Além disso, mapeia as famílias que são donas de meios de comunicação, apontando também suas vinculações no campo político.

No caso maranhense a ênfase é dada aos sistemas de comunicação Difusora, Mirante e Ribamar. Assim, é traçado um histórico das suas trajetórias com base nos proprietários, estabelecendo as filiações de classe e partidárias. A partir desta análise, estreita o olhar para a consolidação do grupo Sarney no Maranhão, na década de 1980, e o surgimento do sistema Mirante de Comunicação. Dessa forma, apresenta a trajetória política de José Sarney,

enfatizando sua vinculação a veículos de comunicação como instrumentos para sua eleição (1965) e posterior consolidação de sua imagem.

Por fim, investiga as disputas em torno da reprodução do sinal da Rede Globo, sinalizando também a vinculação existente entre os governadores eleitos em 1982, 1986 e 1990 no Maranhão e a Rede Difusora, isto é, todos foram proprietários da Difusora no estado. Demonstra-se, neste sentido, a Hegemonia construída em torno do poder local por meio da mídia que funcionou como Parelho Privado de Hegemonia.

Mikaella Tavares (2018), em seu trabalho de conclusão do curso de História, investiga acerca dos anistiados maranhenses, tendo como um de seus objetivos "investigar a transição política brasileira a partir de uma perspectiva que supere as especificidades da história maranhense" (Tavares, 2018, p. 14). Desse modo, realiza o mapeamento dos sujeitos que sofreram repressão no Maranhão a partir da comparação entre o Relatório da Comissão Nacional da Verdade (CNV) e documentos do DOPS-MA.

Como método expositivo Mikaella Tavares (2018) realiza discussão sobre o conceito de justiça de transição, sinalizando para os debates em torno da reparação, a partir do qual inicia a análise da Comissão Nacional da Verdade. Assim, destaca que a Comissão surge a partir de pressão social com o intuito de investigar acerca da violação dos Direitos Humanos, apontando toda a trajetória de sua formação, bem como as entidades com as quais foram construídas parcerias.

Como apontado acima, a autora compara a documentação do DOPS-MA ao Relatório da CNV. Apresentou, antes da comparação, a produção documental com foco na apreciação do acervo do Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM). Nesse sentido, foram encontradas as fichas com os nomes dos maranhenses que foram comparadas com os documentos da Comissão da Anistia, nos quais constavam os nomes de indivíduos anistiados de todo país. Assim, de acordo com Mikaella Tavares (2018), dos 170 nomes encontrados, somente 16 constam nos documentos da Comissão da Anistia e nenhum nos relatórios da Comissão Nacional da Verdade (CNV).

Percebe-se, portanto, que os trabalhos do Nupehic promovem uma renovação por se constituírem nos primeiros estudos sistematizados em bloco que se propõem a examinar os jornais maranhenses como objeto de investigação a partir de temas variados da ditadura civil-militar. Além disso, consolida uma perspectiva analítica que não faz justaposição entre local e nacional, mas apresenta as duas instâncias de forma imbricada. Ademais, as categorias teóricas gramscianas viabilizam a construção de análises que não se focam na ação das grandes figuras

políticas, mas demonstram as redes de poder construídas em seu entorno. Por fim, superam dialeticamente os trabalhos da primeira superação dialética por não se centrarem nas estratégias discursivas de consolidação do poder, mas perpassam pela materialidade que as sustentam.

Por fim, destaca-se que o método expositivo adotado para esta subseção – com caráter nitidamente distinto ao que foi feito nas subseções anteriores – se justifica por terem sido considerados os trabalhos como um todo articulado no projeto mencionado no início desta subseção.

Assim, nesta seção teve-se como objetivo central apresentar um breve panorama das produções locais acerca do Maranhão Contemporâneo, por entendê-las como fonte fundamental para a seleção de verbetes para a elaboração do Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão Contemporâneo, e por compreendê-las como objeto de exame a fim de demonstrar a vertente à qual este trabalho se filia, isto é, a que foi nomeada como segunda superação dialética.

2.3 Construindo pontes: debatendo o Maranhão como perspectiva nacional

Na seção anterior debateu-se sobre as obras que versam sobre o Maranhão Contemporâneo, tidas como objetos de análise e, também, como fonte para a seleção de verbetes que comporão o Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão. Nesta seção tem-se como objeto de investigação o segundo critério para a seleção dos verbetes: os currículos locais. O objetivo principal é entender a organização educacional em nível local, bem como a organização curricular do estado, entendendo-a como conectada às diretrizes nacionais já analisadas no capítulo 1.

Assim, os principais objetos de análise do tópico em apresentação são divididos em dois blocos de documentos: a) os que norteiam as diretrizes educacionais do Maranhão - o Plano Plurianual do Maranhão (2020-2023), o Plano Estadual de Educação e o Plano Municipal de Educação de São Luís e; b) o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), a Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA. A partir da análise destes documentos objetiva-se compreender de que forma poderá ser debatido o conteúdo dito local no currículo “nacional”.

2.3.1 Planejamento educacional em análise: os Planos Educacionais Estadual e Municipal

O planejamento educacional tem sido uma estratégia adotada para sistematizar ações para períodos pré-estabelecidos, que podem ser caracterizados como ciclos. De acordo com Soraia Salerno (2006) há uma distinção entre planejamento e plano, para a autora “planejamento

envolve o processo de discussão, de negociação, de tomada de decisões, e plano, o registro formal do processo, o corte necessário para o estabelecimento de ações num período, o que define e expressa as ações a realizar" (Salerno, 2006, p. 12). Desse modo, no que se refere ao Plano Estadual de Educação (2014-2024), pode-se considerar como ferramenta com pouca expressão das demandas sociais, principalmente, pela celeridade no seu processo de aprovação.

Os trabalhos de elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE-MA) foram iniciados em 2013[95], coordenados pelo Fórum Estadual de Educação (FEE)[96], e sua aprovação se deu em 11 de junho de 2014 (lei nº 10.099)[97], com prazo para dez anos e avaliação bianual. De acordo

[95] A equipe de sistematização do PEE foi nomeada através da Portaria nº 1.282, de 04 de outubro de 2013, predominantemente composta por indivíduos vinculados à Seduc. Assim os integrantes da equipe foram: Luís Fernando Araújo Silva (representante da Secretaria Adjunta de Gestão Institucional/SEDUC); Regina Maria Santos de Araújo (representante da Secretaria Adjunta de Gestão Institucional/SEDUC); Silvana Maria Machado Bastos (representante da Superintendência de Educação Básica (Ensino Médio)/SEDUC); Ana Cássia Castelo Branco (representante da Supervisão de Currículo/SEDUC); Joana Maria Fonseca dos Santos (representante da Supervisão de Currículo/SEDUC); Joanyse de Fátima Guedes da Silva (representante da Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais/SEDUC); Gracy Mary Conceição Monteiro (representante da Supervisão de Educação Especial/SEDUC); Sheila Cristina Rocha Coelho (representante da Supervisão de Educação de Jovens e Adultos/SEDUC); Luís José Câmara Pedrosa (representante da Supervisão de Gestão e Monitoramento de Programas Especiais/SEDUC); Antomar Mafra Silva (representante da Supervisão da Superintendência de Planejamento/SEDUC); Herbert Cutrim Júnior (representante do Sistema Integrado de Acompanhamento das Escolas Públicas/SIAP); Maria Vitória Bouças Bahia Silva (representante do Conselho Estadual de Educação/CEE); Leila Amum Alves Barbosa (representante da Universidade Estadual do Maranhão/UEMA); Francisca das Chagas Lima Silva (representante da Universidade Federal do Maranhão/UFMA); Roberto Mauro Gurgel Rocha (representante do Fórum Estadual de Educação Infantil); Elisabeth Gomes (representante do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos); Fabiana Oliveira Canavieira (representante da Campanha Nacional pelo Direito da Criança); Maria Francisca das Chagas (representante da Federação dos Municípios do estado do Maranhão /FAMEM); Ruitermira Rocha dos Santos (representante da Federação dos Municípios do estado do Maranhão /FAMEM). Na introdução de livro publicado em 2021 a Undime destaca que "mobilizou a sociedade nas discussões dos planos nacional e estaduais e organizou e orientou os municípios para a elaboração dos seus" (Lima; Garcia, 2021, p.16), mas, pelo que foi constatado a partir da portaria acima mencionada, não teve representante na construção textual do documento.

[96] O Fórum Estadual de Educação foi instituído pela Portaria nº 894, de 17 de outubro de 2011. Dentre suas atribuições está a coordenação das conferências estaduais, bem como "participar do processo de concepção, acompanhamento e avaliação da implementação do Plano Estadual de Educação" (Maranhão, 2011, p.50), atribuição também presente em seu regimento, aprovado em 08 de maio de 2017, por meio da Portaria nº 794. Destaca-se, entretanto, que na gestão de José Reinaldo Tavares já havia sido criado um Fórum Permanente de Educação do estado do Maranhão (Decreto nº 22.367, de 21 de agosto de 2006) e já tinha como uma das atribuições "promover o acompanhamento do processo de implementação do Plano Estadual de Educação" (Maranhão, 2006, p.2). Tais informações demonstram o caráter de descontinuidade entre gestões, caracterizando a política educacional como parte de planos de governo e não de Estado.

[97] No início dos trabalhos para a elaboração do documento Pedro Fernandes Ribeiro encontrava-se na Secretaria de Estado da Educação, no momento da aprovação do PEE Danilo de Jesus Vieira Furtado assina o documento. Pedro Fernandes Ribeiro é engenheiro de formação e bancário. Exerceu as seguintes atividades profissionais e cargos públicos: Engenheiro, Banco de Desenvolvimento do Maranhão, São Luís, 1975-1982; Engenheiro, BEM, São Luís, 1982-; Presidente, Companhia de Limpeza e Serviços Urbanos, São Luís, MA, 1989-1992; Secretário Municipal de Obras e Transportes, São Luís, MA, 1993; Secretário Municipal de Infra-Estrutura, São Luís, MA, 1993-1995. Secretário de Estado de Cidades e Desenvolvimento Urbano, MA, 2011-2012 (https://blogdopedrofernandes.wordpress.com/about/). Deputado Federal - 1999-2003, MA, PSD; Deputado Federal - 2003-2007, MA, PFL; Deputado Federal - 2007-2011, MA, PTB; Deputado Federal - 2011-2015, MA, PTB; Deputado(a) Federal - 2015-2019 (https://www.camara.leg.br/deputados/74449/biografia). Danilo de Jesus Vieira Furtado é graduado em Jornalismo pela UFMAv(1979/1984) e funcionário de carreira do Banco do Brasil (1982/2015). Exerceu os seguintes cargos: Secretário de Estado de Educação, Desporto, Lazer e Cultura

com Deuzimar Serra, Maria de Fátima Silva e Francisco Araújo (2022) o PEE-MA foi "[...] oriundo das proposições dos representantes da educação maranhense votadas nas conferências e fóruns no âmbito dos municípios e na I Conferência Maranhense de Educação (COMAE), em 2013" (Serra; Silva; Araújo, 2022, p. 2)[98].

Destina-se a traçar ações educacionais tanto para o âmbito estadual quanto para o municipal. Em sua introdução o documento estabelece vinculações com a instância nacional por meio da menção ao Plano Nacional de Educação (PNE) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Para a elaboração do PEE, de acordo com o documento,

> O estado do Maranhão, acompanhando o contexto nacional, sob a coordenação geral do Fórum Estadual de Educação iniciou um amplo processo de discussão sobre Políticas Públicas de Estado com a participação de diferentes segmentos da sociedade civil organizada, visando a elaboração do Plano Estadual de Educação que garantisse o acesso, permanência e qualidade da educação maranhense numa articulação direta com os instrumentos de planejamento e financiamento da educação (Maranhão, 2014, p. 3).

Partindo da concepção de participação da sociedade civil neste processo, e alinhando-se à perspectiva federal de abordagem das diversidades e dos temas sociais, o PEE considera a necessidade de ampliação do ensino em seus diversos segmentos, a fim de melhorar os índices educacionais propondo um regime de "colaboração entre os entes federados em favor dos financiamentos e do acompanhamento técnico" (Maranhão, 2014, p. 4). Para materializar tal proposta o PEE destaca a necessidade de criar Diretrizes Curriculares Estaduais, que serão analisadas na subseção final deste capítulo.

(1999/2002); Desenvolvimento Econômico (2002); Indústria, Comércio e Turismo (2003/2005) no Maranhão; Assessor Especial do Ministério de Minas e Energia (2006/2014); Conselheiro Fiscal da Eletrobrás (2008-2014); Secretário de Educação do Maranhão (Junho/Dezembro de 2014) e Chefe de Gabinete do Conselho Deliberativo do Sebrae MA (2015/2016) (https://cev.org.br/qq/danilofurtado/).

[98] Foram encontrados documentos referentes tão somente à Comae – 2022 que denotam sobre a sistematização dos trabalhos e a função das instituições neste processo de debates. Assim, as Conferências Maranhenses de Educação são precedidas por Conferências Livres, Municipais e Intermunicipais: as Conferências Livres são espaços abertos para além da filiação institucional dos indivíduos; as Conferências Municipais elegem os delegados que participarão das Conferências Intermunicipais e são o primeiro momento de sistematização dos debates para a Conferência Estadual; as Conferências Intermunicipais dão prosseguimento à sistematização dos debates, construindo uma agenda comum entre os municípios para a sua culminância na Conferência Estadual, de modo que "as proposições aprovadas subsidiarão os encaminhamentos às políticas de educação, em especial, aos Planos Nacional e Estadual de Educação" (Maranhão, 2022, s/p) e; a Conferência Estadual, convocada pela Federação Estadual de Educação, tem como um de seus objetivos específicos "analisar as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE) 2014/2024 com base em dados estatísticos oficiais e programas/ações de Governo e de Estado" (Maranhão, 2022, s/p). De acordo com documento elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (Seduc/MA) ao final da conferência estadual é elaborado relatório a ser disponibilizado no site da secretaria, entretanto, foram encontrados somente documentos norteadores desta edição em apresentação (2022) e nenhum documento das edições anteriores. O único documento encontrado que se refere à Conferência Maranhense de Educação data do ano de 2009 (Portaria nº 1.411, de 07 de julho de 2009), disponibilizado no Diário Oficial do Maranhão (DOEMA), e dispõe sobre a criação da Comissão Organizadora da Conferência Maranhense de Educação, com prazo de realização em novembro daquele ano, mas sem mencionar a elaboração de um Plano Estadual de Educação.

Assim, o PEE se organizou em torno de metas, delineando estratégias para que sejam alcanças. Destaca-se que foram selecionadas para análise somente metas que estejam direcionadas, direta ou indiretamente, ao Ensino Fundamental – Anos Finais, segmento ao qual se destina o produto educacional elaborado.

Enfatiza-se aqui a meta 2 que se destina a "universalizar o ensino fundamental de nove anos, para toda a população de 06 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência desse PEE" (Maranhão, 2014, p. 16). Para tanto, foram traçadas 30 estratégias que versam sobre: a) avaliação; b) formulação de projetos político-pedagógicos escolares; c) universalização do ensino em comunidades indígenas; c) conclusão do ensino fundamental a adolescentes em medidas socioeducativas; d) ajuste do número de docentes por discentes; e) redução das taxas de reprovação, abandono e distorção idade-série; f) superação de dificuldades socioeconômicas dos discentes por meio de medidas de apoio; g) qualificação profissional; h) combate ao preconceito e violência; i) garantia do transporte escolar; j) implementação de diretrizes curriculares; k) inserção nos currículos de temas direcionados aos direitos da criança e do adolescente; l) produção de material didático e; m) ampliar o acesso à educação do campo, dos grupos indígenas, populações quilombolas (Maranhão, 2014).

Utilizou-se como documento basilar para a análise do Plano o "Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação (2014-2017)"[99], único documento disponibilizado para consulta ao monitoramento do Plano. No que concerne à meta acima destacada, o documento aponta que o estado alcançou 97,2% de atendimento, estando, naquela altura, abaixo dos níveis nacional (97,8%) e regional (97,5%) (Maranhão, 2019). O grande problema a ser enfrentado seria ainda a distorção idade-série, que seria combatido por meio do Programa de Correção de Fluxo.

A meta 7 objetiva "garantir 100% das escolas da Educação Básica, níveis e modalidades, condições de transversalidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as diversidades e temas sociais (direitos socioeducacionais" (Maranhão, 2014, p. 19). Dentre as estratégias destaca-se a de criar uma equipe de técnicos, em cada Unidade Regional de

[99] A equipe de monitoramento do PEE foi instituída pela Portaria nº 1719, de 21 de novembro de 2016 e atualizada pela Portaria nº 370, de 22 de fevereiro de 2017. Assim, foram responsáveis pelo monitoramento: João Paulo Mendes de Lima (Secretaria Adjunta de Ensino); Ana Cássia Castelo Branco (Secretaria Adjunta de Ensino); Joana Maria Fonseca dos Santos (Secretaria Adjunta de Ensino); Márcia Andrea de Araújo Porto (Secretaria Adjunta de Ensino); Maryangela Rodrigues Ribeiro Azevedo (Superintendência de Educação Básica); Rejanne de Jesus Santos Coelho (Superintendência de Educação Básica); Maria Eliana Alves de Lima (Supervisão de Planejamento); Roosevelt Vieira de Oliveira (Supervisão de Planejamento Educacional).

Educação (URE), responsável por elaborar ações voltadas de combate a qualquer tipo de discriminação com produção de materiais didáticos que se voltem ao tema da diversidade. A este respeito o Relatório acima mencionado propõe ações que envolvem formação continuada de docentes, a elaboração de Diretrizes Curriculares Estaduais e ações interinstitucionais.

A meta 8 propôs-se a "atingir as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para a Educação Básica do estado do Maranhão" (Maranhão, 2014, p. 20). Dentre as estratégias destacam-se as ações a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR), avaliação contínua do ensino, planos de orientação educacionais alinhando a atuação das escolas para alcançar as metas do IDEB, bem como o desenvolvimento de diretrizes curriculares e ações pedagógicas. A projeção seria de alcançar a média 5,0 para o IDEB nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no relatório do 1º ciclo de monitoramento do PEE não consta informações acerca dos Anos Finais do Ensino Fundamental até o ano-base de suas análises (2017), entretanto, destaca-se que o índice atingido naquele ano foi 4,2[100], abaixo da média determinada no PEE. O relatório aponta para o crescimento do índice nos Anos Iniciais, mas não menciona os dados dos Anos finais. Além disso, exalta o aumento da taxa de aprovação, mas não relativiza as circunstâncias deste aumento.

A meta 21 pretendeu "ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto – PIB do Estado no 5º ano de vigência desta Lei e no mínimo o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio" (Maranhão, 2014, p. 28). Os dados do relatório apontam para um crescimento constante do investimento do poder executivo estadual entre os anos de 2015 e 2017, mas destaca que "é necessário fortalecer os objetivos de aplicação de verbas constitucionais, analisar os processos de distribuição de recursos e adotar um olhar especial para o seu impacto junto à oferta e à qualidade do ensino (Maranhão, 2019, p. 100). Ainda no que concerne a investimentos, a meta 22 advogava que "o Estado e os Municípios deverão garantir investimentos de no mínimo 40% de suas receitas para melhoria do sistema educacional". A este respeito o relatório do 1º ciclo desta que,

> No Maranhão, entre 2015 e 2017, foi investido o equivalente a R$1,2 bilhão de reais em reformas, construção e adequações de escolas, núcleos e universidades públicas com foco na reestruturação da rede escolar e oferta de condições favoráveis para o aprendizado dos estudantes do ensino fundamental, médio e superior. Uma das prioridades da política de financiamento da educação no estado é a expansão da rede física escolar com foco na substituição da rede precária (Maranhão, 2019, p. 102).

[100] https://qedu.org.br/uf/21-maranhao/ideb. Acesso em: 19/02/2025.

Percebe-se que as metas analisadas foram contempladas, de acordo com o relatório do 1º ciclo de monitoramento, com exceção do IDEB dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Entretanto, é importante considerar que o PEE foi aprovado no último ano do Governo Roseana Sarney, cabendo ao governo seguinte cumprir tais metas. Dessa forma, considerou-se pertinente apresentar, em uma perspectiva comparada, os dados no penúltimo ano dos dois governos. Como já sinalizado, no ano de 2017 o IDEB marcou 4,2, enquanto no ano de 2013 a média foi de 3,8, marcando, portanto, um crescimento de 0,4.

Jhonatan Sousa e Francisca Lima (2012) analisam as propostas de campanha de Roseana Sarney, relacionando-as às análises feitas por especialistas do campo educacional e consideram que a proposta daquele governo para a educação "emerge como uma resposta às necessidades de valorização do capital e, ao mesmo tempo, representa uma luta (necessidade) popular efetiva pelo acesso ao conhecimento produzido socialmente (historicamente)" (Sousa; Lima, 2012, p. 457). Para os autores a proposta foi estratégica, uma vez que boa parte das propostas propunham ações "nos e pelos municípios" por meio de "programas e projetos" (Sousa; Lima, 2012), demonstrando o alinhamento governamental com a perspectiva de racionalização do Estado. Em síntese, destacam que "[...] sua visão se restringe aos indicadores educacionais, omitindo-se o 'como' pretende alcançar a qualidade, bem como as dimensões extra-escolares e intra-escolares que lhe são intrínsecas" (Sousa; Lima, 2012, p. 460).

O PEE, dessa forma, foi uma medida para solucionar o problema do "como fazer", entretanto, considera-se que foi utilizado como estratégia política, uma vez que foi aprovado somente no último ano de seu segundo mandato consecutivo[101]. Entende-se, portanto, que tal medida é parte de uma Guerra de Posição, na concepção gramsciana, para a construção da memória em torno do novo e do desenvolvimento, tônica comum nas agendas governamentais do grupo Sarney[102].

É importante salientar que desde 2010 o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA) já preconizava a elaboração de um PEE para o Maranhão por meio da Resolução nº 027/2010 que "estabelece normas para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão"[103]. O artigo primeiro da mencionada resolução estabeleceu que "a educação básica

[101] Rosena Sarney havia governado o Maranhão entre os anos de 2009 e 2010 após a cassação do então governador Jackson Lago e teve seu segundo mandato consecutivo entre os anos de 2011 e 2014. Além disso, como pode ser verificado na seção anterior, já havia governado o Maranhão entre 1995 e 2002.

[102] Vale destacar que Roseana Sarney foi candidata ao Governo do estado do Maranhão em 2018 pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), ficando em segundo lugar com 30,07% dos votos válidos (https://www.tre-ma.jus.br/eleicoes/eleicoes-anteriores/eleicoes-2018/relatorios-do-resultado-das-eleicoes-2018).

[103] No regimento do CEE-MA, aprovado pelo Decreto nº 24.390 de 1º de agosto de 2008, na gestão de Jackson Lago, consta como uma das competências do órgão a "participar da elaboração do Plano Estadual de Educação e

tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Para instrumentalizar tal artigo o parágrafo único conexo a ele denota que "o disposto no caput deste artigo deve ser implementado progressivamente nos termos dos **Planos Nacional e Estadual de Educação**" (Maranhão, 2010, s/p. **Grifos nossos**).

Além disso, destaca-se que a celeridade do processo de aprovação do Plano Estadual, trouxe problemas às diretrizes estaduais uma vez que tramitou antes do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Desse modo, "o texto político que serviu de base para a elaboração do PEE (Lei nº 10.009/2014), foi o projeto de lei do PNE (2014-2024) que viria ainda a sofrer diversas alterações no processo de tramitação no Congresso Nacional" (Verde, 2022, p. 82).

No que se refere ao orçamento e às principais diretrizes educacionais foi elaborado o Plano Plurianual (PPA) - 2020-2023, de 30 de setembro de 2019[104], que traça estratégias para o campo educacional, dentre outras áreas, a fim de alcançar as metas estipuladas no PEE. Inicia sua oficina de planejamento ainda em outubro de 2018, com a publicação do documento norteador em março de 2019. Entre maio e julho daquele ano foram realizadas oficinas de validação das propostas programáticas do PPA, bem como audiências públicas sobre o orçamento. No mês seguinte foram feitos estudos sobre as finanças e ordenamento das ações.

Organiza-se em eixos e diretrizes do governo, ficando a educação, preponderantemente, no eixo "Enfrentar as injustiças sociais" (Maranhão, 2019). Assim, no que concerne ao Ensino Fundamental, as ações são norteadas pela diretriz 1, vinculada ao eixo supramencionado, e objetiva

> Promover e ampliar o acesso à educação de qualidade, com condições dignas para alunos e professores, possibilitando o desenvolvimento integral dos cidadãos maranhenses e oportunizando a mobilidade social e o fomento às capacidades de produção absorção e difusão da ciência, tecnologia e inovação (Maranhão, 2019, p. 39).

A partir desta diretriz as ações destinadas ao Ensino Fundamental envolveram: a) Implantação e modernização de Unidades de Ensino; b) Formação Continuada dos profissionais; c) Avaliação Institucional e da Aprendizagem e; d) Apoio e Desenvolvimento (Maranhão, 2019). Todas as ações mediadas pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (Seduc). Nota-se, portanto que o ano de 2019 foi um momento para realizar um balanço

acompanhar sua execução" (Maranhão, 2008, p.14), bem como elaborar as diretrizes curriculares do Ensino Básico.

[104] Ressalta-se que este PPA foi uma atualização das diretrizes do documento anterior, por isso tido aqui como instrumento de análise.

(Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação (2014-2017)) e delinear novo planejamento educacional (PPA – 2020-2023).

Após a aprovação do PEE – MA foi aprovado o Plano Municipal de Educação (PME) de São Luís (2015). Entende-se que esta medida é parte fundamental do processo de municipalização da educação que, segundo Silva (2021), iniciou-se em 1962 com a aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), "atendendo à Constituição de 1946 e à Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024, de 1961" (Silva, 2021, p. 63). Destaca ainda a autora que

> A concepção de ensino básico como ensino fundamental emergiu no discurso das políticas públicas a partir da CF e se consolidou no artigo 4º, inciso I, da LDB, no qual está disposta a classificação etária para as etapas da educação básica e a definição do ensino fundamental como etapa da escolarização obrigatória e gratuita e o acesso (art.5º) como direito público subjetivo (Silva, 2021, p. 67).

Em meio a este processo tem-se a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) como ferramenta que recrudesce o que consta na Constituição de 1988 no que diz respeito aos direitos deste público. Além disso, como instrumento de fortalecimento do processo de municipalização do ensino, tem-se a criação do Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério (Fundef) em 1996, substituído em 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Sobre os Planos Municipais de Educação é importante salientar que desde o PNE – 2001 tornaram-se uma exigência, entretanto o seu cumprimento se tornou mais efetivo apenas a partir da aprovação do PNE – 2014. É importante relembrar que o PEE – MA foi aprovado no mesmo ano de aprovação do PNE vigente e PME – São Luís somente no ano seguinte. Destaca-se que, a partir de dados do IBGE (2015), o Maranhão ainda tinha 78,8% dos municípios registrados sem Plano Municipal ou sem informações a respeito. Esse dado pode ser explicado pelo fato de somente o PNE – 2014 incorporar "a proposta de ser decenal" (Grossi Júnior, 2021, p. 142), havendo prazos estipulados para o cumprimento de suas diretrizes, no caso dos PMEs o prazo seria de um ano a partir da aprovação do PNE[105]. Desse modo, o PME – São Luís foi aprovado em 09 de novembro de 2015 (lei nº 6.001) em cumprimento aos artigos 8º, 10º e à estratégia 19.3, referente à meta 19, do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014). Desse modo,

> [...] o PNE atualmente em vigor foi aprovado em 25 de junho de 2014. Por consequência, muitos municípios encontravam-se em fase de renovação de seus Planos, de acordo com dados da Munic 2014, quando apenas 43,6% deles

[105] Vale ressaltar que São Luís, além do Plano Municipal de Educação em vigência, teve PME elaborado para os anos de 2004 a 2013.

> afirmaram possuir Plano Municipal de Educação - PME. Em 2018, porém, a maioria dos municípios afirmou possuir PME válido, isto é, 98,6% dos municípios possuíam PME com aprovação posterior a 2014 (IBGE, 2019, p. 34).

De acordo com Geraldo Grossi Júnior (2021) o processo de elaboração dos planos municipais seria organizado com auxílio da Secretaria de Articulação do Ensino (Sase), criada em 2011, mas extinta em 2019, sob a presidência de Jair Bolsonaro. Como a Sase constatou que "as ações assim organizadas não deixavam legados de competência técnica nos estados e municípios" optou-se por "constituir uma rede com profissionais da área de educação residentes nos estados e municípios em que atuariam" (Grossi Júnior, 2021, p. 143). Desse modo, a assessoria foi realizada por meio de avaliadores educacionais, oriundos do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) em suas seções estaduais a partir da elaboração do documento "Plano Municipal de Educação: caderno de orientações", elaborado pela Sase (Grossi Júnior, 2021).

O documento delineia premissas e etapas para a elaboração dos PMEs, de modo que destaca a necessidade de alinhar o plano municipal aos planos estadual e nacional, de articular o plano às demais instâncias de planejamento da cidade (Brasil, 2014). No que se refere às etapas, aponta cinco fundamentais: a) definir e distribuir as responsabilidades – nomear comissão coordenadora e equipe técnica: "o grupo pode ser composto por pessoas das equipes da Secretaria de Educação, Administração, Planejamento e Finanças do Município e, se for possível, também por representantes técnicos da Secretaria de Estado da Educação" (Brasil, 2014, p. 9). Esta etapa tem como objetivo fundamental organizar as atividades para a elaboração do documento-base para a discussão; b) elaborar o documento-base a partir de três fundamentos: bom diagnóstico, metas e estratégias que são realizáveis e em alinhamento às que constam no PNE e no PEE e traçar indicadores, bem como formar equipe para seu monitoramento e avaliação; c) promover amplo debate a partir da disponibilização do documento-base; d) redigir o projeto de lei a partir das considerações realizadas na etapa anterior e; e) acompanhar a tramitação na câmara municipal (Brasil, 2014). De acordo com texto introdutório do PME – São Luís (2015-2024), o processo de elaboração e implementação envolveu as seguintes etapas

> 1. Constituição de uma comissão interna, representativa dos diferentes segmentos da Semed, para o acompanhamento e avaliação de sua execução; 2. Construção coletiva do Documento Base do PME, articulada pela comissão interna da Semed e algumas instituições da sociedade civil; 3. Envio do Documento Base às escolas da Rede Pública Municipal e instituições da sociedade civil objetivando ampliar as discussões acerca do documento; 4. Elaboração da Versão Preliminar, a partir das contribuições recebidas pela

> comissão interna e entrega do documento ao Fórum e ao CME; 5. Promoção de discussões, pelo FME, com representantes da comunidade escolar e instituições da sociedade civil e elaboração de uma nova versão do PME, disponibilizada novamente para consulta pública; 6. Sistematização do Documento Final do PME, a partir das contribuições recebidas e análise do FME; 7. Realização do Colóquio: "A Importância do Plano Municipal de Educação na Política Nacional de Qualidade Social, em 27 de maio de 2015, para aprovação do texto final do PME; 8. Entrega do documento, pelo FME, ao Prefeito para elaboração do projeto de lei a ser enviado à Câmara Municipal; 9. Após a aprovação pela Câmara, será feita a implementação do Plano e seu monitoramento; 10. Avaliação da estrutura sistêmica e da execução do PME (São Luís, 2015, p. 16).

De acordo com o documento em análise, desde 2012[106] foi constituído grupo de trabalho para a elaboração do PME – São Luís (2015/2024)[107]. O documento aprovado[108] segue os parâmetros do documento elaborado pela Sase ao realizar, em sua, introdução, um

[106] O Secretário Municipal de Educação em exercício era Allan Kardec Barros Duailibe Filho. É professor da Universidade Federal do Maranhão; possui graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Maranhão, mestrado em Information Engineering - Toyohashi University of Technology e doutorado em Information Engineering pela Universidade de Nagoya. Tem pós-doutorado pelo RIKEN (The Institute of Physics and Chemistry), Japão. Já ocupou cargos de pró-reitor de pesquisa e pós-graduação da UFMA e de diretor da Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis (ANP). Atualmente é Presidente da Companhia Maranhense de Gás (GASMAR) (http://lattes.cnpq.br/0492330410079141).

[107] Dado o elevado número de participantes tanto da comissão de sistematização quanto da equipe de trabalho optou-se por sistematizar estas informações no Apêndice 8 a este trabalho. Destaca-se que a Comissão de Sistematização foi composta por 13 integrantes da Secretaria Municipal de Educação e 1 integrante do Fórum Municipal de Educação. No que concerne ao grupo de trabalho (116 integrantes) destaca-se a preponderância da Semed (68 representantes), seguida de 4 representantes da Secretaria de Estado da Educação (Seduc), 6 representantes de secretarias municipais. Nas demais instâncias de participação há um equilíbrio entre o número de representantes, variando entre 1 e 3. Considera-se relevante destacar que uma importante instância de mediação entre a Sociedade Civil e a Sociedade Política teve participação no processo de elaboração e implementação do PME em análise: o Conselho Municipal de Educação (CME). O CME promoveu duas conferências livres com os representantes da sociedade civil a fim de debater acerca do PME. Este Conselho foi criado em 1966 (Lei nº 1.647, de 10 de janeiro) vinculado à Secretaria de Educação e Cultura. Em 2008 foi regulamentado pela primeira vez por meio da Lei nº 5.025, de 22 de dezembro, agora com caráter autônomo. Em 2014 teve seu regimento aprovado, constando como algumas de suas funções a participação na elaboração e no acompanhamento do PME, bem como a elaboração de normas acerca das diretrizes curriculares municipais (Gomes, 2021), características reforçadas pela nova Lei de criação do CME (Lei nº 6.617, de 20 de dezembro de 2019). De acordo com Brenda Gomes (2021), o CME, entretanto, tem se limitado à atuação normativa e deliberativa, isto é, a ações de gabinete, deixando em segundo plano a mediação necessária entre Sociedade Civil e Sociedade Política (instâncias mobilizadora, consultiva, propositiva e fiscalizadora). Brenda Gomes (2021) e Natália Lima (2017) realizaram intensa pesquisa acerca do CME por meio da análise dos relatórios das reuniões sistematizadas por temas de debates. Assim, aponta-se que houve um maior registro, entre 2016 e 2019, de debates acerca do Currículo Municipal (2019 – 6; 2018 – 2; 2017 – 4 e; 2016 – 1) se comparado ao PME (2016 – 1). Tal número pode ser explicado pela própria falta de consenso entre os conselheiros do período acerca da função de monitoramento do documento pelo CME (Lima, 2017), no entanto na lei de aprovação do PME (lei nº 6.001, de 9 de novembro de 2015) consta em seu artigo 5º que as instâncias responsáveis por seu monitoramento são: Secretaria Municipal de Educação, Comissão de Educação da Câmara Municipal, Conselho Municipal de Educação e Fórum Permanente de Educação Municipal (São Luís, 2015).

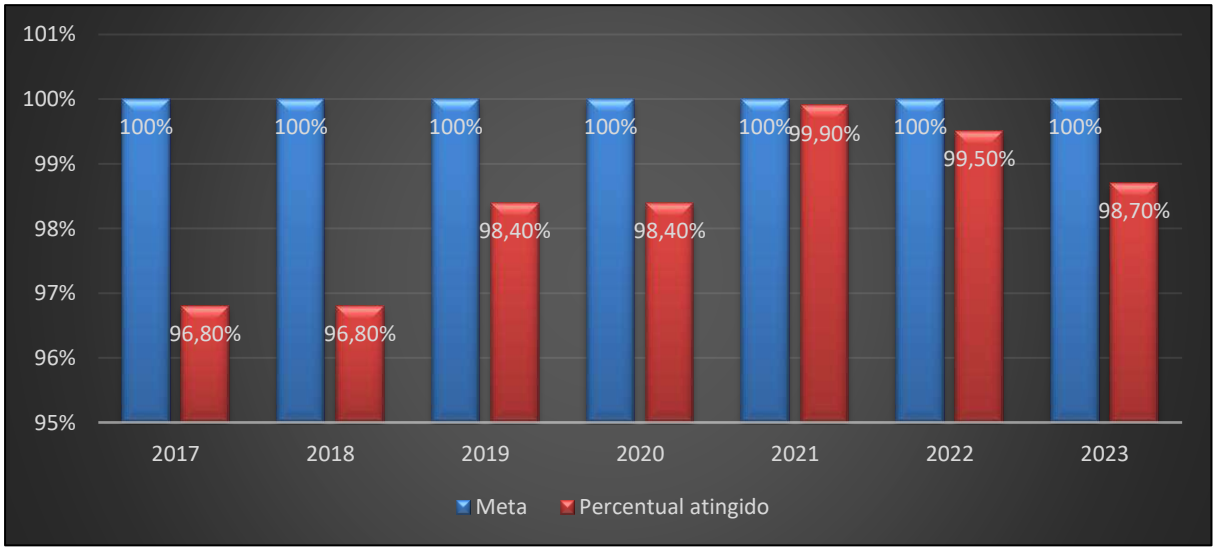
[108] Na data de aprovação do PME Geraldo Castro Sobrinho exercia o cargo de Secretário Municipal de Educação. Formado em História, foi secretário parlamentar do deputado Márcio Jerry (2022-2023), ex-vereador de São Luís (PcdoB – 2009-2012), atualmente é presidente do Conselho Estadual de Educação (CEE-MA) (https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/;https://www.camara.leg.br/deputados/81055/pessoal-gabinete?ano=2022;https://dadosabertos.tse.jus.br/dataset/resultados-2008/resource/05ea0394-eddf-4d1a-9633-6be1869c6baa).

diagnóstico educacional do município. Em síntese, o balanço dos dados aponta para uma "estagnação na qualidade do ensino" dos Anos Finais do Ensino Fundamental (São Luís, 2015, p. 23) e como uma das estratégias de superação deste quadro utilizou-se como fundamento a Educação Integral, entendendo que envolve "[...] um entendimento de uma educação contínua e em todos os ambientes da comunidade escolar, promovendo o desenvolvimento das múltiplas dimensões da identidade humana, como uma das grandes finalidades da escolarização básica" (São Luís, 2015, p. 25). Desse modo, em 2013, foi iniciada a ampliação do número de escolas em tempo integral[109]. Na apresentação do documento o prefeito em exercício (Edivaldo Holanda Júnior) destacou o amplo debate realizado por meio das Conferências Intermunicipais de Educação da Região de São Luís e Estadual de Educação do Maranhão para a elaboração do documento. Entretanto, após busca realizada não foram encontrados documentos que se referem a tais debates que viabilizassem a análise do processo de elaboração do PME.

Assim, seguindo o critério de seleção das metas adotado para análise do PEE/MA, foram selecionadas para a apresentação as metas 2, 6, 7, 14, 15, 17 e 20. Paralelamente serão apresentados os dados que constam no "4º Ciclo de Monitoramento das Metas e Indicadores do Plano Municipal de Educação de São Luís-PME/SL – biênio (2023-2024)" (São Luís, 2024). A meta 2 destinou-se a "universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 06 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME" (São Luís, 2015, p. 58). Entre os anos de 2017 e 2023 foram registrados os seguintes dados.

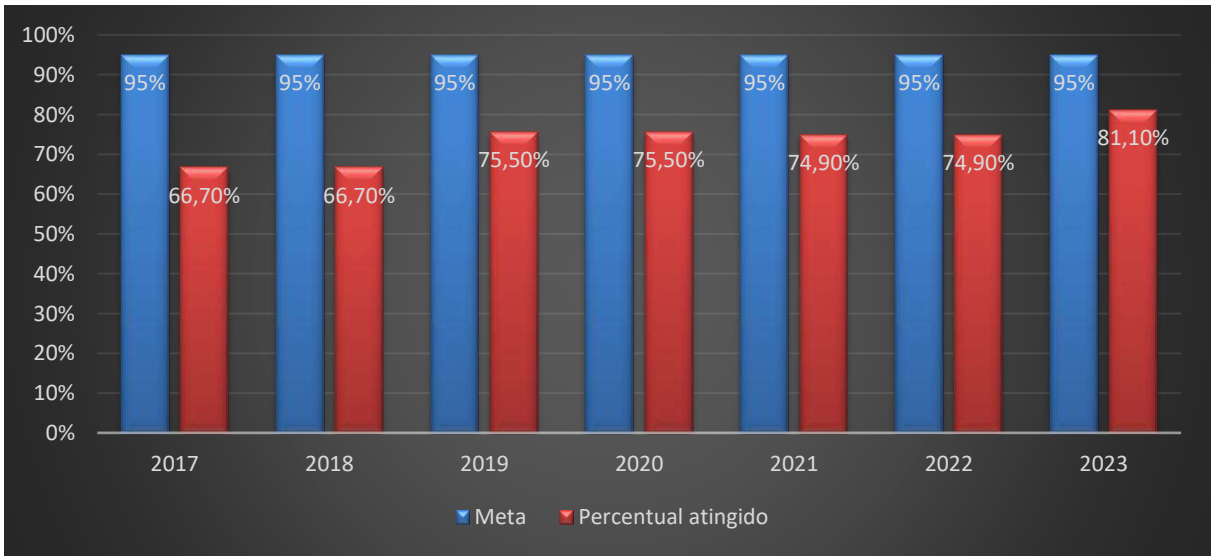
[109] Além do Ensino Fundamental o documento apresenta um diagnóstico da Educação Infantil, do Ensino Médio e da Educação Superior na capital do estado, bem como acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação do Campo. O documento aborda, ainda, as temáticas: a) Diversidades e Temas Sociais; b) Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social; c) Valorização dos Profissionais da Educação e; d) Financiamento da Educação. Tais temas se encontram diluídos ao longo das 20 metas e suas 315 estratégias equivalentes.

Gráfico 8 – Percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou que já concluíram o ensino fundamental (taxa de escolarização líquida ajustada)



Fonte: São Luís (2024). Elaboração Própria.

Gráfico 9 – Percentual de pessoas de 16 anos com, pelo menos, o Ensino Fundamental concluído



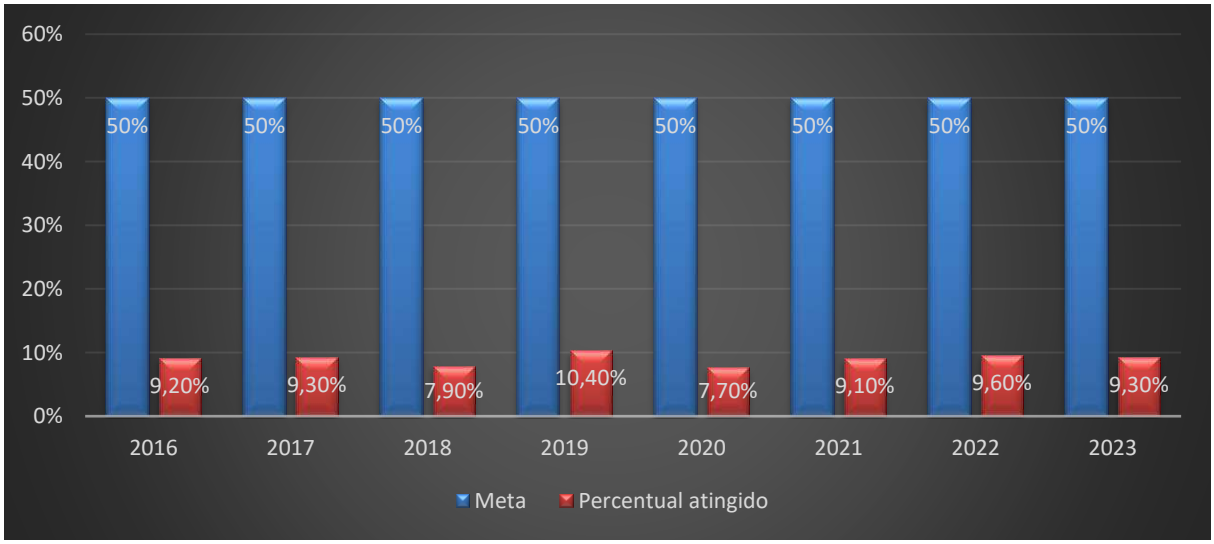
Fonte: São Luís (2024). Elaboração Própria.

Os dados acima apontam para uma estabilidade entre os anos de 2017 e 2018 nos dois gráficos, uma curva ascendente entre os anos de 2018 e 2021 (gráfico 8) e entre os anos de 2018 e 2020 (gráfico 9) e uma curva descendente entre os anos de 2021 e 2023 (gráfico 8) e entre os anos 2020 e 2022 (gráfico 9), retomando o crescimento no último ano do gráfico 9. De acordo com a nota técnica do relatório de monitoramento, no que concerne à redução da porcentagem dos dados do gráfico 8, a causa fundamental são os impactos da Covid-19, uma vez que até o ano de 2020 pode-se perceber um crescimento constante. Entretanto, notou-se que entre os anos

de 2020 e 2021, um dos pontos altos da pandemia ainda houve crescimento, permitindo o questionamento do argumento utilizado no relatório acerca da queda dos dados entre os anos de 2021 e 2023. No que diz respeito aos dados do gráfico 9 não foram realizadas considerações a respeito no relatório de monitoramento, mas pode-se depreender que a redução do número tem estreita relação com o abandono dos estudantes devido à pandemia Covid-19 no último ano para completar o Ensino Fundamental.

A meta 6 diz respeito à oferta de educação de tempo integral "até o 5º ano da vigência deste PME em, no mínimo, 50% das creches, 50% das pré-escolas e em 50% das escolas de Ensino fundamental" (São Luís, 2015, p. 64).

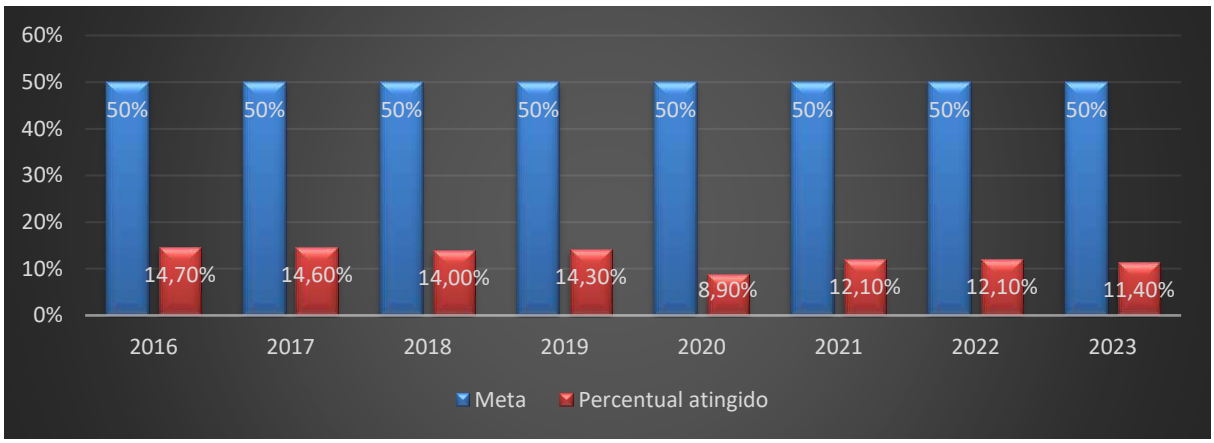
Gráfico 10 – Percentual de alunos da educação básica pública em tempo integral



Fonte: São Luís (2024). Elaboração Própria.

O gráfico 10 aponta variações entre os anos de 2018 e 2020 com estabilidade entre os anos de 2016 e 2017 e entre os anos de 2021 e 2023, mantendo a média inicial do ciclo do PME. Já o gráfico 11 apresenta estabilidade entre os anos de 2016 e 2019, com acentuada queda entre os anos de 2019 e 2020 e crescimento entre os anos de 2021 e 2023 e nova queda no ano de 2023, fechando o ciclo com índice menor do que iniciou o ciclo do PME, como pode ser percebido abaixo.

Gráfico 11 – Percentual de escolas públicas com ao menos um aluno que permanece no mínimo 7 horas diárias em atividades escolares

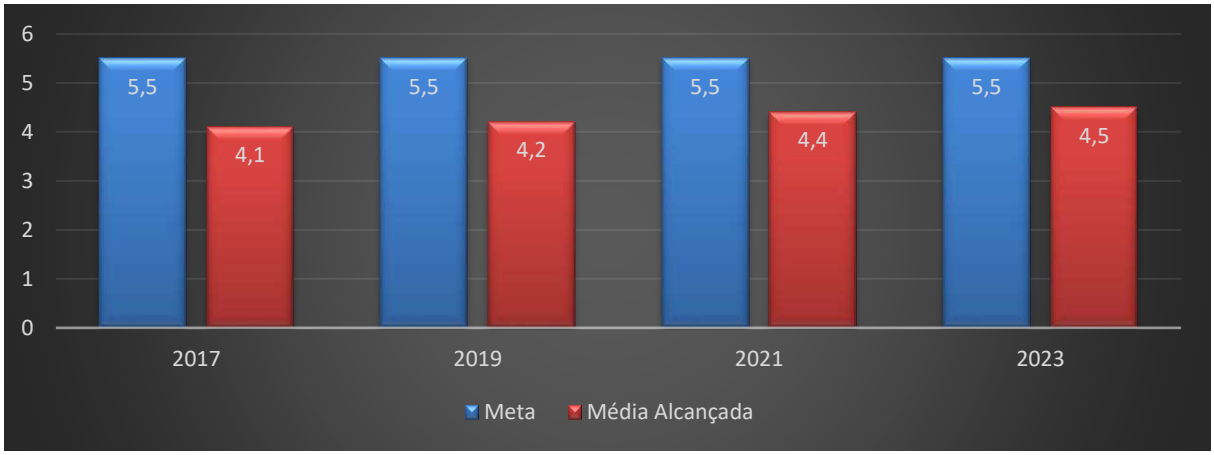


Fonte: São Luís (2024). Elaboração Própria.

Não há argumento na nota técnica que analisem tais dados muito abaixo da média estipulada, nem sobre as variações percentuais que mantêm a média do início do ciclo no ano de 2023 (gráfico 10) nem sobre o encerramento do ciclo com percentuais abaixo do início do ciclo do PME. O documento aponta somente a adesão da rede municipal, em 2024, ao Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023) elaborado pelo governo federal.

A meta 7 visa "atingir as metas municipais do IDEB entre os anos 2015 a 2021, com melhoria do Fluxo Escolar e da Aprendizagem" (São Luís, 2015, p. 66) com meta 5,5 para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Os dados abaixo apontam para o não cumprimento da meta 7, com crescimento entre os anos-base, como pode ser percebido no gráfico abaixo.

Gráfico 12 – Média do Ideb nos anos finais do Ensino Fundamental

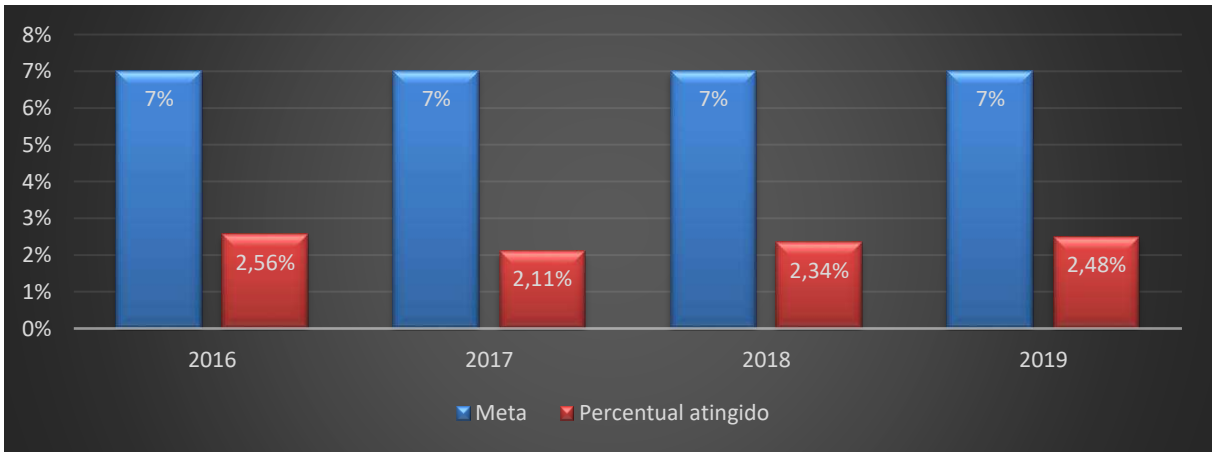


Fonte: São Luís (2024). Elaboração Própria.

A nota técnica disserta sobre as ações da gestão municipal a fim de melhorar a qualidade da educação básica, entretanto a Covid-19 teria impedido um maior crescimento no índice do Ideb que cresceu 0,4 entre os anos de 2017 e 2023 e enfatiza que é "[...] fundamental reconhecer o esforço dos professores, professoras e toda a comunidade escolar na implementação de estratégias pedagógicas voltadas para a recuperação da aprendizagem" (São Luís, 2024, p. 19).

Por fim, foi analisada a meta 20, que visa "garantir que 100% dos recursos financeiros públicos, definidos em lei, para a educação sejam, efetivamente, aplicados na mesma" (São Luís, 2015, p. 87). Os dados levantados no relatório de monitoramento estão sistematizados no gráfico abaixo.

Gráfico 13 – Financiamento da educação



Fonte: São Luís (2024). Elaboração Própria.

Não há na nota técnica análise dos dados, mas percebe-se um ligeiro aumento entre os anos de 2017 e 2019. Reconhece-se no documento de monitoramento a necessidade de aumentar os investimentos em educação. Vale salientar que no artigo 2º do PME de São Luís, que aponta suas diretrizes, consta que os recursos a serem aplicados na educação são "[...] resultantes da receita de impostos, compreendida a proveniente de transferências" (São Luís, 2015, p. 1).

A partir do que foi apresentado, constata-se que foram cumpridas as determinações nacionais de elaboração de planos estadual e municipal de educação no Maranhão. No caso do PEE – MA registra-se o não alinhamento ao Plano Nacional vigente, uma vez que teve sua tramitação antes da aprovação do PNE (2014-2024). Além disso, destaca-se que as metas analisadas foram cumpridas, de acordo com documento de monitoramento do 1º ciclo, mas sem informações a respeito dos ciclos seguintes, pois não foram disponibilizados novos relatórios.

Diferentemente do Plano Estadual, o Plano Municipal de São Luís teve divulgação de resultados de todos os ciclos de monitoramento, tendo sido utilizado para a sua análise nesta seção o último destes relatórios, por apresentar as informações que constavam nos relatórios anteriores. Assim, pode-se perceber que os índices municipais das metas analisadas estão abaixo do que havia sido determinado, com casos de redução em relação aos anos iniciais do PME, responsabilizando majoritariamente a pandemia de Covid-19 por não alcançar tais metas. Um grande problema a ser enfrentado, ainda, tanto na instância estadual quanto municipal, é o acesso a informações acerca dos debates públicos para a elaboração de políticas públicas locais no âmbito educacional, a fim de compreender quais frações sociais estão envolvidas neste processo e quais as características fundamentais dos posicionamentos da sociedade frente às diretrizes educacionais, bem como os principais sujeitos envolvidos para além dos que compõem a Sociedade Política.

2.3.2 Os currículos locais em debate: o local como nacional?

Após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o desafio seria garantir sua implementação nas unidades federativas do país, bem como promover sua municipalização por meio da (re)elaboração dos currículos das redes municipais. Assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CP nº 2 em 22 de dezembro de 2017 que instituiu e orientou a implantação da BNCC, destacando que deveria ser cumprida em todas as modalidades e etapas da Educação Básica preferencialmente até 2019 (Brasil, 2017). Na sequência à aprovação da Base nacional o Ministério da Educação aprova a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que instituiu o Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, considerado por Neves (2020) como o início do processo de elaboração do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM).

A portaria nº 331 estabeleceu que a implementação dever-se-ia realizar nas unidades da federação por meio das Secretarias Estadual e Municipal de Educação. O ProBNCC apoiou a construção dos currículos locais a partir de três eixos fundamentais: a) auxílio financeiro; b) formação dada às secretarias e; c) e assistência técnica (Brasil, 2018). Desse modo, a partir dessa assistência, dever-se-iam sistematizar os trabalhos a partir da formação das comissões locais e da equipe técnica. O Maranhão instituiu se comitê gestor para a implementação da BNCC no estado por meio do Decreto nº 34.214, de 14 de junho de 2018, determinando que deveria ser composto pelo secretário de estado da educação, pelo presidente da Undime/MA e do CEE/MA e pelo coordenador da UNCME/MA. Dentre as atribuições deste comitê gestor

destaca-se que deveria "propor definições, orientações e diretrizes para a implementação da BNCC e elaboração dos currículos da educação infantil e ensino fundamental para o estado do Maranhão" (Maranhão, 2018, s/p). É válido destacar que a proposta do MEC era de que se iniciassem os trabalhos entre fevereiro e março de 2018 com a formação da equipe de currículo, entretanto percebe-se que o Maranhão, pelo menos formalmente, tem seu trabalho iniciado com três meses de atraso.

O MEC elaborou o Material Complementar para a (re)elaboração dos currículos (2018) a fim de subsidiar as instâncias educacionais locais. O Documento se divide em quatro blocos que denotam sobre a estrutura básica, o grau de detalhamento, a progressão/organização das aprendizagens e as competências/desenvolvimento integral. Destaca-se que foram sugeridas três formas de estruturação dos currículos, encaixando-se o DCTM na sugestão 2 do MEC, que será apresentada nas páginas seguintes. Além deste material foi publicado também um Guia de Implementação da BNCC (2020) que enfatizou a necessidade de constituir comissão estadual de construção do currículo que atuaria em comunicação com o apoio nacional. O processo de elaboração dos currículos subnacionais deveria ser conduzido por um grupo de trabalho que envolvia um coordenador estadual, articulador do regime de colaboração, analista de gestão, coordenador de etapas e redatores. O primeiro passo seria a construção de uma versão preliminar, com base na BNCC, mas dialogando com o contexto local. O segundo momento indicado é a organização de consultas públicas. De acordo com o DCTM

> Para a construção do Documento Curricular do Território Maranhense, foi realizada ampla mobilização das redes de ensino por meio de ação colaborativa entre a Secretaria da Educação do estado do Maranhão (SEDUC-MA), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA), em que profissionais da educação e da sociedade civil tiveram a oportunidade de apresentar valiosas contribuições ao documento por via de consultas públicas presenciais e plataforma *on-line*(Maranhão, 2019, p. 5).

As consultas públicas foram realizadas presencialmente, por meio de Seminários Regionais e Estaduais, e por meio de plataforma online, aberto em 08 de novembro de 2018 e disponível até o dia 29 do mesmo mês, que recebeu 4.246 contribuições (Neves, 2020). Os seminários ocorreram entre os meses de setembro e dezembro de 2018 e se organizaram da seguinte forma: I Seminário Estadual (18/09), Seminário Regional de Chapadinha (18 e 19/10), Seminário Regional de Santa Inês (23 e 24/10), Seminário Regional de Barra do Corda (30 e 31/10), Seminário Regional de São Luís (6 e 7/11), Seminário Regional de Imperatriz (13 e 14/11), Seminário Regional de Balsas (27 e 28/11) e II Seminário Estadual (19/12) (Neves,

2020). Percebe-se a celeridade do processo de consulta pública a fim de cumprir o prazo determinado pela Resolução CNE/CP nº 2[110].

Após as consultas públicas deveria ser produzido um novo documento curricular com base nos debates realizados a partir da sistematização das contribuições para, por fim, enviar o documento final ao Conselho Estadual de Educação. Em 27 de dezembro de 2018 o DCTM foi analisado pelo CEE/MA (Parecer nº 299/2018 – CEE) com parecer positivo, mas algumas recomendações: a) garantir as especificidades das modalidades de ensino; b) incentivar a interdisciplinaridade; c) garantir formação continuada da equipe pedagógica[111]; d) a efetivação da implementação do DCTM a partir da disponibilização de condições necessárias nas redes de ensino (Maranhão, 2018). Feitas as recomendações o CEE/MA aprova o currículo estadual por meio da Resolução nº 285 de 27 de dezembro de 2018. Feitas as considerações acerca do processo de elaboração, passar-se-á à análise do DCTM.

O DCTM para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental[112], em seu texto introdutório, demarca o desenvolvimento integral e a cidadania como dois de seus fundamentos. Defende o

[110] Buscou-se no sítio eletrônico da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão documentação acerca dos debates realizados, entretanto, sem sucesso. Francisca Jandira Machado Neves que elaborou dissertação acerca do DCTM embasou-se em seu acervo pessoal para apresentar a trajetória de elaboração do currículo maranhense por ter integrado a Equipe Técnica Estadual de Mobilização para Implementação da BNCC.

[111] Em seu guia de implementação o MEC (2020) destinou uma seção com diretrizes para a formação continuada da equipe pedagógica. Desse modo, foram delineadas premissas para a execução das formações: regime de colaboração, continuidade, formação no dia a dia da escola, coerência, uso de evidências, foco no desenvolvimento de competências e habilidades, metodologias ativas, trabalho colaborativo, foco em como desenvolver conhecimentos, uso de dados (MEC, 2020). Tais premissas sistematizam o planejamento das formações baseadas na definição de governança, realização de diagnóstico, planejamento, execução e monitoramento da formação, bem como sua avaliação e replanejamento, se necessário. Para mais informações conferir: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**: orientações para o processo de implementação. DF, Brasília: MEC, 2020. No caso maranhense, até 2020 não havia uma sistematização efetiva das formações (Neves, 2020), processo fundamental para a implementação do DCTM nas escolas. A partir de buscas realizadas o único documento encontrado se direciona ao DCTM – Ensino Médio "Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão" (2022). Entende-se que o DCTM teve sua publicação no início de 2019, portanto, ano em que se iniciou a pandemia do Covid-19. Desse modo, buscou-se verificar se havia formação online disponível no canal da Seduc/MA na plataforma *YouTube* por meio da seleção de duas *playlists:* a) Webinários: pacto pela aprendizagem; b) Webinários: educação Maranhão. Dos 61 vídeos que compõem a primeira *playlist* mencionada somente 5 têm o currículo como tema central, abordando-o de forma mais direta. Dos 18 vídeos que compõem a segunda *playlist* somente 1 atribui centralidade ao currículo. (https://www.youtube.com/c/SeducMaranh%C3%A3o).

[112] Dentre os que compuseram a equipe técnica destacam-se: Jorge Aidson Mendes Rabelo (coordenador de etapa dos anos finais do Ensino Fundamental); Abilio Jorge Cunha Macedo e Rute Pereira Ferreira Sousa (redatores de História); Marivânia Melo Moura e Luiz Carlos Rodrigues da Silva (especialistas de História); Mariana Gonçalves Guglielmo (leitora crítica de História). No que concerne aos redatores do Componente Curricular – História não foram encontrados registros na Plataforma Lattes. Assim, sobre Abílio Macedo sabe-se que é especialista em gestão, supervisão e planejamento escolar e atua no Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF); sobre Rute Sousa a única informação encontrada é que professora da rede municipal de Açailândia. Sobre os especialistas em História, tem-se as seguintes informações: Marivânia Moura – Bacharela em História; Licenciada em História; Mestra em História Social; Professora de História da Secretaria de Educação do Maranhão (http://lattes.cnpq.br/0039702935756640); Luiz Carlos Rodrigues da Silva - Possui graduação em Filosofia pela Faculdade Evangélica do Meio-Norte - FAEME, em História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA,

ensino crítico, destacando que o currículo precisa estar relacionado às vivências do corpo discente a fim de que se possa alcançar uma aprendizagem significativa, de modo que se impõe os questionamentos: "como ensinar conteúdos 'essenciais', 'básicos', em todas as escolas do país e, ao mesmo tempo, respeitar as diferenças? Considerando a diversidade de culturas, como construir um currículo que atenda a essas diferenças culturais?" (Maranhão, 2019, p. 9). A introdução apresenta o que é considerado Território Maranhense, caracterizando-o a partir de dados demográficos e estatísticas educacionais, apontando que há muito a ser feito e o currículo é um ponto de partida para alcançar metas educacionais, além de possibilitar "a inserção da riqueza e diversidade do Maranhão nas ações pedagógicas nas escolas e salas de aula", constituindo-se, portanto, como "referência elaborada pelos professores maranhenses que consideram a BNCC, mas também a 'maranhensidade' necessária a um currículo significativo para a aprendizagem de nossos estudantes" (Maranhão, 2019, p. 9). De acordo com Francisca Neves (2020),

> [...] constata-se a concepção de currículo, adotada, do ponto de vista conceitual, sendo a consolidação do currículo do território maranhense para o Ensino Fundamental, vista na perspectiva da diversidade sociocultural que norteia a construção histórica do estado maranhense e de seu povo. Sendo assim, elegeram a "maranhensidade" como eixo essencial na elaboração deste currículo e, principalmente, que a "maranhensidade" seja priorizada no contexto educacional do estado do Maranhão (Neves, 2020, p. 122).

Apesar de constar pela primeira vez em um currículo local o termo "maranhensidade" surgiu durante o Governo Jackson Lago como parte de sua política pública de valorização da cultura maranhense, bem como para enfatizar a identidade do povo local (Silva; Silva; Moura, 2020). Antecipa-se, portanto, no que tange ao Ensino da História da Local, que o documento se propõe a fortalecer a identidade local nas escolas de Educação Básica do estado.

Outro aspecto destacado na introdução do DCTM é a indicação de que "a rede de educação e as instituições de ensino, ao pensar suas propostas pedagógicas, devem ater-se ao significado das competências, para que sejam desenvolvidas e tenham seus resultados obtidos pelos estudantes" (Maranhão, 2019, p. 15), aqui reside um ponto problemático do documento. Para Silva, Silva e Moura (2020) "os conceitos e fundamentos que sustentam o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) de 2019 são pautados, aparentemente, nas ideias freirianas e na Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani" (Silva; Silva; Moura, 2020,

em Filosofia da Educação Religiosa pelo Instituto de Teologia e Filosofia Brasileiro – ITEFIB. Mestrado em Ensino de História pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (2021), em Ciências da Educação pela Universidad Politécnica y Artística del Paraguay, Mestrado profissional Livre em Psicanálise Clínica pelo Instituto de Formação Acadêmica e Doutorado em Psicanálise Clínica pelo Instituto de Formação Acadêmica. A leitora crítica de História é Graduada e Mestre em História pela Universidade Federal Fluminense.

p. 13), mobilizando também categorias que se remetem à perspectiva Histórico-Cultural, com base em Vygotsky.

> Fugindo desse viés tradicional de currículo linear, é oportuno esclarecer a concepção de aprendizagem condizente com os pressupostos dialéticos deste trabalho curricular. Nesse sentido, Vygotsky (1984) contribui para o entendimento da aprendizagem, em como se dá o acesso a conhecimentos novos numa perspectiva que considera o desenvolvimento do ser social como resultado do processo sócio-histórico numa interação multifacetada do sujeito com o meio e com outros sujeitos (Maranhão, 2019, p. 19).

Estas características podem ser percebidas quando o documento considera que o currículo "deve estar relacionado com a vivência cotidiana do aluno, que envolve as múltiplas escalas geográficas nas quais ele está inserido, como as da escola, da comunidade, da cidade, do estado, do país e do mundo" (Maranhão, 2019, p. 17), contribuindo para a construção identitária do corpo discente e viabilizar "[...] o prosseguimento nos estudos, o exercício pleno da cidadania e a inserção no mundo do trabalho" (Maranhão, 2019, p. 19). Entretanto, também se alinha à perspectiva presente na BNCC do uso de competências e habilidades como fundamento pedagógico.

No capítulo anterior foram apresentados os debates que envolvem a construção curricular com base em competências, de modo que é entendida como um instrumento que substitui a construção do conhecimento para formação humana integral por capacidade de ação em situações do cotidiano, funcionado como ferramenta de capacitação, principalmente, de futuros trabalhadores para atuarem com habilidade no mundo do trabalho.

> A concepção de competências foi citada cem vezes no DCTM e aparece logo na introdução: "desvelam-se as competências definidas pela BNCC no currículo do território maranhense em uma perspectiva pedagógica" (MARANHÃO, DCTM, 2018, p. 10). O documento traz o conceito de competências como mobilizações de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades, princípios orientadores de uma educação que atenda às demandas formativas da multifacetada e plural sociedade brasileira (Duarte; Silva; Moura, 2020, p. 30).

A partir do trecho supracitado percebe-se a centralidade dada às competências no currículo maranhense. Por mais que o documento tenha tentado contemplar as diretrizes nacionais e as elaborações locais no que concerne à fundamentação pedagógica do currículo, entende-se que "emancipação e formação libertadora têm objetivos distintos do foco nas competências" (Paula, 2020, p. 99), isto é, as duas perspectivas são antagônicas, já que servem a propósitos distintos no processo de formação, uma evoca a formação integral do sujeito omnilateral a outra a formação para o mercado de trabalho. O documento realiza uma tentativa de aproximação entre as duas concepções ao defender que

> [...] qualquer trabalho curricular parte da habilidade, da competência que se pretende desenvolver com o processo educativo. A visão nas potencialidades é estimulante e motivadora, não reduzindo o trabalho da mediação à dificuldade inicial, mas ao que pode ser aprendido e vivenciado pelos sujeitos. Um processo assim é bem-sucedido, pois a visão dos sujeitos está no futuro que se quer construir na própria condição histórica que se vive (Maranhão, 2019, p. 21)

Entende-se, portanto, que "o conceito utilitarista de competência da BNCC foi incorporado no DCTM e abriu a possibilidade de incorporar ao currículo as especificidades locais" (Duarte; Silva; Moura, 2020, p. 30). Acresce-se ao trecho citado que o uso das competências foi uma simples transposição do nacional ao local, com incorporação de um número muito limitado de temáticas locais no que tange ao ensino da história do Maranhão Contemporâneo. Este mosaico teórico, sem unidade final, possibilita a concepção de um caráter eclético ao documento, mas que, segundo Paula (2020), favoreceu a construção de temas menos favoráveis à prescrição (como propõe a BNCC) e mais favoráveis à orientação, fazendo com que o DCTM seja entendido com um baixo grau de adesão à BNCC.

No que se refere à avaliação da aprendizagem o documento se posiciona a favor da superação dos modelos tradicionais. Mais uma vez tem como fundamento as elaborações de Vygotsky ao entender que "há fatores mediadores da aprendizagem" (Maranhão, 2019, p. 24), compreendendo que a avaliação é um desses mediadores, pois se constitui como ferramenta de diagnóstico. Além disso considera que a avaliação é contínua e cumulativa, sistemática, formativa e qualitativa (Maranhão, 2019), de modo que "a reflexão deve estar presente em todo o processo pedagógico, incluindo a avaliação da aprendizagem" (Maranhão, 2019, p. 25).

O texto introdutório aborda, ainda, a proposta de integração curricular e temas integradores além de dissertar sobre as modalidades e etapas da educação, seguindo um modelo de construção textual que se fundamenta mais na orientação do que na prescrição, como anteriormente mencionado, a fim de enfatizar a autonomia dada ao corpo discente para "[...] desenhar tempos, espaços e metodologias necessárias para o aprendizado, bem como estratégias para engajar os alunos no processo de ensino e aprendizagem" (Neves, 2020, p. 120).

Deslocando-se à análise da área de Ciências Humanas, o texto introdutório à área destaca que objetiva "contribuir para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, conscientes e capazes de conviver e respeitar as diferenças" (Maranhão, 2019, p. 389) a partir de três categorias fundamentais: tempo, espaço e movimento. A proposta da área é fundamentar a formação crítica autônoma do corpo discente. Ao abordar especificamente sobre a História o método expositivo perpassa por um breve percurso da Teoria da História, demarcando a rejeição do currículo ao eurocentrismo, mas, segundo Samara Santos (2021), ainda predominante no

currículo somado a "uma história cronológica, elitista, que não expressa o protagonismo das camadas populares" (Santos, 2021, p. 335). Com um posicionamento oposto Cleres Silva, Scarlat Silva e Jónata Moura (2020) consideram que "[...] o documento rompe com a fragmentação dos fatos históricos, passando a dar vez e voz às pessoas que vivenciaram a história, e conta com unidades temáticas que vão variando de acordo com os conteúdos curriculares propostos para cada ano, sempre partindo do local" (Silva; Silva; Moura, 2021, p. 15).

Ao se apresentar especificamente o componente curricular – História direcionado ao 9º ano do Ensino Fundamental será demarcado o posicionamento aqui defendido acerca da temática do eurocentrismo, mas já se pode ressaltar que o documento propõe que a História do Maranhão "não pode ser entendida de forma isolada, mas sim em conexão com outros espaços" (Maranhão, 2019, p. 436). Tal trecho citado pode explicar a leitura realizada de rompimento com o eurocentrismo, mas considera-se relevante a investigação do componente curricular antes de se alinhar a tal concepção. Assim, a proposta do componente curricular em análise para o Ensino Fundamental é

> [...] apresentar uma Proposta Curricular do Território Maranhense como subsídio à prática didática dos educadores para o fortalecimento do ensino e, consequentemente, da aprendizagem. É uma responsabilidade que se define como contribuição, numa perspectiva de abordagem não linear, intercalada com algumas conexões entre diferentes vertentes e com questões sociais, políticas, econômicas e culturais (Maranhão, 2019, p. 439).

Como foi realizado no capítulo 1 far-se-á neste momento a apresentação dos objetos do conhecimento, habilidades e atividades propostas que se direcionam ao local/regional ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim, seguindo a sugestão 2 do MEC para a sistematização do organizador curricular, a organização se deu por meio de unidades curriculares, objetos de conhecimento, habilidades e atividades sugeridas, como pode ser percebido abaixo.

Quadro 6 – Questão local/regional na DCTM (Ensino Fundamental - Anos Finais)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	ATIVIDADES SUGERIDAS
		6º ANO	
História: tempo, espaço e formas de registros	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico com	(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o	Croqui da comunidade Propor aos estudantes que produzam um croqui ou um mapa da comunidade, destacando as mudanças que aconteceram nos últimos anos, para que possam

	enfoque no Maranhão.	significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.	compreender melhor as modificações ocorridas nos espaços físicos. A atividade pode ser desenvolvida em conjunto com o professor de Geografia.
	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização e as mais recentes descobertas arqueológicas que apontam para a origem da humanidade – sítios arqueológicos do Maranhão.	(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos e quilombolas, discutindo a natureza e a lógica das transformações ocorridas e realizadas por outras culturas ao longo do tempo.	
Lógicas de organização política	_____	_____	Debate Após o estudo da cidadania no mundo greco-romano, os estudantes podem ser divididos em dois grupos: um deve procurar as semelhanças entre a concepção de cidadania em Grécia e Roma, e outro as diferenças. O docente deve ressaltar a diferença entre democracia direta e representativa e a importância do voto como forma de participação. Em seguida, o professor pode sugerir uma pesquisa em que cada discente pergunte em casa para sua família o que significa ser cidadão no Maranhão de hoje.
Trabalho e formas de organização social e cultural	_____	_____	Pesquisa Os estudantes devem ser divididos em grupos e cada grupo deve perguntar a familiares e conhecidos quais são as relações de trabalho em que se enquadram: assalariamento, trabalho informal irregular, parceria agrícola, trabalho autônomo, trabalho por empreitada/diária,etc. Cada grupo produzirá uma lista, para que a

			turma perceba quais são as formas mais comuns, que devem ser contrastadas com a servidão medieval, destacando-se as diferenças.
7º ANO			
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	_____	_____	Cinema e História Filme A conquista do paraíso (1992). Após a exibição, os estudantes devem refletir sobre qual perspectiva é retratada no filme: a europeia ou a indígena? Em seguida, o professor pode propor a construção de um roteiro de uma peça que aborde o contato entre europeus e indígenas no Maranhão a partir do ponto de vista negligenciado no filme.
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	_____	_____	Roda de leitura compartilhada Leitura de poemas de Fernando Pessoa, a exemplo d'O Mostrengo, para refletir sobre a aventura das descobertas marítimas. Em seguida, realizar um exercício coletivo de produção textual: os alunos devem escrever poemas a partir do ponto de vista dos indígenas maranhenses e dos africanos, quando da chegada dos europeus em suas terras e após serem levados à força para o Maranhão, como uma maneira de questionar o eurocentrismo do poeta português.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	A Revolta de Bequimão e os conflitos entre colonos, jesuítas e indígenas no Maranhão.	_____	Roda de leitura Solicitar que os discentes leiam trechos selecionados de relatos franceses sobre o Maranhão no início do século XVII, como Claude D'Abbeville ("História da Missão dos Padres Capuchinhos na ilha do Maranhão", disponível na internet), para identificar as motivações da presença francesa na região. Em seguida, ler partes escolhidas de relatos portugueses sobre o mesmo evento, a exemplo da Jornada do Maranhão, escrita por Diogo de Campos Moreno (também disponível na internet), para que os estudantes tenham contato com uma perspectiva oposta sobre o mesmo tema. Em seguida, devem identificar as semelhanças entre os autores, por exemplo, no tocante à relação com os indígenas.
	Franceses e portugueses na disputa pelo Maranhão.	_____	
	A presença holandesa no litoral maranhense.	_____	

Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	Período Pombalino e a Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão. A escravização de indígenas e africanos no Maranhão e sua relação com a produção para o mercado interno e externo.	(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados, dando ênfase ao território maranhense.	Produção textual-imagética Propor que os estudantes produzam em grupo uma história em quadrinhos sobre a vida dos africanos ou indígenas escravizados no Maranhão, inspirados nas obras premiadas de Marcelo D'Salete, Cumbe (2014) ou Angola Janga: uma história de Palmares (2017). Leitura cartográfica Promover discussão sobre as rotas comerciais em mapas para identificar a origem dos escravizados que vieram para o Brasil e em especial para o Maranhão, usando como recurso o site http://www.slavevoyages.org/ que enfoca a base de dados sobre o tráfico de africanos escravizados, com informações detalhadas sobre mais de 35.000 viagens, estimativas, mapas, imagens e planos de como usar esses recursos em sala de aula (recentemente traduzida para o português). Nesse ponto é possível chamar atenção para a singularidade da escravidão africana no Maranhão. Se até meados do século XVIII existiam poucos escravos nessa região, essa conjuntura se modifica radicalmente em 1755, graças à atuação da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão.
8º ANO			
O Mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	_____	_____	Estudo e análise Estudo sobre a hierarquia social francesa a partir de charges e caricaturas da época, disponíveis, por exemplo, em http://frda.stanford.edu/en/images. Após a análise inicial, os estudantes podem produzir charges similares retratando a hierarquia social em sua própria comunidade.
Os processos de independência nas Américas	A adesão do Maranhão ao processo de independência do Brasil.	_____	_____
O Brasil no século XIX	A crise agroexportadora do Maranhão.	_____	Jornal mural Por meio de pesquisa nos jornais do Brasil imperial disponibilizados pela

	Grupo Maranhense do Romantismo e os Novos Atenienses.		Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e em análises atuais disponíveis em revistas acadêmicas e jornais, os estudantes devem pesquisar sobre a Balaiada no Maranhão e salientar as diferentes interpretações do conflito na própria época e atualmente. Outras vozes O estudo do cânone literário brasileiro geralmente se foca em figuras masculinas, como o defensor da escravidão José de Alencar (1829-1877), mas a obra da escritora maranhense Maria Firmina dos Reis (1825-1917), parda e abolicionista pioneira, é interessante para destacar a multiplicidade de perspectiva que existem no Brasil desde o século XIX. O romance Úrsula (1859), ou o conto "A escrava" (1887), podem ser trabalhados em conjunto com o professor de literatura. Uma sugestão é pedir que os alunos comparem a perspectiva de Firmina dos Reis sobre escravidão com a de Alencar, exposta por exemplo no livro Cartas a favor da escravidão (2008), editado por Tâmis Parron.
9º ANO			
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	A adesão do Maranhão à República e a formação dos grupos oligárquicos.	(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil e no Maranhão. (EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.	Linha do tempo Solicitar aos estudantes que façam uma linha do tempo explicitando as etapas dos conflitos envolvendo os indígenas no século XX após uma pesquisa, atentando especialmente para o caso do Maranhão.
	Oligarquia Vitorinista no Maranhão.	_____	

	A Revolta de Alto Alegre-Barra do Corda.	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.	
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	A crise da indústria manufatureira do Maranhão.	(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964, e na produção das desigualdades regionais e sociais.	Debate regrado O professor escolhe, juntamente com a turma, um mediador das discussões, um redator e um relator. Após essa etapa, a turma será dividida em dois grupos para o início das discussões acerca da modernização versus ditadura militar, com enfoque no estado do Maranhão diante desse processo (os grupos terão direito à réplica e tréplica).
	A Oligarquia Sarney. Projeto Grande Carajás e expansão agrícola no Sul do Maranhão.	(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.	
A história recente	As pautas dos povos indígenas no século XXI, com enfoque no Maranhão, e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.	_____	Pesquisa dirigida Propor aos estudantes que realizem pesquisa em diversas fontes sobre as identidades planetárias, para estabelecer relações de respeito entre as mesmas, no Brasil e no Maranhão. Em seguida, o professor solicita que façam um resumo crítico das descobertas e socializem entre a turma.

Fonte: Maranhão, 2019, p. 450-459.

A partir dos dados do quadro acima constatou-se que dos 117 objetos do conhecimento de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental somente 17 contemplam a História Local,

o que corresponde a 14,5% do total. Direcionando a análise para as habilidades constatou-se que do total de 99 habilidades somente 8 se direcionam à História Local (8,08% do total). No que se refere às atividades sugeridas, do total de 43 atividades 14 se referem à História Local (32,5%).

Quando se analisam os dados por série, percebe-se o seguinte cenário estatístico proporcional (total/destinados ao local): 6º ano – objetos do conhecimento – 22/2 (9,09%), habilidades – 19/2 (10,5%), atividades sugeridas – 11/3 (27,27%); 7º ano – Objetos do conhecimento – 21/5 (23,8%), habilidades - 17/1 (5,88%), atividades sugeridas – 7/5 (71,42%); 8º ano – objetos do conhecimento – 28/3 (10,7%), habilidades – nenhuma destinada ao local, atividades sugeridas 12/3 (25%); 9º ano – objetos do conhecimento – 46/7 (15,2%), habilidades – 36/5 (13,88%), atividades sugeridas – 13/3 (23,07%).

Percebe-se, portanto, no que concerne à abordagem da História Local, que há uma maior concentração de objetos do conhecimento no 7º ano, de habilidades no 9º ano e de atividades sugeridas no 7º ano. Esses dados demonstram a concentração da História Local em estudos sobre o processo de colonização e no desenvolvimento de habilidades que prezam pelo movimento de contextualizar localmente os temas sobre o Brasil. Vale destacar também que muitas habilidades que tocam na questão local não têm conexão direta com os objetos do conhecimento que abordam a temática local, mas com outros temas relacionados à unidade a que estão vinculadas, caso similar ocorre com as atividades sugeridas.

Ao se comparar os objetos do conhecimento, as habilidades e as atividades sugeridas que perpassam pela abordagem local percebe-se que há a predominância das atividades sugeridas, o que sugere que o uso deste campo da organização curricular foi uma estratégia para abordar mais livremente a História Local sem as amarras impostas pela BNCC. Entretanto, mesmo a partir da inserção das atividades considerou-se, no que se refere à História Local, contraditória a concepção educacional do texto introdutório em relação à organização curricular analisada com a hegemonia de temáticas sobre História do Brasil e História Geral em detrimento da História Local.

Diferentemente do currículo estadual a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís (à frente designada como Proposta) não teve seu processo de elaboração e aprovação ao longo de um ano, fundamentalmente por conta da Pandemia Covid-19. De acordo com seu texto introdutório houve atualização do Marco Conceitual em 2018 a fim de substituir a organização do ensino em torno de ciclos por séries sequenciadas, mantendo somente o ciclo da alfabetização. No que concerne aos desafios à implementação, Katia Smole (2021) destaca

que “aos municípios cabia um primeiro movimento de revisão dos referenciais curriculares locais, mantendo os vínculos necessários com a BNCC e os referenciais construídos em regime de colaboração em 2018” (Smole, 2021, p. 324).

Assim, em 2018, a Secretaria Municipal de Educação (Semed) inicia a organização dos debates com professores, coordenadores e equipe técnica da rede municipal em torno na Proposta em elaboração, com criação de Grupos de Trabalho (GTs) em junho de 2018[113], divididos por componente curricular. Assim, organizou-se um cronograma de trabalho “[...] que previa encontros semanais, com pautas apresentadas por seus coordenadores e debatidas pelos integrantes de cada GT, cujas alterações e sugestões foram registradas e incorporadas à redação do texto da Proposta Curricular” (São Luís, 2023, p. 14).

Entre fevereiro e março de 2019 foi realizada ampla divulgação e debates nas escolas e entre a equipe técnica, culminando na finalização da versão preliminar, disponibilizada ao Conselho Municipal em setembro (Habibe, 2021). Em novembro 2019 foram organizados dois eventos a fim de debater e fundamentar a Proposta, um deles em parceria com o Histedbr[114] e a Apruma[115]. Os dois eventos viabilizaram novos debates nos GTs, resultando na publicação da versão preliminar para contribuições online entre novembro de 2019 e janeiro de 2020 e atualizações na redação da versão final, que teve aprovação em 2022 (Parecer nº37/2022 e Resolução nº 37/2022 (CME)).

[113] O GT de História foi composto por: Robson Ruiter Mendonça Santos (Professor – Programa Mais Educação (Coordenação)) - Graduação em História pela Universidade Federal do Maranhão, possui Pós-graduação em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (http://lattes.cnpq.br/4444187035836793); Ramsés Magno da Costa Sousa (Professor – UEB São Raimundo) - Graduação em História pela Universidade Federal do Maranhão (2002) e Especialista em Ensino-Aprendizagem da História (2004) pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (http://lattes.cnpq.br/7745557885795811); Solange Araujo Siqueira (Professora – UEB Marta Roma) – informações não encontradas na Plataforma Lattes; Tatiana Rocha Cruz (Especialista da Educação – Grupo de Formadores de Coordenadores Pedagógicos) – Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1996), Especialização em Orientação Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (1998) e Mestra em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC (http://lattes.cnpq.br/0216961206596737); Ricardo de Jesus Pachêco Silva (UEB Cidade Olímpica) – Graduado em História pela Universidade Federal do Maranhão, Especialização em Docência do Ensino Superior e Planejamento Educacional pelo IESMA (2012) e Mestrado em História pela Universidade Estadual do Maranhão (2016) (http://lattes.cnpq.br/5078368558143973); Maria de Fátima da Silva Galvão Noleto (UEB Maria Alice Coutinho (Anexo Leonardo da Vinci)) – Graduada em História pela Universidade Federal do Maranhão e Especialista em História do Maranhão pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (http://lattes.cnpq.br/8645163252320210; https://repositorio.uema.br/handle/123456789/3148).

[114] É importante mencionar que o HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", vinculado à Faculdade de Educação da Unicamp, é o grupo em torno do qual são desenvolvidas análises educacionais a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Para mais informações, conferir: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/.

[115]Seção Sindical do ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior) – Sindicato Nacional.

O documento apresenta a concepção de educação e educação escolar que subsidia suas formulações a partir do tripé Educação Inclusiva, Educação Integral e Equidade. Dessa forma, objetiva uma educação escolar que seja

> [...] capaz de contribuir para a transformação da sociedade, formando pessoas críticas e criativas que possam compreender as mudanças sociais para agir sobre o mundo que os cerca a fim de transformar suas próprias realidades sociais. E, nesse processo educativo, cabe a cada estabelecimento de ensino, através do seu Projeto Político-Pedagógico, o compromisso de assegurar a apropriação dos conhecimentos científico, popular, tecnológico com o objetivo de desenvolver a formação integral das crianças, jovens, adultos e idosos (São Luís, 2023, p. 17).

Tal concepção de educação fundamenta-se na proposta Histórico-Crítica e que, portanto, considera a necessidade de formação integral no sentido de formar sujeitos críticos que sejam capazes de interpretar e modificar as relações sociais. Assim, a Proposta considera que "a Educação Inclusiva e Integral supõe o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais" (São Luís, 2017, p. 17).

A concepção de currículo que norteia o documento tem como alicerce teóricos críticos à concepção conservadora, muitos deles utilizados no capítulo 1 desta tese de doutoramento para estabelecer críticas à BNCC e ao modelo pedagógico baseado em competências. O currículo é compreendido, então, como ferramenta que se situa além dos conteúdos sistematizados, mas se insere em uma lógica de representação da realidade estruturada de um grupo social que o elaborou. Entretanto, é destacado que os conteúdos são selecionados a partir do que se considerou como essencial para a formação de sujeitos críticos. Sabe-se que há uma cristalização em torno do que se considera ainda essencial, mais que isto, cristalizou-se a forma como selecioná-los e debatê-los em sala de aula. No caso do currículo de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental estas características se materializam na abordagem mínima dos conteúdos da História Local.

Esta cristalização do conteúdo materializa-se, também, a partir da sua abordagem por meio da incorporação da noção de competências na Proposta de São Luís. Entende-se que ocorre na Proposta municipal o mesmo que ocorreu na DCTM, uma tentativa de conciliar propostas pedagógicas antagônicas, o que caracteriza o currículo como eclético/híbrido ou, segundo Cristiane Habibe (2021), "não purista", pois "não segue um único teórico. Possui uma abordagem sociointeracionista e busca conversar com os autores que seguem essa mesma linha" (Habibe, 2021, p. 32), mas, em discordância com Habibe (2021), por mais que se utilize de diversos autores a predominância, pelo menos no que diz respeito ao posicionamento

introdutório é do materialismo histórico, fundamentalmente as leituras de Dermeval Saviani e Lev Vygotsky.

No caso municipal, entende-se que o objetivo é cumprir as diretrizes nacionais impostas pela BNCC e se conciliar com as diretrizes estaduais. No entanto, enfatiza-se que, de acordo com o texto introdutório, e em comparação com o currículo estadual, há um afastamento muito maior desta proposta em relação à BNCC do que a proposta do DCTM. Além disso, assim como as diretrizes estaduais, a Proposta municipal trata dos temas integradores/transversais em sua introdução, mas com uma diferença em relação ao currículo estadual – as incorpora às habilidades em seu organizador curricular.

Por fim, o texto introdutório da Proposta aborda as modalidades da Educação e a concepção de aprendizagem que a norteia. O processo avaliativo tem como pressuposto que "[...] mais importante que identificar o sucesso ou o fracasso dos estudantes, é entender os fatores que estão influenciando o desempenho observado" (São Luís, 2023, p. 37). Logo, a mensuração da aprendizagem precisa ir além dos testes avaliativos realizados pelo corpo docente, deve ser contínua e cumulativa com a caráter de diagnóstico a fim de se tornar procedimento para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Ao tratar especificamente da área se Ciências Humanas e do Componente Curricular - História no Ensino Fundamental o documento sinaliza para a formação ética, mobilizando os temas transversais para fundamentá-la. A História traz como categoria central a noção de experiência de modo que "se faz a partir do diálogo entre o passado e o presente" (São Luís, 2023, p. 607) a fim de "[...] contribuir significativamente no processo de formação social e cultural dos estudantes" (São Luís, 2023, p. 608). Assim, a partir deste posicionamento, traça a trajetória do Ensino de História no Brasil, destacando seu afastamento em relação à História conteudista, de caráter decorativo, que predominou nas escolas ao longo do século XX.

A perspectiva fundamental do Ensino de História é que "[...] além dos dados gerais ou do conteúdo universal, o entendimento da História das sociedades é fundamental para que as especificidades regionais estejam integradas à questão universal, como nexo desse patrimônio a ser aprendido pelos discentes" (São Luís, 2023, p. 611). Nota-se, portanto, que o documento defende a necessidade de compreensão do local a partir do estabelecimento de relações com o universal, não promovendo, então, a hierarquização de abordagens. Assim, considera que

> Os temas e conteúdos do Componente Curricular História devem estar alicerçados na noção de pluralidade cultural, fundamentalmente em uma sociedade com características multiculturais, com vistas a proporcionar o pleno desenvolvimento do cidadão enquanto ser pensante e mobilizador da sua própria realidade, possibilitando aos estudantes a apreensão da sua própria

> realidade, as diversidades além das múltiplas dimensões temporais, fomentando a tomada de atitudes individuais ou grupais que favoreçam a construção e reconstrução da sociedade (São Luís, 2023, p. 619).

Como instrumento balizador das concepções defendidas no texto introdutório da Proposta far-se-á neste momento a apresentação dos objetos do conhecimento e habilidades que se direcionam ao local/regional ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim, a sistematização do organizador curricular, se deu por meio de unidades curriculares, objetos de conhecimento e habilidades, seguindo o padrão da BNCC, como pode ser percebido abaixo.

Quadro 7 – Questão local/regional na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís (Ensino Fundamental - Anos Finais)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
6º ANO		
História: tempo, espaço e formas de registros	_____	(EF06HI02SL01) Identificar a gênese e a necessidade da preservação da produção do saber histórico oral e das tradições populares que tanto resistem na cultura maranhense.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	_____	(EF06HI08SL02) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos grupos indígenas que se estabeleceram no Maranhão e em especial na Ilha de São Luís.
7º ANO		
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.	_____	(EF07HI11SL03) Analisar a formação histórico-geográfica do território maranhense por meio de mapas históricos.
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	_____	(EF07HI16SL04) Identificar os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados maranhenses, bem como de suas influências culturais, diferenciando-as de outras regiões brasileiras.
8º ANO		
Os processos de independência nas Américas	_____	(EF08HI11SL05) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, e os impactos disso na adesão tardia do Maranhão ao processo de independência.
O Brasil no século XIX	_____	(EF08HI15SL06) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas logo após adesão maranhense a independência do Brasil (Guerra dos três Bês?).
Configurações do mundo no século XIX	_____	(EF08HI20SL07) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil, bem

		como no Maranhão e discutir a importância de ações afirmativas. (EF08HI22SL08) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades construídas em são Luis nos séculos XIX e XX: "Fundação francesa" e Atenas Brasileira.
9º ANO		
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	_____	(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954. (EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive. (EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).
Totalitarismos e conflitos mundiais	_____	(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.
A História recente	As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional	(EF09HI33) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Fonte: São Luís, 2023, p. 632-642.

A partir do quadro acima pode-se constatar que somente no 9º ano destacou-se 1 objeto do conhecimento voltado à História Local dos 40 que compõem esta série, o que corresponde a 2,5% do total. Além disso, se o cálculo tiver como base os 99 objetos do conhecimento de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental a porcentagem é de 1,01%. No que diz respeito às habilidades, destaca-se que se tem um total de 107, sendo somente 13 direcionadas à História Local (12,14%). Ao se analisar série a série, acerca das habilidades, uma vez que não se tem registros dos objetos do conhecimento, tem-se seguinte cenário estatístico proporcional (total/destinadas ao local): 6º ano – 21/2 (4,76%); 7º ano – 19/2 (10,5%); 8º ano – 31/4 (12,9%); 9º ano – 36/5 (13,88%). Percebe-se, portanto, no que concerne à abordagem da História Local, que há uma maior concentração de habilidades 9º ano.

Em termos qualitativos observou-se que a maior concentração de habilidades que se referem à História Local no 9º ano, o que sinaliza para uma preocupação com os temas

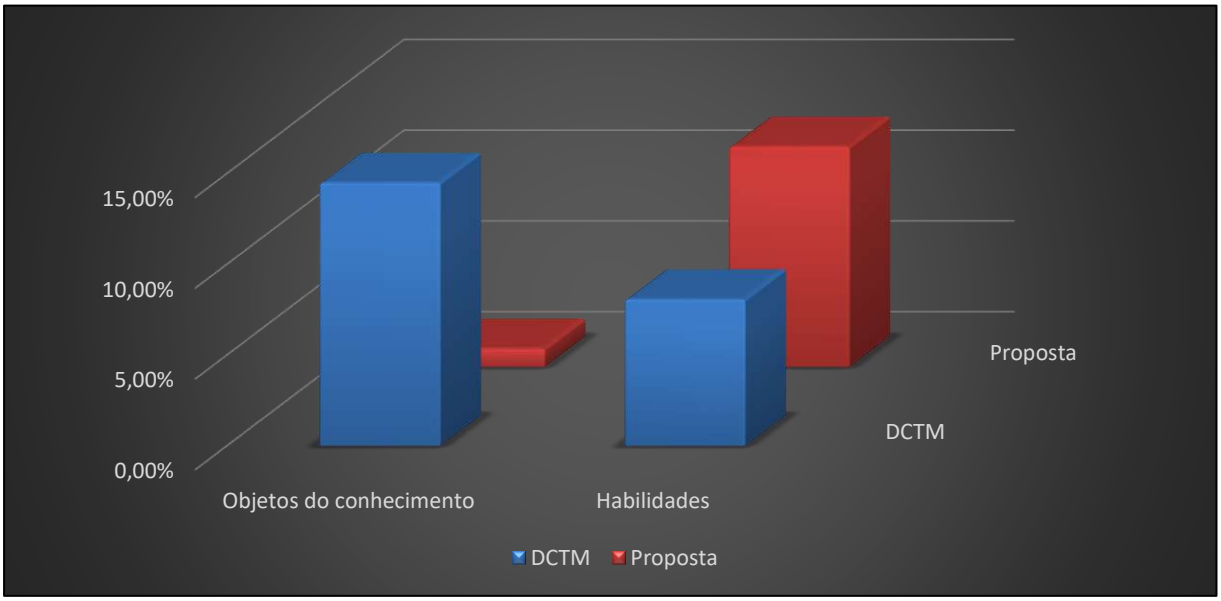
contemporâneos. Entretanto, foram negligenciadas abordagens locais na seleção de objetos do conhecimento. Além disso, convém mencionar que, pela ausência de objetos do conhecimento, as habilidades estão voltadas a temáticas sobre a História do Brasil, cabendo, portanto, ao corpo discente auxiliar na mediação do conhecimento para que tais habilidades possam ser alcançadas. Esta opção pode ter relação com o próprio momento de concepção do documento, isto é, por ser uma "proposta" a ideia é de flexibilização do currículo e de autonomia do corpo docente. De acordo com Nelcyleide Pedrozo (2024),

> [...] ainda que a realidade dos municípios apresente desafios específicos, a proposta curricular deve ser flexível o suficiente para se adequar a esses desafios, promovendo dessa forma a valorização dos saberes locais e para que os alunos possam ter as ferramentas necessárias para lidar com o seu contexto local" (Pedrozo, 2024, p. 87).

Notou-se, portanto, que na Proposta há uma grande desconexão entre a vertente pedagógica que se pretende filiar, apresentada em sua seção introdutória, e a organização curricular, centrada nas diretrizes nacionais, proposta que destina pouco espaço a habilidades que perpassem pela questão local. A estratégia utilizada foi a inserção dos temas integradores na organização curricular, de modo que possa auxiliar o corpo docente a estabelecer relações com o contexto local, principalmente os temas Educação para as Relações Étnico-raciais (citado 18 vezes) e Direitos Humanos (citado 20 vezes).

Como forma de estabelecer comparação entre as diretrizes curriculares analisadas optou-se por apresentar o gráfico abaixo, tendo como referência os objetos do conhecimento e as habilidades.

Gráfico 14 – Comparação entre o DCTM e a Proposta



Fonte: Maranhão (2019); São Luís (2023). Elaboração própria.

Ao comparar as porcentagens totais que cada documento apresenta em relação ao seu total de objetos de conhecimento e habilidades, nota-se a concentração da inserção de temas da História Local no DCTM enquanto na Proposta a concentração se dá nas Habilidades. Disso depreende-se que há maior efetividade da abordagem local no DCTM por destacar conteúdos a serem trabalhados em sala de aula a partir de uma perspectiva mais direta, integrando os temas ao ensino da História do Brasil. No caso da Proposta a abordagem se dá por mediação preponderantemente, isto é, por meio do desenvolvimento de habilidades.

Entretanto, vale destacar que nos dois documentos há contradição entre seus textos introdutórios, que apresentam suas perspectivas educacionais, e a organização curricular ainda centrada nas imposições da BNCC, destinando, dessa forma, pouco espaço para as reflexões acerca da História Local. Desse modo, apesar de perceber o esforço no sentido de inserir o Ensino de História Local nos currículos estadual e municipal, seja por meio da sugestão de atividades seja por meio da inserção de temas integradores, o local ainda não é concebido como História Nacional.

No capítulo 1 foi trabalhada a instância educacional em seu âmbito nacional, neste capítulo o olhar foi direcionado ao Maranhão em suas múltiplas vias de análise. Debateu-se acerca das vertentes da História Local e do seu ensino, mediando a análise por meio das categorias de memória, identidade e experiência. Foi examinada a bibliografia destinada à História do Maranhão, como objeto e fonte neste trabalho, debatendo as distintas vertentes em blocos analíticos a fim de demonstrar o alinhamento desta de tese de doutoramento ao que foi chamado de "segunda superação dialética". Por fim, buscou-se analisar as diretrizes estaduais e municipais acerca do Ensino da História Local, fundamentalmente por meio da análise dos currículos, subsidiada pela investigação acerca das políticas educacionais locais através dos PEE/MA e do PME – São Luís.

Constatou-se, assim, o predomínio do que se cristalizou como História Nacional frente à História Local nos currículos locais por mais que tenham existido esforços no intuito de inserir o debate local por meio da categoria de experiência, da utilização dos temas integradores – no caso do currículo de São Luís – e a sugestão de atividades – no caso do currículo estadual. Destaca-se, também, que este capítulo se justificou pela análise de dois critérios para a elaboração dos verbetes do Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão Contemporâneo: os temas recorrentes na bibliografia e nos currículos. Desse modo, o próximo capítulo demonstrará o processo de elaboração do produto educacional mencionado.

CAPÍTULO 03 – DICIONÁRIO HISTÓRICO-BIOGRÁFICO DO MARANHÃO CONTEMPORÂNEO: uma ferramenta contra hegemônica para o Ensino de História

Neste capítulo será apresentado o percurso da elaboração do produto educacional desta pesquisa, a concepção dos verbetes e a elaboração das seções didáticas. O argumento central do capítulo reside no caráter contra hegemônico do produto, isto é, em meio às diretrizes educacionais que inibem um debate crítico acerca do Ensino de História Local o produto se constitui como uma ferramenta importante para minimizar as lacunas deixadas pela educação para o capital. Além disso, considera-se que os programas profissionais "[...] com foco no ensino, podem tornar-se berçários de novos saberes da prática docente, por estarem articulados com o cotidiano da escola" (Hentges; Moraes; Batalha, 2019, p. 28).

Dessa forma, alinhar-se-á às diretrizes definidas pelos grupos de trabalho nos seminários de área que destacaram a "[...] necessidade de que as dissertações e teses da modalidade Profissional apresentassem uma seção metodológica para a pesquisa desenvolvida e uma subseção (ou seção específica) destinada à metodologia de desenvolvimento do PE [produto educacional]" (Rizzatti *et al*, 2020, p. 6). Além disso, se vincula aos objetivos do PPGHIST ao se alinhar ao propósito do programa de

> Fomentar a elaboração de produtos educacionais, fundamentados teórica e metodologicamente, propostas curriculares inovadoras, práticas educativas diversificadas para diferenciados níveis de ensino e diagnósticos relativos a problemas e impasses do cotidiano escolar, contribuindo para a elevação dos indicadores da qualidade na educação do Maranhão (Piccolo, 2023, p. 30).

Considerou-se relevante, antes de adentrar propriamente no processo de elaboração do produto, realizar um debate acerca do Ensino de História Local, uma vez que o dicionário elaborado tem como premissa fundamental a inserção dos conteúdos da História do Maranhão Contemporâneo às diretrizes dos currículos consolidados. Assim, como método expositivo optou-se por sistematizar o capítulo em três seções que tratam sobre: a) o ensino da História Local; b) os aspectos gerais de elaboração do produto: fundamentos da pesquisa e critérios de seleção dos verbetes e; c) aspectos teórico-metodológicos de elaboração do produto educacional.

3.1 A História Local como ferramenta pedagógica: mediações entre saber acadêmico e ensino de história

No capítulo anterior debateu-se acerca da metodologia da pesquisa da História Local, demonstrando-se suas principais características e distinções em relação à micro-história. Nota-se, também, que são necessários alguns cuidados acerca desta abordagem histórica que

precisam ser observados também no ensino de História. Dessa forma, esta seção tem como tema o Ensino da História Local a fim de perceber suas características, potencialidades e caminhos metodológicos. Para tanto, considerou-se necessário também debater acerca da memória, da consciência histórica e da categoria de experiência.

Uma das perspectivas mais defendidas acerca do ensino de História Local é sua potencialidade como instrumento pedagógico, como forma de ensinar História por meio da aproximação entre vivido e compreendido (estudado) em sala de aula. Tauã Assis e Suely Pinto (2019) defendem "o ensino da história local enquanto metodologia, uma estratégia pedagógica a serviço da formação da consciência histórica nos anos iniciais do ensino fundamental" (Assis; Pinto, 2019, p. 1). Para sustentar tal hipótese, direcionam críticas aos materiais didáticos produzidos sobre a história local, destacando que muitas vezes são trechos de obras de memorialistas, ou materiais encomendados por políticos do local, o que a mantém como a História dos heróis, dessa vez da região, em vez de heróis nacionais como na História Política clássica.

Além disso, analisam uma série de cuidados necessários ao se ensinar a história local, destacando-se a necessidade de não abordar a história local como oposição à nacional. Desse modo, defendem a necessidade de uma abordagem que se proponha conectada à história regional e nacional, levando os discentes a perceberem que há "a construção de variados discursos sobre a experiência humana de um determinado local", bem como viabilizar o entendimento de que essa história possibilita "a formação da consciência histórica a partir do local, em integração com o regional e o nacional" (Assis; Pinto, 2019, p. 7). A utilização da História Local como estratégia pedagógica, desse modo, reside na compreensão de que possibilita a identificação dos discentes com a realidade na qual estão inseridos.

Percebe-se, portanto, que a identificação dos discentes entre o ensinado e o vivido é um dos argumentos centrais para a defesa do ensino do local nas escolas e viabiliza a compreensão de que se há uma defesa desta aproximação significa que o preponderante é o distanciamento entre estas duas instâncias. Para Vilma Melo (2015) este distanciamento se dá pela lacuna existente entre a legislação elaborada pelo Estado e a prática em sala de aula, considera importante então "apreender e incorporar a perspectiva da classe trabalhadora, do seu cotidiano e das suas lutas, na composição de programas e propostas curriculares e na prática de professores" (Melo, 2015, p. 109), potencializando a prática social. Para Vilma Melo (2015)

> O ensino de história local ganha significado e importância no Ensino Fundamental, exatamente pela possibilidade de introduzir e de prenunciar a formação de um raciocínio histórico que contemple não só o indivíduo, mas a

> coletividade, apreendendo as relações sociais que ali se estabelecem, na realidade mais próxima. Apresenta-se a abordagem da história cotidiana e dos fatos presentes introduzindo a possibilidade de resgatar o passado, através de variadas formas, entre elas, o uso de fontes disponíveis na própria localidade – quando existirem: os livros, a literatura de cordel, músicas e poesias, as fotografias, o patrimônio histórico material e imaterial, os documentos dos arquivos, bem como, descobrindo fontes vivas através de depoimentos orais (Melo, 2015, p. 110).

A autora se filia à linha interpretativa que defende o estudo do cotidiano como estratégia pedagógica que aproxima o saber escolar da realidade dos discentes e acrescenta que o uso das fontes históricas reforça esse caráter do ensino do local. Carlos Henrique Barros (2013) tem a concepção de cotidiano como um dos fundamentos principais para pensar a tríade Ensino de História, Memória e História Local, defendendo que a história do cotidiano torna a história mais compreensível ao alunado do ensino básico, fazendo com que percebam de forma mais objetiva que são sujeitos históricos. Para o autor, "o cotidiano não é apenas a simples repetição do dia a dia de pessoas comuns. Ele constitui a instância onde as relações sociais se realizam de forma concreta; a dimensão na qual as práticas sociais assumem corpo e efeito dando formas aos interesses em jogo" (Barros, 2013, p. 310).

Assim, defende-se que o ensino da História Local se constitui como ferramenta para que o alunado se entenda como sujeito histórico, aproximando-o da prática social e ampliando a própria noção de História destes indivíduos. Domingos Santos e Guilherme Gomes (2022), com base em Paulo Freire, entendem a educação como ato político e necessário no sentido de promover a formação de sujeitos capazes de intervirem na prática social de maneira consciente, isto é, a partir do conhecimento da realidade em que vivem conseguem compreender as distintas complexidades que envolvem as relações sociais que os cercam.

Desse modo, os autores percebem a História Local como ferramenta eficaz na formação do sujeito, entendendo que "a história local é aquela que não vê o território como ponto inerte e imutável, mas sim como elemento vivo que participa da experiência histórica de diferentes grupos sociais" (Santos; Gomes, 2022, p. 14). Nesse sentido, a memória está diretamente relacionada à construção da identidade tanto dos sujeitos, bem como de uma memória acerca do seu entorno, funcionado como elemento de reconhecimento e pertencimento ao local. Portanto, defendem que

> A História Local se constitui de um conjunto de conhecimentos acerca de uma dada realidade, que por sua vez possui influência direta no processo de produção do saber histórico. Assim, é importante que se tenha em mente, que a história local não deve ser caracterizada como uma visão dissociada, que contrapõe ou mesmo que não necessita das dimensões regional, nacional e mundial, mas sim que visa uma correlação com essas dimensões, de modo a

> proporcionar abordagens contextualizadas entre essas dimensões da história (Santos; Gomes, 2022, p. 17).

Além do que foi apontando pelos autores, esta correlação entre dimensões favorece a apreensão da noção de cidadania pelo alunado, de modo que se entendem como sujeitos de uma localidade que tem conexão também com instâncias regionais e nacionais que constituem, também, suas identidades. Partindo do pressuposto de que a História auxilia na compreensão da realidade social, José Fernandes (1995) estipulou metas fundamentais para a construção da identidade social do alunado do ensino básico: a) partir do concreto para o abstrato; b) incorporar as experiências do alunado que juntamente com a história do município, por exemplo, viabiliza sua inserção e compreensão do local; c) estabelecer o contato do alunado com as instituições locais, pois entender a dinâmica destas instituições familiariza o discente com as relações políticas e sociais, a partir das quais pode exercer a cidadania; d) utilizar as fontes locais como instrumento de familiarização dos discentes com a pesquisa (Fernandes, 1995). Há, portanto, uma imbricação latente entre as categorias de identidade e cidadania.

Tendo como eixo fundamental de investigação a potencialidade da História Local para a construção da cidadania, Francisca Siqueira, Evaldo Cardoso e Ana César (2012) tomam como referência a experiência no ensino de história local no município de Chapadinha (MA), destacando que uma série de dificuldades é encontrada para a inserção desta abordagem no Ensino Fundamental, uma vez que os currículos e os livros didáticos, muitas vezes tomados como única referência, não dão espaço para este tipo de abordagem no ensino de história.

Entendem, então, que uma saída seria o desenvolvimento de projetos que tivessem o local como tema central, entretanto, identificam nova dificuldade ao perceberem o pouco caso dos professores de outras áreas do conhecimento, já que costumeiramente entendem o desenvolvimento de projetos como forma de não-trabalho. Além disso, esbarra-se, também, na perspectiva dos autores, na necessidade de cumprimento do conteúdo proposto pelos currículos. Advogam, portanto, que se estas barreiras forem superadas e a inserção da História Local no ensino básico se materializar, ela seria, portanto, importante ferramenta para a formação de cidadãos, entendendo que para ser cidadão "É necessário, portanto, conhecer os direitos políticos e participar das decisões políticas de sua comunidade e, podendo ampliar esse conhecimento para participar ativamente nas decisões políticas de seu país" (Siqueira; Cardoso; César, 2012, p. 164).

Na esteira da análise da prática escolar, assim como Siqueira, Cardoso e César (2012), tendo como objetivo discutir sobre o ensino de História Local, José Lima e Maria Cavalcante (2018) realizam uma discussão bibliográfica acerca do tema a fim de defender a hipótese de

que “o estudo da história local passa a ser concebido como uma estratégia pedagógica capaz de viabilizar a transposição didática do saber histórico para o saber escolar” (Lima; Cavalcante, 2018, p. 782). Assim, constroem um quadro argumentativo que aponta para a necessidade de: a) não estudar o local de forma isolada; b) utilizar uma base metodológica densa e; c) ultrapassar os limites da escola, explorando espaços diversos que possam subsidiar a prática docente no âmbito do ensino da história local. Estes pressupostos viabilizam, portanto, a prática de uma formação histórica contextualizada que auxilia na construção de identidades individuais e coletivas.

A partir destas reflexões, esboçam algumas práticas que fundamentam o ensino da história local, a partir do delineamento de dois objetivos a serem alcançados: a) identificar o grupo local que constrói relações com outras localidades e temporalidades e; b) as continuidades e rupturas nas relações sociais estabelecidas no local. No que tange ao primeiro objetivo destacam como práticas

> [...] pesquisar quais foram as primeiras famílias da comunidade, suas origens, as contribuições, as dificuldades enfrentadas, os problemas existentes, como viviam; como eram organizados os espaços de convivências, os costumes, as festas, o lazer; organizar uma exposição fotográfica dessas famílias e da comunidade; resgatar essa história através dos relatos de memória dos moradores mais antigos e produzir uma coletânea com esses relatos de memórias (Lima; Cavalcante, 2018, p. 787-788).

Já no que concerne ao segundo objetivo, destacam que auxilia na ruptura com o ensino pautado em uma noção de história linear, ao mesmo tempo que permite que o alunado perceba os impactos de determinadas situações históricas para a localidade. Desse modo, apontam como atividades

> entrevistas com pessoas mais velhas para saber com que propósitos algumas coisas permaneceram e outras mudaram, as consequências disso, quem se beneficiou e quem se prejudicou e como isso aconteceu; exposição fotográfica com imagens do passado e do presente; visitas a monumentos históricos e à museus; pesquisa documental a partir de documentos antigos para compreender determinados aspectos da época; pesquisar em matérias jornalísticas como alguns problemas eram abordados, se foram resolvidos e se foram, como foram; exposição com objetos antigos (Lima; Cavalcante, 2018, p. 788).

Os dois objetivos e suas atividades correlacionadas permitem estabelecer uma crítica aos conteúdos pré-selecionados pelo professor, de acordo com os autores. Discorda-se dos autores a este respeito, destacando-se que, como foi analisado no primeiro capítulo, a seleção dos conteúdos ultrapassa a prática docente e se dá por meio de currículos, que são elaborados e implementados a partir da ação estatal.

Cabe ao professor refletir acerca de práticas pedagógicas que podem subverter, na prática cotidiana, a forma como foi sugerida a abordagem a ser dada aos conteúdos, mas não os selecionar, uma vez que existem questões práticas que precisam ser cumpridas. Dessa forma, concorda-se com os autores ao apontarem como atividades que viabilizam a incorporação de estratégias de abordagem desses conteúdos a partir de

> [...] pesquisas de campo; aulas passeio; visitas a determinados lugares e espaços históricos; exposição fotográfica dos problemas encontrados na comunidade; produção textual a partir desses problemas; escrita de cartas direcionadas às autoridades cobrando soluções; pesquisar como esses problemas foram e são tratados por outras localidades; produção de peças teatrais enfatizando determinados problemas e situações recorrentes na comunidade; promover debates na sala de aula ou na escola para discutir algum problema específico; entrevistar as autoridades competentes sobre a existência de determinados problemas e as soluções possíveis; produzir uma coletânea de poesia sobre os problemas vivenciados pela comunidade; organizar palestras, mesas redondas e grupos de estudo com a parceria de profissionais de outras áreas para debater determinadas problemáticas (Lima; Cavalcante, 2018, p. 789).

Por fim, outra crítica construída no estudo diz respeito aos materiais sobre História Local utilizados. Além da escassez de materiais, o estudo aponta que muitas vezes esses materiais foram elaborados a partir de interesses de políticos locais, bem como de instituições do poder local, o que culmina na construção de uma memória local eivada de interesses, silenciando grupos subalternizados da região, como já destacado anteriormente por Tauã Assis e Suely Pinto (2019).

Percebe-se, portanto, que a elaboração dos materiais didáticos no sentido supramencionado tem impacto direto na construção das memórias locais. Circe Bittencourt (2008), ao tratar das tendências e perspectivas do ensino de história do Brasil, apresenta a história do cotidiano destacando que os investigadores "buscam recuperar as relações mais complexas entre os diversos grupos sociais, estabelecendo conexões entre conflitos diários que se inserem em uma forma de política contestatória, e identificar lutas de resistências a mudanças, o apego a tradições (Bittencourt, 2008, p. 167). Ao abordar sobre a História Local, a historiadora destaca a forte relação com a memória e com a já mencionada história do cotidiano, sobretudo pela centralidade que pode ser dada aos sujeitos comuns nesses estudos. Desse modo, considera que "é pela memória que se chega à história local" (Bittencourt, 2008, p. 169).

Leonardo Leal (2021) tem como objetivo principal a elaboração de uma sequência didática para o ensino de história local nos anos finais do Ensino Fundamental como estratégia pedagógica de construção da memória em vinculação ao conceito de patrimônio. As reflexões

iniciais do autor se direcionaram à temática do Ensino de História Local, destacando suas potencialidades para a formação dos discentes. Para o autor, os alunos "passam a entender que tais espaços não estão isolados do mundo, mas sim fazem parte de um processo histórico mais amplo, onde então os grupos sociais constroem identidades sociais e culturais" (Leal, 2021, p. 14). Além disso, ainda no momento inicial, são apresentadas características históricas do município de Santa Maria, com foco em seus aspectos socioeconômicos a partir da chegada das ferrovias, culminando na análise do seu processo de privatização nos anos 1990.

A fim de analisar a instância educacional e, principalmente, pela escola – objeto de análise o autor – apresenta as políticas educacionais do governo de Leonel Brizola (1959-1961), demonstrando que houve uma política de erradicação do analfabetismo e de criação de vagas para docentes a partir da adoção das seguintes estratégias: expansão do ensino primário, a criação de uma comissão a fim de preservar, reformar e construir escolas, contratação de professores, cessão de professores em uma política entre escolas públicas e privadas e bolsas de estudos (Leal, 2021, p. 43-44).

Feitas as reflexões conjunturais, Leonardo Leal (2021) se direciona à análise acerca dos materiais paradidáticos a fim de subsidiar, e localizar no âmbito deste debate, a elaboração de sua sequência didática. Tomando como referência as discussões de Circe Bittencourt (2008, 2004), o pesquisador ressalta que "os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conteúdos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina" (Leal, 2021, p. 53).

Desse modo, produziu-se uma sequência didática sobre a interferência da ferrovia no município estudado. Destaca-se no trabalho que o ponto de partida da elaboração de uma sequência didática é justamente a construção de uma questão-problema a ser respondida ao longo das aulas. Assim, as aulas foram organizadas a partir dos seguintes objetivos: 1) apresentar a rede ferroviária; 2) historicizar a gare do município; 3) debater os conceitos de patrimônio; 4) realizar visita à rede ferroviária; 5) propor uma atividade cultural; 6) realizar intervenção social. Logo, esta proposta parte do conhecimento prévio dos alunos, mas também insere progressivamente níveis temáticos do mais simples ao mais complexo, até realizarem a síntese do conhecimento por meio da intervenção, tendo como cerne do estudo local a relação entre patrimônio e memória.

Para Jacques Le Goff (1990) o conceito de memória é fundamental. O autor realiza um debate acerca da memória desde suas funções psíquicas até fundamentá-la como instrumento de luta pelo poder a partir da sua constituição coletiva, entendendo que "os esquecimentos e os

silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva" (Le Goff, 1990, p. 426). Em seu estudo sobre a memória perpassa pelo debate acerca da memória nas sociedades sem escrita, na transição da oralidade à escrita em sociedades da Antiguidade, no ponto de equilíbrio entre oralidade e escrita (medievo), o período que considera o início da predominância da escrita (modernidade), bem como a memória na atualidade.

Dessa forma, trabalha a perspectiva da constituição da memória atrelada aos mitos de origem e aos conhecimentos práticos, assim como ao aparecimento da escrita como fator de mudança da constituição da memória coletiva, sublinhando que o surgimento da imprensa "revoluciona, embora lentamente, a memória ocidental" (Le Goff, 1990, p. 457).

Ao debater a memória no século XX, destaca o surgimento de dois fenômenos. O primeiro "é a construção de monumentos aos mortos. A comemoração funerária encontra aí um novo desenvolvimento" (Le Goff, 1990, p. 465) e se deu logo após a Primeira Guerra mundial. O segundo fenômeno "é a fotografia, que revoluciona a memória: multiplica-a e democratiza-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo assim guardar a memória do tempo e da evolução cronológica" (Le Goff, 1990, p. 466).

Estes fenômenos se deram de forma intrínseca ao que Le Goff chama de "aceleração do tempo", isto é, com a Segunda Guerra Mundial, mais especificamente após a década de 1950, momento em que há uma grande revolução da memória dada pela produção de tecnologia, a chamada memória eletrônica, que viabilizou o aumento da capacidade de armazenamento de dados, servindo, portanto, como auxiliar da memória humana (Le Goff, 1990), produzindo, então, duas consequências.

> A primeira é a utilização dos calculadores no domínio das ciências sociais e, em particular, daquela em que a memória constitui, ao mesmo tempo, o material e o objeto: a história. A história viveu uma verdadeira revolução documental – aliás, o computador também aqui não é mais que um elemento e a memória arquivista foi revolucionada pelo aparecimento de um novo tipo de memória: *o banco de dados* (...). A segunda consequência é o efeito "metafórico" da extensão do conceito de memória e da importância da influência por analogia da memória eletrônica sobre outros tipos de memória (Le Goff, 1990, p. 469).

A primeira consequência, utilização dos calculadores no domínio das ciências sociais, sinaliza para uma reformulação do que se entende como documento, isto é, com a Escola dos Annales há uma ampliação da noção de documento, ultrapassando os limites do uso de documentos escritos e oficiais na escrita da história e, por conseguinte, na constituição da memória. O documento, assim, passa a ser entendido também como monumento. Segundo Jacques Le Goff (1990) "o monumento tem como características o ligar-se ao poder de

perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos" (Le Goff, 1990, p. 536).

No fazer historiográfico há a seleção do que deve ser lembrado a partir da definição das fontes a serem trabalhadas na pesquisa. O olhar do historiador nunca se constitui como isento, nem na análise propriamente dita, tampouco no momento de seleção das fontes, que não carregam em si uma verdade histórica a ser compartilhada. Desse modo, "o documento deve ser submetido a uma crítica mais radical" (Le Goff, 1990, p. 543) uma vez que é resultado de características da sociedade de determinada época, eivada de relações complexas que influenciam, inclusive, quem produziu o documento, ao mesmo tempo que este sujeito tem seu lugar naquela sociedade. Assim,

> O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias (Le Goff, 1990, p. 546-547).

Um exemplo de uso de documentos para o ensino da História Local é o estudo realizado por Ana Dias e Jakson Ribeiro (2021). O objetivo do trabalho é refletir sobre o Ensino de História Local no município de Caxias/MA. Como estratégia de reflexão, os autores construíram um quadro do acervo existente na cidade, bem como dos locais que podem ser utilizados como ferramenta para o ensino. Destacam, desse modo, o Instituto Histórico e Geográfico de Caxias (IHGC), fundado em 2003; a Academia Sertaneja de Letras, Educação e Artes do Maranhão (ASLEAMA), fundada em 2011; o Memorial da Balaiada, fundado em 2004; a Academia Caxiense de Letras (ACL), fundada em 1997. O fundamento principal, então, é que a utilização de fontes históricas, viabilizadas pelos órgãos e acervos acima listados, possibilita uma abordagem local do Ensino de História.

Muirakytan Macêdo (2017) também tem como ponto de partida o uso de fontes históricas para o ensino da História Local. A proposta do autor é debater a educação patrimonial por meio do uso de diversas fontes históricas, estabelecendo conexões com o ensino da História Local. Desse modo, Muirakytan Macêdo (2017) inicia sua reflexão a partir da apresentação da história da cidade de Natal a fim de contextualizar a temática para, em seguida, apresentar os tópicos patrimoniais em vinculação com as fontes passíveis de serem utilizadas para a educação

patrimonial, entendendo que "a vantagem de trabalharmos com o local é a 'materialidade' que ganha o objeto de estudo" (Macêdo, 2017, p. 83).

Assim, os tópicos patrimoniais da cidade de Caicó – espaço selecionado para a investigação – são: a) narrativas de origem: para tal abordagem, podem ser utilizados os documentos – livro de Tombo da paróquia e coleções de leis municipais; b) produção da vida material (trabalho e economia): podem ser usados inventários, carta de sesmarias e referências culturais: saberes e fazeres; c) produção da cultura – livro de Tombo, depoimentos orais, decretos municipais, folhetos publicitários de eventos e revistas/jornais comemorativos; d) religião e religiosidade – templos, igrejas, depoimentos, livros de Tombo e atas de congregações religiosas; e) gestão e assistência social – legislação, depoimentos, fotografias, estatutos e atas (Macêdo, 2017).

Esta sistematização de tópicos e fontes permitiu que o autor organizasse uma proposta metodológica de ensino da História Local por meio de um roteiro de visitação da cidade, demonstrando, primeiramente, a divisão entre bens materiais e imateriais e, posteriormente, a construção do roteiro a partir de quatro etapas: observação, registro (anotações acerca do que foi observado), exploração (cruzar as informações registradas durante a observação com outras fontes históricas a fim de elaborar questionamentos e análises) e apropriação (realização da releitura do patrimônio por meio da arte, literatura e outras expressões artísticas). O desafio, portanto, "é ter informações de qualidade para conhecer a História Local e fazer as conexões possíveis com a história nacional e global" (Macêdo, 2017, p. 101).

Desse modo, o plano de ação traçado perpassa, a) pela elaboração de um inventário dos lugares de memória de acordo com os tópicos patrimoniais; b) pela produção de uma linha do tempo; c) pela escrita de uma breve história envolvendo os lugares de memória selecionados, estabelecendo relação com os tópicos patrimoniais e com a linha do tempo previamente construída e; d) pela relação dos patrimônios descritos com a história nacional e global.

O pressuposto para o estudo da relação entre Memória e História para Pierre Nora (1993) é que os lugares de memória existem "porque não há mais meios de memória" (Nora, 1993, p. 7). Para o autor, a aceleração culminou no distanciamento entre os sujeitos e suas memórias, de modo que a história é a detentora da memória e da relação construída com o passado. Desse modo,

> Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõem uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de

> repentinas revitalizações. A história é a construção sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no presente; a história é uma representação do passado (Nora, 1993, p. 9).

Percebe-se, portanto, que a memória está associada ao vivido, às experiências sociais dos sujeitos ou grupos, enquanto a história é uma fração construída do passado, que envolve o que se seleciona para ser lembrado e de como deve ser lembrado. Assim os lugares de memória materializam as lembranças de uma sociedade de diversas formas a partir dos vestígios que os compõem, "os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais" (Nora, 1993, p. 13).

Portanto, o que se nomeia como memória é o que foi construído a partir da seleção do que merece ser lembrado a partir de critérios pré-estabelecidos, dado o desaparecimento da "memória tradicional". Os sujeitos internalizam essa memória construída como sua própria memória, concebendo suas identidades a partir dela em um processo de transição entre memória e história em que o historiador se constitui como personagem central deste processo. Desse modo, "a memória perdura-se em lugares, como a história em acontecimentos" (Nora, 1993, p. 25). Nesse sentido, Pierre Nora (1993) diferencia os lugares de memória dominantes e os dominados afirmando que

> Os primeiros, espetaculares e triunfantes, imponentes e geralmente impostos, quer por uma autoridade nacional, quer por um corpo constituído, mas sempre de cima, têm muitas vezes a frieza ou a solenidade das cerimônias oficiais. Mais nos deixamos levar do que vamos a eles. Os segundos são os lugares refúgio, o santuário das fidelidades espontâneas e das peregrinações no silêncio. É o coração vivo da memória (Nora, 1993, p. 26).

No estudo realizado por Muirakytan Macêdo (2017), então, há a predominância dos lugares de memória dominantes, de acordo com a perspectiva de Nora (1993). Entretanto, Geraldo Horn e Geyso Germinari (2010) apresentam uma proposta que pode ser entendida como alinhada à perspectiva de lugares de memória dominados. Os autores discutem o uso de arquivos familiares para o ensino da História Local, tendo como premissa que a História Local é "aquela que desenvolve análises de pequenos e médios municípios, ou de áreas geográficas não limitadas e não muito extensas" (Horn; Germinari, 2010, p. 118) que se direciona ao exame de vários grupos sociais, viabilizando, assim, uma história mais diversificada. Para isso,

> O professor, ao optar pelo recurso da História Local como método de ensino, deve estar atento a alguns aspectos que antecedem o trabalho em sala de aula. Em primeiro lugar definir o significado do termo local no seu aspecto espacial.

> Depois, realizar um minucioso levantamento de fontes documentais em arquivos, museus, bibliotecas e no próprio meio (patrimônio, estatuária, placas, monumentos, casas antigas) da localidade (Horn; Germinari, 2010, p. 121).

A reflexão dos autores acima destacada é parte fundamental de um processo que culmina em uma perspectiva de que a História Local não pode se direcionar tão somente ao estudo de grupos dominantes da localidade. Desse modo, a categoria experiência, com base em Edward Thompson (1981), é o cerne da concepção dos autores, uma vez que estabelecem uma forte relação entre História Local e História do Cotidiano.

Edward Thompson (1981) tece uma série de críticas ao estruturalismo althusseriano e aborda a categoria da experiência como fundamental para superar a ideia de imobilidade que a categoria de estrutura carrega consigo. Dessa forma, entende a História como processo, apontando a necessidade de entender que a análise estrutural obnubila a ação dos sujeitos históricos e destaca que a própria estrutura é permeada por processos, nos quais a experiência é uma categoria analítica fundamental, uma vez que a história é realizada por sujeitos de carne e osso que, portanto, têm vivências distintas, mas que também os aproximam como um grupo. Defende, assim, que

> A experiência é um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social: é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento: é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades: e é pela prática que a produção é mantida (Thompson, 1981, p. 112).

Percebe-se, portanto, que a noção de classe de Edward Thompson evoca a dinamicidade da experiência para sua constituição, sendo o meio pelo qual as identidades dos indivíduos se cruzam e se constroem como grupo coeso. Assim, "a classe não antecede, mas surge da luta" (Thompson, 1981, p. 121), apresenta uma natureza histórica como categoria de análise (Thompson, 2012). A teoria por si só não explica o movimento real da história, mas emerge a partir da análise empírica do processo, dinamizado pelas vivências dos sujeitos, no caso de Thompson, fundamentalmente os "vindos de baixo", isto é, os sujeitos entendidos como comuns.

É no processo de luta que se entendem como classe e constituem sua consciência, não havendo, portanto, uma falsa consciência de classe para Edward Thompson (2012), já que a consciência é construída a partir das experiências e das identidades em comum com outros indivíduos, em suas palavras, "uma classe não pode existir sem um tipo qualquer de consciência de si mesma. De outro modo, não é, ou não é ainda, uma classe. Quer dizer, não é 'algo' ainda, não tem espécie alguma de identidade histórica" (Thompson, 2012, p. 279).

Desse modo, as experiências viabilizam a consciências dos indivíduos de forma a se entenderem como pertencentes a um lugar e a um grupo social específico, frente a outros grupos e lugares. É só a partir do momento que se tem esta percepção que a "estrutura é transmutada em processo, e o sujeito é reinserido na história" (Thompson, 1981, p. 188). Ao exemplificar a experiência por meio da noção de valor, Edward Thompson (1981) destaca que os valores não fazem parte de pensamentos, mas são vividos nas diversas comunidades em que os indivíduos estão inseridos, seja no trabalho, na escola, na família, na comunidade que o circunda.

Geraldo Horn e Geyso Germinari (2010) consideram, assim, que os arquivos familiares são fundamentais para construção de análises sobre sujeitos que, muitas vezes, não aparecem nas análises históricas e, por conseguinte, no Ensino de História. Desse modo preocupam-se com

> [...] documentos que podem ser encontrados no interior das mais diversas residências, arquivados em gaveta em caixas de papelão, esquecidas temporariamente em cima de armários. Encontram-se as velhas fotos amareladas, certidões de nascimento, escrituras de terreno, agendas, cartas, bilhetes confidenciais, carteiras de trabalho, entre outros. A vida privada atinge, atualmente, todos os segmentos da sociedade e deixa atrás de si uma massa importante de documentos (Horn; Germinari, 2010, p. 135).

Assim, os autores entendem que esses documentos familiares podem trazer à tona elementos da memória de indivíduos, bem como da memória coletiva, uma vez que estes sujeitos estabelecem múltiplas relações sociais. Para Michael Pollak (1992) os três elementos que constituem tanto a memória individual quanto a coletiva são os acontecimentos, as personagens e os lugares. Sobre os acontecimentos, destaca que existem os que são vividos pelos próprios sujeitos e os que são vividos pelo grupo em que está inserido ("vividos por tabela"), sendo estes principalmente os responsáveis por uma "memória quase herdada". Assim como os acontecimentos, Michael Pollak (1992) subdivide as personagens entre as realmente encontradas ao longo da vida e as encontradas indiretamente (que não se encontram no espaço e no tempo do sujeito). No que tange aos lugares, destaca que podem existir lugares vinculados à experiência pessoal, mas também lugares que são parte da memória de um grupo, uma memória pública, por exemplo, os monumentos. Assim, os três aspectos acima mencionados "[...] conhecidos direta ou indiretamente, podem obviamente dizer respeito a acontecimentos, personagens e lugares reais, empiricamente fundados em fatos concretos. Mas pode se tratar também da projeção de outros eventos" (Pollak, 1992, p. 202).

Maurice Halbwachs (2004) destaca que "fazemos apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar, o que sabemos de um evento do qual já estamos

informados de alguma forma, embora muitas circunstâncias nos permaneçam obscuras" (Halbwachs, 2004, p. 29), ou seja, a (re) construção de um episódio preservado na lembrança sofre influência tanto das experiências do próprio sujeito que se propõe a lembrar, quanto das suas diversas interações com outros indivíduos e episódios correlatos. Por meio desse contato com outros indivíduos,

> Para melhor me recordar, eu me volto para eles, adoto momentaneamente seu ponto de vista, entro em seu grupo, do qual continuo a fazer parte, pois sofro ainda seu impulso e encontro em mim muito das ideias e modos de pensar a que não teria chegado sozinho, e através dos quais permaneço em contato com eles (Halbwachs, 2004, p. 31).

Além desse contato, tem-se também a percepção das imagens que cercam quem pretende rememorar um fato ocorrido, uma vez que elas se misturam à memória individual transformando-a ou recombinando vestígios pouco consolidados na lembrança. A fragilidade da memória reside também na lacuna temporal entre o que se viveu e os grupos aos quais os indivíduos se vinculavam, melhor dizendo, a ausência de convívio também é fator importante para que aspectos de dados eventos possam ser lembrados ou esquecidos. Desse modo, Maurice Halbwachs (2004) considera que não basta obter depoimentos daqueles que compunham o convívio anterior, o contato entre as memórias individuais é imprescindível para a reconstrução dos pontos em comum. É neste sentido que a memória individual e a coletiva se entrelaçam, isto é, a partir do momento em que se reelabora um evento a partir das vivências individuais e coletivas.

> Ora, acontece que em caso semelhante as influências sociais se fazem mais complexas, porque mais numerosas, mais entrecruzadas. É uma razão para que as desenredemos menos, e que as distingamos mais confusamente. Percebemos cada meio à luz do outro ou dos outros, ao mesmo tempo que a sua; e temos a impressão de lhe resistir. Sem dúvida, deste conflito ou desta combinação de influências cada uma delas deveria sobressair mais nitidamente. Mas porque esses meios se afrontam, temos a impressão que não estamos engajados nem em um, nem em outro. Sobretudo, o que se passa no primeiro plano é estranheza da situação em que nos encontramos, que basta para absorver o pensamento individual. Esse acontecimento se interpõe como uma tela, entre ele e os pensamentos sociais cuja conjugação o elaborou (Halbwachs, 2004, p. 52).

Portanto, as memórias individuais – em um movimento dialético – constroem, e são construídas pela memória coletiva. Desse modo, o indivíduo participa da constituição das memórias em seus dois níveis, de forma individual e como partícipe de determinado grupo social. Entretanto, é importante destacar que estas duas memórias não se confundem, apesar de ambas terem limites, seus critérios de limitação são distintos. Além disso, sua distinção reside no caráter interno de uma e no caráter externo de outra, diferenciação nomeada por Maurice

Halbwachs (2004) como memória autobiográfica e memória histórica, havendo distinção, também, entre o tempo individual e o tempo social, sendo o tempo social "inteiramente exterior às durações vividas pelas consciências" (Halbwachs, 2004, p. 61).

A exterioridade da memória histórica reside também na própria constituição do acontecimento que se dá de forma diferente do tempo vivido, isto é, a relação estabelecida entre o individual e o histórico se dá tempos depois da história escrita acerca do que se considera como nacional. Entretanto, há um momento de maior interpenetração entre ambas, a contemporaneidade. Para o autor, a História Contemporânea ainda é eivada de concepções abstratas se comparada com o vivido, mas os indivíduos podem completar esses quadros abstratos com sua própria experiência, conectando-as. Assim, considera que

> É na história vivida que se apoia a nossa memória. Por história é preciso entender então não uma sucessão cronológica de acontecimentos de datas, mas tudo aquilo que faz com que um período se distinga dos outros, e cujos livros de narrativas não nos apresentam em geral senão um quadro bem esquemático e incompleto (Halbwachs, 2004, p. 64).

Partindo desses pressupostos que analisa as lembranças reconstruídas das crianças, considerando que há uma imersão delas no meio social por meio do qual entram em contato com a história, já que suas lembranças se cruzam com os acontecimentos presentes que operam o resgate da memória, isto é, apoiam a reconstrução do passado. Além disso, a imersão social da criança a insere em diversos grupos, cruzando suas lembranças com a memória de grupos maiores ou menores (Halbwachs, 2004). Entretanto, assim como a memória individual e coletiva não se confundem, as memórias histórica e coletiva também não são sinônimos, ou seja, "se, por memória histórica, entendemos a sequência dos acontecimentos dos quais a história nacional conserva a lembrança, não é ela, não são os seus quadros que representa o essencial daquilo que chamamos memória coletiva" (Halbwachs, 2004, p. 84).

Maurice Halbwachs (2004) considera, portanto, que a memória coletiva e a memória histórica se diferenciam em dois aspectos. O primeiro aspecto tem como eixo de sustentação a noção de continuidade, sendo a memória coletiva marcada por continuidades enquanto na história tem-se a predominância de rupturas entre um período e outro. Na memória coletiva, o que se tem do passado é uma faísca daquilo que a experiência do presente mobiliza, já na história

> [...] se tem a impressão de que, de um período a outro, tudo é renovado, interesses em jogo, orientação dos espíritos, maneiras de ver os homens e os acontecimentos, tradições também e perspectivas para o futuro, e que se, aparentemente reaparecem os mesmos grupos, é porque as divisões exteriores,

> que resultam dos lugares, dos nomes e também da natureza geral das sociedades, subsistem (Halbwachs, 2004, p. 86).

É preciso ressaltar que esta concepção de História presente na análise de Maurice Halbwachs (2004) desconsidera o aspecto de continuidade da História e cristaliza a noção de uma História única, entretanto, compreendeu-se que a concepção de história única é entendida pelo autor como a narrativa predominante, ou, ainda, a noção de que cada acontecimento histórico é único, e não a história como ciência. Justamente esse é o segundo elemento diferenciador entre história e memória coletiva, isto é, enquanto existe uma história hegemônica acerca dos acontecimentos há uma multiplicidade de memória coletivas que se diversificam em limites de espaço e tempo. Assim, a história "examina os grupos de fora" enquanto a memória coletiva "é o grupo visto de dentro" (Halbwachs, 2004, p. 93).

Michael Pollak (1992) considera, assim, que a memória é seletiva, construída de forma consciente ou inconsciente (vivida ou herdada). Nesse sentido, a identidade é construída a partir de três elementos fundamentais: a) a unidade física – individual ou coletiva; b) a continuidade; c) a coerência – unificação das características. A identidade, assim, se constrói com base na memória e na experiência dos indivíduos inseridos em dada coletividade, em que os outros são referência para sua própria construção identitária.

Entretanto, esta relação entre indivíduo e coletividade não se dá de forma automática e objetiva, perpassa pela construção da memória coletiva que se apresenta como resultado de intensas disputas, que culmina no "enquadramento da memória" (Pollak, 1992), isto é,

> O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro (Pollak, 1989, p. 10).

Os combates acima mencionados, envolvem silenciamentos de uma "memória subterrânea" – causados seja por vergonha, seja como resistência – mas que podem vir à tona disputando espaço com a memória politicamente imposta, ou seja, "a fronteira entre o dizível e o indizível, (...) separam (...) uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou estado desejam passar e impor" (Pollak, 1989, p. 8), sendo a memória oficial favorecida pela credibilidade a ela atribuída em detrimento das memórias subterrâneas.

Entende-se que a memória oficial é construída no saber escolar por meio dos currículos nacionais e locais. Assim, considera-se relevante destacar alguns estudos que têm a análise curricular ou como cerne da pesquisa ou como um dos fundamentos da investigação. Angla

Rodrigues (2022) tem como objetivo central analisar o currículo do município de Sento-Sé na Bahia a fim de identificar os conteúdos que contemplam a História Local. A hipótese central é a de que a BNCC não garante a autonomia das escolas frente à seleção de conteúdos, o que culmina na pouca inserção da História Local no Ensino de História do município. A partir de entrevistas realizadas com professores de História da localidade, a autora também aponta para a fragilidade de políticas de formação continuada de professores que tenham como temática estratégias de ensino da história local.

A análise de Karl Leão e Obervan Andrade (2020) se direciona à base diversificada do currículo a fim de compreender a inserção do ensino de História Local neste âmbito curricular, uma vez que as diretrizes nacionais apontam que este é o espaço das diretrizes para o debate acerca das especificidades locais. A investigação se debruçou sobre a legislação educacional nacional, tendo como recorte documental inicial a Constituição de 1988, principalmente o artigo 210 que denota sobre a necessidade de uma base diversificada no currículo nacional, direcionamento que também consta no artigo 26 da LDB de 1996. Portanto,

> Os sistemas de ensino tem por meio da parte curricular diversificada a possibilidade de pensarem o currículo interligando a matriz comum curricular aos conhecimentos da história local em seu fazer pedagógico do cotidiano escolar, haja vista, podermos através dela aproximar as pessoas comuns do processo histórico em que se pese a valorização da historicidade de suas comunidades, dos seus personagens, dos seus acontecimentos e dos seus lugares, contribuindo assim, para romper com a visão de uma história meramente objetiva e tradicional para dar espaço a uma aprendizagem dialética e integradora entre o passado e o presente (Leão; Andrade, 2020, p. 401).

Neste sentido, destacam que o currículo pernambucano retoma a legislação nacional a fim de legitimar os estudos locais nas diretrizes do estado, apontando uma série de atividades, desde sequências didáticas até projetos interdisciplinares, que o corpo docente pode realizar para o desenvolvimento de debates acerca da localidade. Entretanto, sinalizam para o pouco espaço destinado à parte diversificada nos currículos o que culmina na "pouca ou menor (...) participação dos educadores para com o fazer curricular no espaço educacional" (Leão; Andrade, 2020, p. 411), caberia, portanto, uma reconfiguração da parte diversificada do currículo, entendendo que,

> [...] trabalhar a temática 'História Local' de maneira que transversalize o currículo regular colabora para que os conteúdos clássicos deixem de serem fins para se tornarem meios para o desenvolvimento historiográfico cultural, identitário e memorístico dos estudantes, preparando-os para compreender e transformar a si mesmos e ao mundo, exercendo assim, a plena cidadania na comunidade em que vive (Leão; Andrade, 2020, p. 414).

As três categorias apontadas acima pelos autores compuseram o estudo de Bianca Siqueira (2020), de modo que perpassa pela análise curricular nacional e dos currículos de dois municípios gaúchos: Herveiras e Rio Pardo. A autora se fundamenta em Freire, bem como na relação com as concepções de História Vista de Baixo, Micro-História e Nova História. Os dois municípios selecionados para a pesquisa tiveram sua formação oficial em períodos distintos: Herveiras teve sua constituição como município bem antes de Rio Pardo. Segundo a autora, isto revela particularidades nas análises de ambos, entendendo que a constituição das memórias locais se deu de forma distinta. Além disso, por serem municípios pequenos, a discussão sobre a memória e a história deles "tende a ser sombreada pelas narrativas de municípios maiores, polos regionais, ou mesmo diluídas na história nacional (...) ou mesmo frente à dispersão territorial (desterritorialização real ou virtual) causada pela globalização" (Siqueira, 2020, p. 18-19).

Como estratégia de exposição das análises a investigadora inicia seu trabalho promovendo um debate acerca da História Local, demarcando a distinção existente entre esta e a História Regional, de modo que aponta a comparação como peça-chave de distinção entre as duas modalidades historiográficas, uma vez que os estudos regionais se propõem a estudar um espaço frente à constituição de outros a fim de entender similaridades e distinções acerca do tema em exame.

Além disso relaciona o tema em investigação a outras categorias fundamentais ao ensino de História Local. A primeira delas é a patrimonialização, estabelecendo distinções entre o meio urbano e no campo, bem como fazendo relação entre esta categoria e a noção de identidade. Para Bianca Siqueira (2020), portanto, "os educandos passam a entender a importância da responsabilidade coletiva na preservação patrimonial: resgatar memórias por meio dos monumentos, histórias de seus moradores, e pelos próprios acontecimentos locais" (Siqueira, 2020, p. 34).

Estas categorias são pensadas a partir de uma concepção de território, entendido como espaço de mudanças constantes e que não se limita à demarcação geográfica, mas compreende características culturais, sociais, econômicas e políticas. Desse modo, "o ensino de História Local faz parte do processo de construção da identidade ressaltando que a identificação do território é consequência da construção da identidade, o que integra a mobilização dos atores" (Siqueira, 2020, p. 42). Entende-se, a partir do estudo, que a mobilização dos atores é parte do que se compreende como construção de consciência cidadã, já que os sujeitos se percebem

como pertencentes àquele local e que, portanto, podem contribuir de diversas maneiras para seu desenvolvimento.

Desse modo, a categoria de desenvolvimento também se faz presente na investigação, já que para a autora, com base nas elaborações de Amartya Sen e Celso Furtado, a educação é fundamental para o desenvolvimento local, pois garante a construção das oportunidades e, por conseguinte, das liberdades. Assim, o ensino de História Local é uma ferramenta que viabiliza a construção dos saberes a respeito da comunidade da qual os discentes fazem parte, possibilitando uma maior liberdade de escolha.

Tendo os pressupostos teóricos acima apresentados como base de sua análise, Bianca Siqueira (2020) analisa as políticas públicas educacionais a partir da constituição, passando pela LDB e pela BNCC, culminando na análise das diretrizes locais: o Referencial Curricular Gaúcho e o Documento Orientador Municipal. Sua investigação se direcionou aos fundamentos legais e diretrizes que dão sustentação à inserção da temática local nos currículos a fim de perceber como são instrumentos fundamentais que possibilitam atividades favoráveis à formação de cidadãos, recuperando a noção de consciência cidadã, percebida pela autora como concepção que permite a aproximação entre educação popular e História Local. Assim, a História Local "pode ser história das camadas populares, vista de baixo para cima, e que justamente por ter esse ponto de partida, configura-se como uma forma de ensino de história, uma História Escolar que emancipa e liberta os sujeitos" (Siqueira, 2020, p. 66).

Da análise das diretrizes, Bianca Siqueira (2020) se direciona à prática do ensino da História Local nos dois municípios gaúchos por meio de entrevistas com os professores e gestores, bem como por meio da observação de aulas. No que concerne às entrevistas, a autora dividiu a exposição dos resultados em quatro temas. O primeiro tema foi a concepção de História Local dos entrevistados, destacando que no primeiro contato os gestores apresentaram-se inseguros em relação a essa abordagem histórica, já os docentes apresentaram maior segurança a partir de uma abordagem conceitual da temática, destacando "uma perspectiva de comunidade em seus diversos aspectos culturais, sem mencionar fatos heroicos e lendários" (Siqueira, 2020, p. 78), bem como uma forte relação com o exercício da cidadania. Sobre o segundo tema, políticas para o ensino de História Local, destacou-se que Rio Pardo, por ser uma cidade histórica e, portanto, com grande movimento turístico, recebe incentivo do governo. Ao analisar os projetos políticos-pedagógicos das duas cidades, destaca que

> Apresentam em seu texto princípios, filosofias e objetivos que estão perfeitamente alinhados aos padrões teóricos desta pesquisa e às políticas nacionais. Destacam-se expressões voltadas à formação de cidadãos e ao

> exercício da cidadania, partindo do seu local e retornando para a transformação do mesmo, como sujeitos participativos (Siqueira, 2020, p. 84).

Característica também presente nos planos de estudo, com exceção dos planos de estudo municipais de Rio Pardo que, todavia, apresenta uma disciplina específica acerca da História do município. Entretanto, esta concepção tem sido prejudicada com a aprovação da BNCC que impõe um plano nacionalizado para os estudos, com pouco espaço para uma abordagem local, como percebido no primeiro capítulo desta tese de doutoramento.

Acerca do terceiro tema obtido a partir das entrevistas, formação de professores, há uma grande defasagem na oferta de cursos sobre metodologias de ensino da História Local. Além disso, o corpo docente destacou que formações muito teóricas não auxiliariam, de forma que são muito descoladas das práticas em sala de aula, sugerindo que "as formações fossem baseadas em oficinas (...). Segundo eles, essas formações dariam suporte para trabalhar em qualquer nível e em qualquer realidade" (Siqueira, 2020, p. 90). Sobre o quarto tema, recursos pedagógicos, destaca-se que o município de Herveiras apresenta quase inexistência de materiais que subsidiem o ensino de História Local. Já em Rio Pardo, os recursos são diversos, entretanto, há uma dificuldade de usos desses materiais (prédios, arquivos, museus) por escolas que estão distantes do centro histórico. Todavia, foi constatada pela autora a produção de um material, por uma professora que compõe o Núcleo de Cultura, acerca da história do município para uso dos professores, auxiliando na superação do déficit da abordagem local nos livros didáticos.

Por fim, ao participar de aulas sobre a história local, a investigadora constatou algumas barreiras ao trabalho do professor: a) não recebimento de apoio pedagógico; b) dificuldades na organização do trabalho, principalmente pela frágil base teórica; c) necessidade de cumprir os conteúdos exigidos.

No que diz respeito à relação entre identidade e as narrativas locais, a autora constatou que as narrativas não (re)constroem as identidades municipais, uma vez que, no caso de Herveiras, há uma falta de credibilidade dada por gestores e professores; já no caso de Rio Pardo, pela extensão territorial, existem comunidades que não conhecem sua própria história ou se identificam com a história de um município vizinho por terem mais contato com este do que com sua sede, que concentra os maiores recursos acerca da história local.

Samara Santos (2021) também analisa o ensino de História Local por meio da investigação acerca do município de Porto Nacional (TO), apresentando como argumento central que a história local viabiliza o sentimento de pertencimento do alunado, bem como possibilita a construção da sua identidade social. Para sustentar tal hipótese, a autora realiza análise de diretrizes curriculares nacionais, legislações, bem como o documento curricular do

Tocantins. Além disso, com propósito de verificar como a história local tem sido ensinada no município, recorreu ao uso de questionários a professores do ensino básico.

O seu método expositivo alicerça-se na apresentação da história como disciplina no Brasil desde o Colégio Pedro II e a atuação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, de modo que percebeu que a história funcionou como instrumento de coesão nacional e de construção de identidade do país, característica que permaneceu, segundo a autora, durante boa parte do século XX. Um importante ponto de inflexão apontado no estudo é a diluição da história enquanto disciplina escolar, durante o regime ditatorial, na disciplina de estudos sociais, situação que seria revertida somente após o fim do regime. Ao analisar os currículos nacionais, Samara Santos (2021) destaca que

> Ao se trabalhar com conteúdos que tratam da realidade e do espaço de vivência do aluno cria-se condições para que ele se veja inserido na história e fazendo parte dela, consciente de seu papel como cidadão na sociedade e do poder de transformação que pode empreender em seu lugar de vivência [...] O conhecimento histórico local, no sentido de o sujeito ter contato e ser conhecedor da historicidade de sua comunidade, contribui no despertar de um sentimento de pertença àquele local que o aluno vive e, consequentemente, faz com que se identifique com ele (Santos, 2021, p. 17).

Uma problemática apontada no estudo se refere à homogeneização recorrente nos livros didáticos, já que, no sentido de contemplarem todo o território nacional, não apresentam reflexões acerca das Histórias Locais, caso também do município em estudo, pois ao realizar entrevistas com os professores notou-se a escassez de material sobre a história do local. Foi diagnosticado também pela autora que o conteúdo acerca da história do município "possui pouco espaço no ensino-aprendizagem portuense" (Santos, 2021, p. 31), mesmo que alguns professores tenham destacado que existe liberdade para trabalharem os conteúdos locais "de acordo com o contexto em que se inserem" (Santos, 2021, p. 31). Entretanto, essa liberdade fica limitada ao tempo disponível depois que os conteúdos ditos nacionais foram trabalhados em sala. Além disso, foi destacado por Santos (2021) que a ênfase ao estudo local se dá "em datas comemorativas ou em períodos que o DCT [Documento Curricular do Tocantins] determina o trabalho de tais conteúdos" (Santos, 2021, p. 33).

Percebe-se, portanto, que os currículos nacionais impõem conteúdos generalizantes e não viabilizam, por conseguinte, o ensino da História Local. Essa característica pode cristalizar certa hierarquização entre conteúdos na mente dos discentes, creditando maior importância à História dita "nacional" frente aos estudos históricos locais. Este diagnóstico foi o ponto de partida da pesquisa realizada por Edijan Costa (2021), somado à verificação de que há um grande déficit na produção de materiais didáticos acerca da História Local no município de

Capela, Sergipe. O objetivo principal do trabalho foi elaborar uma cartilha para o ensino da história de Capela. Assim, o autor buscou refletir sobre a abordagem da História Local, destacando que ela não pode ser abordada de forma isolada, mas em conexão com instâncias mais amplas. Além disso, entende-se que

> A história local, se bem utilizada em sala de aula, pode ser capaz de fazer com que os alunos se interessem pela disciplina de História. Os professores podem estabelecer de que forma o local deve ser utilizado em sala de aula, pois várias dimensões da história local podem ser abordadas, porém é preciso ter em mente que estamos tratando do espaço territorial do aluno, que muitas das vezes conhece aspectos que são relevantes para se trabalhar a história da localidade que o próprio professor desconhece (Costa, 2021, p. 14).

A partir desse pressuposto, Edijan Costa (2021) aponta que cabe ao professor delimitar critérios para a escolha do que considera como local a ser trabalhado em sala de aula, trabalhando, portanto, com uma perspectiva de que o local não é previamente definido. Ademais, destaca que a questão da proximidade com o tema, por ser uma temática local, não é um empecilho às reflexões, mas isso faz com que o investigador consiga percebê-lo com mais nitidez justamente por causa dessa proximidade. Outro aspecto apontado no estudo é a seleção dos sujeitos a serem investigados nesta abordagem, de modo que não se restrinja a personalidades importantes do município, mas que possa dar espaço a outros sujeitos históricos, como foi destacado também nos estudos anteriores apresentados nesta seção.

No que tange à análise em relação à História Local e currículos, aponta-se no estudo que é necessário que o docente demonstre ao alunado que a história local é tão importante quanto a história tida como nacional ou geral, de modo que "se os conteúdos de história local não estão presentes satisfatoriamente no currículo, o professor pode utilizar mesmo assim" (Costa, 2021, p. 22). Nesse sentido, se a história local aparece nos currículos apenas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de grande importância que os docentes encontrem estratégias de inserção nos Anos Finais do Ensino Fundamental, estabelecendo conexões com a História do Brasil que consta nas diretrizes curriculares. Este é o caso também dos conteúdos presentes nos livros didáticos, isto é, existe pouca abordagem local nos materiais didáticos elaborados, uma vez que visam a contemplar todo o território nacional, assim, para o autor, "o professor que pretende desenvolver um trabalho com história local em sala de aula tem que fazer suas próprias pesquisas e produzir seu próprio material didático" (Costa, 2021, p. 28).

Este diagnóstico foi também realizado por Tomé Costa Neto e Francisco Nascimento (2017). O resultado principal do estudo aponta para o pouco desenvolvimento do ensino da história local no Piauí, causado por uma série de fatores, dentre eles: a) a legislação educacional

nacional que sugere a abordagem de temas amplos, além de que "verifica-se nas Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Ensino do Piauí que os parâmetros atinentes ao desenvolvimento de uma História Local também são muito reduzidos" (Costa Neto; Nascimento, 2017, p. 114) e; b) a forma de ingresso no ensino superior, que se dá fundamentalmente pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instrumento de seleção que pouco aborda as realidades locais. O contraponto reside na formação dos professores nas universidades, uma vez que o autor constata um número relevantes de disciplinas voltadas à História Local.

Retornando à investigação de Edijan Costa (2021), destaca-se que o autor selecionou alguns temas para a demonstração da viabilidade de se trabalhar a História Local em conexão com a História do Brasil que serão retomados no momento de apresentação da cartilha elaborada na investigação. Assim, é trabalhada a questão econômica do município por meio da produção da cana de açúcar, apontando que o município se desenvolveu graças a esse cultivo, sendo, portanto, um aspecto central de sua trajetória histórica. No que diz respeito ao aspecto cultural, o autor apresentou a Festa do Mastro, que ocorre no período junino, mais exatamente no dia 29 de junho. Considerada pelo investigador como uma festa "muito importante para a economia e a cultura do município" (Costa, 2021, p. 51) além de fazer parte da memória coletiva local.

Agrupadas em torno da análise social do local, Edijan Costa (2021) apresenta quatro temáticas: a) o Refúgio da Vida Silvestre Mata do Junco e o assentamento José Emídio dos Santos, estabelecendo relações entre formações sociais, economia e meio ambiente, uma vez que perpassa pela análise da preservação da Mata Atlântica e da importância do assentamento para a economia familiar; b) Comunidades quilombolas de município; c) a passagem de Lampião em Capela; d) a história de Lenalda Lima Campos, uma enfermeira nascida no município que participou da Segunda Guerra Mundial.

A cartilha, como mencionado anteriormente, foi organizada a partir das temáticas locais, contendo imagens, os textos principais, atividades e atividades complementares trabalhadas como sugestão para o professor, cabendo a este decidir se a utiliza ou se a substitui por outras atividades. A estrutura dos textos principais varia de acordo com a temática abordada, mas apresenta como questões constantes a contextualização histórica (com aspectos políticos e sociais), questões geográficas (principalmente no início da cartilha quando apresenta o município, mas também quando trata do Refúgio anteriormente mencionado, bem como do Assentamento), questões econômicas, sobretudo ao relacionar a história do município à

produção de cana de açúcar e alguns sujeitos (tanto os acima mencionados, como os políticos locais). Além das temáticas centrais são debatidas questões transversais a esses temas, como a concepção de patrimônio e de biografia. É importante destacar também que a cada temática abordada são apresentados os objetivos a serem atingidos e as vinculações da temática com o currículo local e com a BNCC.

Outro bloco de estudos estabelece críticas à História eurocêntrica, ainda presente nos currículos, como ponto de partida das investigações, destacando que o fenômeno da globalização – internacionalização, mundialização – tem minado os estudos acerca do local, tendo como pressuposto fundamental o rompimento das fronteiras e a concepção de sujeitos pós-modernos em intensa conexão no mundo. Helder Macedo (2017) inicia sua reflexão discorrendo sobre a divisão tradicional do tempo histórico e sobre como o eurocentrismo se faz presente nas análises históricas. Ademais, essas questões que permeiam a historiografia, na visão de Helder Macedo (2017), também se fazem presentes nos livros didáticos de história de modo que consolidaram "uma convicção de que a Europa seria o centro do mundo e, como lugar irradiador do progresso, por excelência, o ideal e a origem de toda a civilização" (Macedo, 2017, p. 59). Nesse sentido, entender "como os processos históricos se desenvolvem em nível local, nas suas conexões com as realidades regionais/nacionais/globais, configura-se, dessa maneira, como um bom caminho para essa "desmontagem" da versão eurocentrada da História" (Macedo, 2017, p. 61).

A pesquisa realizada por José Nascimento, Erica Karnopp e Bianca Siqueira (2021) nos municípios de Herveiras e Rio Pardo, Rio Grande do Sul, sustenta a hipótese de que a história local é uma abordagem importante que funciona como instrumento para a Educação Patrimonial. Assim, partem do pressuposto de que a globalização tem homogeneizado as sociedades por meio da concepção de rompimento de fronteiras, sustentado principalmente pelos meios de comunicação. Dessa forma, "cabe ao ensino, particularmente da História Local, a competência de ajudar na (re) construção ou identificação da sua cultura para, novamente, na construção ou identificação das identidades, suavizar os impactos da globalização nas identidades locais" (Nascimento; Karnopp; Siqueira, 2021, p. 429).

Desse modo, defendem que os discentes precisam se entender como sujeitos que necessitam entender sua própria identidade, para, então, se colocarem frente à sociedade na qual estão inseridos. Constroem tal argumento a partir de três categorias fundamentais de análise: território, cultura e história. Assim,

> Em relação ao pilar do território, é necessário que os estudantes saibam de qual território estão falando, enquanto que o da cultura aponta para

> indispensabilidade de se conhecer as diversas culturas que constituem aquele território. Para completar a tríade dos pilares, é imperativo que os estudantes tenham conhecimento da história daquele território e daquelas culturas (Nascimento; Karnopp; Siqueira, 2021, p. 429).

A partir do que foi debatido até este momento, percebe-se que o ensino de História Local é uma importante ferramenta que auxilia no processo de construção de identidades, da memória, na compreensão do que se entende por patrimônio, bem como na crítica tanto a uma visão eurocêntrica da História quanto à construção do que se considera como "nacional" como aos materiais didáticos existentes, muitas vezes financiados por políticos locais, entendendo que muitas vezes "os professores vão provavelmente ter que realizar suas próprias investigações para coleta e produção de material" (Costa, 2019, p. 134). Entretanto, entende-se também que a História Local não deve se fechar em si mesma, já que "confinar-se ao local pode alimentar o desconhecimento e a intolerância ao outro, ao diferente" (Costa, 2019, p. 136).

Estas análises permitem compreender outra potencialidade da História Local e seu ensino na educação básica, a consciência história. Isto é, a construção de memórias e identidades, bem como a noção de experiência, que estabelece uma maior conexão entre vivido e aprendido viabiliza a formação de consciência histórica, importante tanto para o exercício da cidadania quanto para o entendimento do lugar ocupado pelos discentes na comunidade em que estão inseridos e na sociedade de forma mais ampla.

Ao perceber a importância da formação de consciência histórica para o alunado, tomando como referência os estudos de Jorn Rüsen, Geyso Germinari (2016) defende que o ensino de história local é uma ferramenta central para que tal objetivo seja alcançado. Para tanto, defende, com base nas elaborações de Raymond Williams, que a cultura na escola não pode ser entendida como simples reflexo da sociedade transposto para o ambiente escolar, mas que "a cultura da escola é o resultado do movimento dialético entre a cultura escolar estabelecida pela tradição seletiva, a qual se evidencia nos elementos da cultura produzidos com objetivos escolares" (Germinari, 2016, p. 771). Assim, considerou-se relevante a apresentação de um último bloco de investigações que estabelecem relação entre consciência histórica, didática da História e ensino de História Local. Entretanto, é necessário um breve esquadrinhamento das principais categorias de análise de Jorn Rüsen.

Ao debater sobre a constituição do pensamento histórico na vida prática, Jorn Rüsen (2001) toma a categoria de experiência e as interpretações acerca do tempo como elementares para a constituição da consciência histórica, de modo que o pensamento e a narrativa são instrumentos de sistematização do processo de formação de tal consciência, considerada pelo autor como fundamento da histórica como ciência. Assim, considera que a "consciência

histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária" (Rüsen, 2001, p. 56).

Desse modo, a consciência histórica deve estar diretamente vinculada à experiência, isto é, serve para que os indivíduos atribuam sentido à sua vida prática e entendam seu lugar na sociedade. Está, portanto, atrelada à sua experiência ao longo do tempo, promovendo a "constituição do sentido da experiência do tempo" e a "racionalidade de sentido" (Rüsen, 2001, p. 59), ou seja, possibilita que os sujeitos históricos tracem objetivos práticos. Nesse sentido, são apontados dois tipos de tempos com os quais os indivíduos se relacionam: o tempo natural – caracterizado a partir das mudanças que precisam ser entendidas e enfrentadas para que não se tornem impeditivos aos indivíduos, no sentido de que não impeçam a sua compreensão de mundo; o tempo humano – neste caso o agir do indivíduo se encontra organizado a partir de um processo temporal nitidamente compreendido.

O que se defende, portanto, é a constante transformação do tempo natural em tempo humano a fim de que a consciência histórica possa ser operacionalizada, como um GPS humano que guia suas ações. Para isso, a operação mental, em forma de narrativa histórica, é uma ferramenta que precisa agregar algumas características para que a consciência histórica se constitua: a) é necessário que recorra a lembranças para interpretar a trajetória dos indivíduos (experiência) ao longo do tempo. Entender que o passado alimenta a consciência histórica e, por conseguinte, a experiência presente, bem como o planejamento de ações futuras; b) tendo como ponto de partida a distinção entre lembrança, consciência e memória, Jorn Rüsen (2001) entende esta última como "produzida pela narrativa" (Rüsen, 2001, p. 64), ancorada nas mudanças temporais que são "rememoradas no presente como processos contínuos" (Rüsen, 2001, p. 64), retroalimentando, portanto, as conexões entre passado, presente e futuro; c) as representações de continuidade são a terceira característica da constituição da consciência de histórica, isto é, a unidade entre as três dimensões temporais acima sinalizadas. Nesta característica situa-se também a capacidade dos indivíduos em se relacionarem entre si, com o tempo, com suas experiências, atribuindo sentido a estas relações. Portanto, a narrativa histórica, além de fundamentar a consciência dos indivíduos, "é um meio de constituição da identidade humana" (Rüsen, 2001, p. 66). Portanto, a História, é para o autor

> [...] Exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente (Rüsen, 2001, p. 74).

É a partir desta concepção de História que Jorn Rüsen (2001) a opõe à noção de tradição. A oposição se dá pela concepção do passado que esta História traz consigo, isto é, o passado não é entendido como tradição, nem como unicamente um conjunto de ações humanas acumuladas, tampouco como sinônimo de vestígios que não são mais úteis na contemporaneidade, mas defende que "o passado torna-se consciente enquanto tal, adquire uma qualidade temporal em seu conteúdo experiencial, fornecendo assim, com essa nova qualidade temporal, novos elementos de compreensão da dimensão temporal da vida humana" (Rüsen, 2001, p. 83).

É perceptível, então, que a categoria de experiência é fundamental para a constituição da consciência histórica. Este conceito é metodizado na História de diversas formas de testemunhos, orais e escritos, não se devendo, portanto, confundir experiência somente aos dados empíricos do tempo presente. Assim, Jorn Rüsen (2001) defende que há uma racionalidade narrativa na História que trabalha com métodos de sistematização e interpretação das fontes.

Com base nestas reflexões que Nikita Sukow (2019) desenvolve seus estudos acerca da epistemologia da didática da História em vinculação com o ensino da História Local, realizando uma síntese do que já foi produzido, uma das justificativas – associada ao seu estudo sobre consciência história – para a inserção de sua investigação no bloco final de debates desta seção. Assim, o objetivo principal do estudo realizado por Nikita Sukow (2019) é compreender como a História Local está relacionada à História do Brasil no Ensino Básico, bem como entender quais conceitos de aprendizagem guiam esta relação. O problema central da autora é "De que forma os debates sobre a história local estão presentes no ensino de história no Brasil? Quais e como as perspectivas teóricas de aprendizagem tem justificado e norteado seu papel no ensino de História?" (Sukow, 2019, p. 21). Para responder tais problemas, a investigadora situa o trabalho em um quadro teórico que perpassa tanto a educação histórica quanto as teorias de aprendizagem com base nas elaborações de Jorn Rüsen, destacando que "a função do conhecimento histórico seria, segundo tal perspectiva, a formação da consciência histórica" (Sukow, 2019, p. 24).

Seu método expositivo inicia, então, pelas reflexões existentes acerca do conceito de Histórica Local, apontando as vertentes que se nutrem da concepção de região e espaço da geografia, bem como elaborações que têm como base os estudos de Durval Muniz Albuquerque Júnior, que entendem a região de forma ampliada, isto é, que não se limitam ao recorte geográfico do espaço, mas pelas questões identitárias e de construção da memória, entendendo,

portanto, que “não há um consenso da delimitação deste conceito” (Sukow, 2019, p. 28). No caso do Brasil é destacado pela pesquisadora que

> O interesse regional foi impulsionado pelo Grupo de Trabalho para Desenvolvimento do Nordeste (GTDN) em meados da década de 1950. Liderado por Celso Furtado, correspondia a um dos muitos Grupos de Trabalho do Plano de Metas estabelecido por Juscelino Kubitschek. Esses estudos regionalistas, contudo, ainda ficavam muito circunscritos a grupos de geógrafos economistas. Foi nas décadas finais do século XX que as monografias sobre história regional e local desenvolveram-se, debruçando-se, principalmente, na análise do cotidiano de uma ou mais comunidades (Sukow, 2019, p. 36).

Entretanto, a autora demonstra que, apesar dos estudos regionais terem se desenvolvido neste período, demarca a diferença entre História Regional e História Local, apontando que a comparação, com base em José D’Assunção Barros (2010b), é a característica distintiva fundamental, uma vez que está mais associada aos estudos regionais, enquanto os estudos locais estão mais focados em determinado espaço. Além disso, frisa que a História Local tem forte aproximação com a concepção de experiência, categoria central nos estudos inspirados pela historiografia inglesa, fundamentalmente a que ficou conhecida como “História Vista de Baixo” ou *History From Below.*

Em seguida, a investigadora realiza o levantamento das produções que relacionam a História Local ao Ensino de História, de modo que dividiu as discussões entre artigos produzidos e dissertações e teses. No que concerne aos artigos, Nikita Sukow (2019) os dividiu em quatro blocos temáticos para análise. O primeiro bloco se direcionou ao balanço das obras que tratam das concepções e finalidades do ensino da História Local. As obras analisadas adotam a perspectiva do ensino da História Local como estratégia pedagógica que aproxima os discentes do método do conhecimento histórico.

Além disso, Nikita Sukow (2019) destaca a aproximação das primeiras obras com a psicologia construtivista, ou seja, “esse tipo de estratégia pedagógica seria uma forma de trazer à escola a pluralidade étnica brasileira, contrapondo-se, assim, à uma interpretação homogênea da História” (Sukow, 2019, p. 56). As alterações se deram a partir dos anos 2000, associando as histórias dos alunos à memória coletiva e à mediação didática entre saber acadêmico e saber escolar, bem como à utilização do conteúdo “de forma mais plural e promotor das identidades individuais” (Sukow, 2019, p. 57). Esses estudos apontam também a potencialidade da História Local para aproximar os alunos, a comunidade e a escola, portanto, a educação é vista como “transformadora e comprometida com uma pedagogia social” (Sukow, 2019, p. 58), baseadas também na formação de consciência histórica.

No segundo bloco temático de análise, a autora realiza um balanço das obras voltadas às metodologias para o trabalho com a História Local. As obras apontam para a diversidade de possibilidades educativas a partir do cotidiano, contribuindo, dessa forma, para superar as questões de identidade, havendo necessidade de atenção para que não haja a compartimentação do conhecimento histórico. Há, ainda, a viabilidade de se trabalhar esta perspectiva como instrumento de diferenciação em relação à perspectiva nacional, mas em conexão com ela.

O terceiro bloco de análise tem como foco a triangulação entre História Local, memória e patrimônio, destacando que estimula os discentes a preservarem o patrimônio e a memória coletiva como fundamento para a construção da cidadania. Ademais, os estudos reforçam o pertencimento, tendo como consequência o respeito ao local. Esta temática nutre, portanto, um olhar crítico diante da realidade "na medida em que possibilitam aos alunos a construção de seu próprio conhecimento histórico e a se relacionarem com a formação de suas identidades culturais" (Sukow, 2019, p. 64). Além disso, a educação patrimonial é entendida como "uma forma de desenvolver a relação com a memória, a história, o cotidiano, dado que o patrimônio cultural (...) seria uma forma de colocar em sintonia o presente e o passado" (Sukow, 2019, p. 65).

O último bloco analítico em torno dos artigos estabelece a vinculação entre História Local e identidade. Os resultados dos estudos apontaram para construção da identidade a partir da compreensão das distintas organizações do passado, havendo, portanto, a necessidade de refletir sobre a relação passado e presente, entendendo o conhecimento histórico como ferramenta de formação de identidade. Em resumo, a autora destaca que

> Primeiramente, o tema específico da História Local é revelador do próprio movimento das discussões em ensino de História no Brasil. Se em um primeiro momento, as pesquisas ancoram-se em perspectivas oriundas unicamente da psicologia construtiva e indicam uma tendência nas pesquisas em ensino de História, as pesquisas mais recentes tendem a aproximarem-se de outras perspectivas, como é o caso da Teoria da História de Rüsen. [...] Em segundo lugar, devemos destacar que, ainda que existam autores que relacionem a História Local a problemas no ensino, como a falta de fontes e de formação dos professores, há um consenso sobre a relevância do trabalho com a localidade no ensino de História (Sukow, 2019, p. 68-69).

Ao examinar as teses e dissertações, a autora opta por apresentá-las em dois blocos: práticas em História Local e História Local e consciência histórica. Os resultados do primeiro bloco analítico destacam que há dificuldade na utilização de materiais dada a escassez de produção didática. Além disso, necessita-se de uma abordagem que integre as instâncias local e global sem promover uma hierarquização entre elas.

No segundo bloco, as obras têm como ponto de partida as elaborações de Jorn Rüsen, destacando que "predomina uma concepção tradicional de história manifestada nas narrativas tradicionais acerca da história local que as professoras levavam para a sala de aula" (Sukow, 2019, p. 81). Destaca-se também neste bloco analítico que a História Local fortalece as experiências dos sujeitos. Em síntese, "quase que a totalidade dos trabalhos (...) entendem a História Local como uma estratégia pedagógica do ensino que possibilitaria a inserção dos estudantes no método histórico, bem como os aproximaria de uma formação histórica mais plural" (Sukow, 2019, p. 85). Entretanto é necessário ter como fundamento que a História Local por si não supera um olhar mais tradicional da História, depende, desse modo, da forma como será abordada em sala de aula.

Adentrando na análise da documentação, a autora examina três currículos a fim de perceber o lugar da História Local desde a incorporação da História aos Estudos Sociais até seu retorno como disciplina autônoma nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997. Os currículos analisados são: Guia Curricular para as disciplinas do Núcleo Comum do 1º grau para o estado de São Paulo (1975), relatórios do Projeto Estudos Sociais a partir da longa duração produzidos por pesquisadores da UFPR (1976-1977) e os PCNs. Desse modo, a autora conclui que o conceito de localidade pode ser relacionado a três categorias: a) função conteudista: está restrita aos anos iniciais do Ensino Fundamental. No Guia aparece subordinada aos estudos geográficos, no Projeto se vincula à longa duração e à noção de cotidiano, nos PCNs se apresenta de forma mais ampla e estabelece relações dom diversos sujeitos; b) função instrumental: apresenta-se como "uma estratégia didática do ensino de História" (Sukow, 2019, p. 138) com poucas alterações ao longo do tempo, mantendo-se limitado aos anos iniciais; c) função política: esta função entende a escola como espaço de formação para a cidadania.

Especificamente sobre a análise do currículo para o Ensino Fundamental de Curitiba, destaca-se que o documento foi analisado à luz da educação histórica e "não existe uma reflexão teórica sobre a localidade, que explicite quais são as perspectivas e/ou entendimentos acerca do tema" (Sukow, 2019, p. 170). Ademais, o termo História Local não aparece no documento o que levou a autora a conduzir suas análises a partir da disposição dos conteúdos no documento. Assim, percebe que o documento sugere que se tome como referência o conhecimento já acumulado pelos discentes, bem como suas experiências e identidades. Para tanto, trabalha com a perspectiva da relação constante entre presente e passado, principalmente a partir das histórias dos próprios discentes, seus amigos e familiares; aponta também para um uso diverso das

fontes; estabelece conexão entre História Local e História do Brasil a partir do 5º ano; trabalha com a relação entre Ensino de História, Educação Patrimonial, Memória e Identidade.

Sinaliza, desse modo, que diferente dos documentos anteriormente analisados, o currículo de Curitiba entende a História Local como ferramenta para a mediação didática, apresentando "uma perspectiva não prescritiva" (Sukow, 2019, p. 176). Entretanto, algumas questões permanecem: a) o ensino sobre a História Local se limita aos anos iniciais; b) a referência para a abordagem local da História é a formação de cidadãos; c) permanência da fragmentação de conteúdos, característica, aliás, muito criticada pela historiografia. Tendo percebido, então, as principais características dos documentos, a autora afirma que

> Ao possibilitar a articulação entre vida prática e ciência e tomada por uma perspectiva que busca encontrar o que de universal carrega o particular, a História Local aparece como um importante elemento para um ensino de História focado na formação humana. Nesse sentido, sua presença no currículo passa a ser justificada mais pelo seu papel na epistemologia da Didática da História do que por uma função instrumentalista ou utilitarista (Sukow, 2019, p. 182).

A didática da História destacada pela autora na citação acima tem estreita vinculação com a categoria de consciência história também já mencionada. Em compilação de textos de Jorn Rüsen organizada por Maria Auxiliadora Schimidt, Isabel Barca e Estevão Martins (2010), tendo como tema central a aprendizagem histórica por meio da formação da consciência histórica, encontra-se um conjunto de temas analisado pelo autor que perpassam também pela narrativa e pela didática da História, temas sempre permeados pelo entendimento de que existe um contexto que as atravessa, influenciando o debate acerca delas, bem como a sua constituição. Assim, as elaborações de Jorn Rüsen (2010) perpassam pelo exame do cotidiano, das experiências dos indivíduos em suas distintas instâncias, partindo desse pressuposto entende a didática da História como uma análise

> [...] de todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da História na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar (Rüsen, 2010, p. 32-33).

Nesse sentido, a consciência história é um instrumento central para a didática da História, pois é fundamental para todas as formas de produção do conhecimento histórico, portanto, o aprendizado histórico se dá pela mediação da consciência histórica nutrida pela experiência, estabelecendo conexão entre história, memória e cotidiano.

O aprendizado da História atribui, assim, sentido às diversas experiências ao longo do tempo, compreendido e unificado pela consciência. De acordo com Jorn Rüsen (2010), existem quatro formas de aprendizado histórico, que estão diretamente vinculados aos quatro tipos de consciência histórica e de narrativas: tradicional; exemplar; crítico e; genético. O tradicional se apresenta como condutor da vida contemporânea; o exemplar alicerça-se em regras historicamente construídas que conduzem as experiências no tempo; o crítico caracteriza-se como um momento de superação dialética das formas anteriores, uma vez que não desconsidera as formas tradicional e exemplar, mas as reconfigura a partir das necessidades contemporâneas; o genético orienta as ações dos indivíduos partindo da concepção de que a formação das identidades é o cerne da sua compreensão como sujeitos históricos, é o momento de unificação das três dimensões temporais (passado, presente e futuro) na condução das ações dos indivíduos.

No que concerne à narrativa histórica, Jorn Rüsen (2010) aponta que ela é composta por três elementos que estão relacionados a três competências: forma (interpretação histórica – competência para unificação das dimensões do tempo), conteúdo (experiência histórica - viabiliza a distinção das vivências ao longo do tempo) e função (orientação histórica – aplicação das outras duas competências no direcionamento das ações dos indivíduos).

Assim, tendo como ponto de partida a função da narrativa histórica, o autor sistematiza as quatro formas da consciência histórica que estão relacionadas às formas do aprendizado histórico supramencionadas. O tipo de consciência história tradicional conduz as ações dos indivíduos por meio da supervalorização do passado diante do presente, trazendo consigo aspectos de continuidade que "mantêm o sentido de uma origem comum" (Rüsen, 2010, p. 64). O tipo exemplar está pautado em regras previamente constituídas nas vivências, sendo, portanto, os dados empíricos acumulados basilares para este tipo de consciência, ou seja, "a história é vista como uma recordação do passado, como uma mensagem ou lição para o presente" (Rüsen, 2010, p. 65).

O tipo crítico pode ser visto como ponto de inflexão em relação aos dois tipos anteriores, já que não toma o passado de forma mecânica, como obrigação, como lição a ser apreendida e reproduzida no presente, mas a História é tida como "uma ferramenta com a qual se rompe, 'se destrói', se decifra tal continuidade – para que se perca seu poder como fonte de orientação do presente" (Rüsen, 2010, p. 67). É a partir deste tipo de consciência histórica que os indivíduos se posicionam frente às experiências passadas de forma crítica para a condução de suas ações.

Por fim, o tipo genético incorpora elementos críticos na mudança temporal, a História é aprendida de forma contextualizada, dinâmica, não de forma mecânica, entende-se que "nosso comportamento difere agora do que teria sido no passado distante: se constrói dentro de um processo de desenvolvimento dinâmico" (Rüsen, 2010, p. 69). É este tipo de consciência que viabiliza a construção de identidades a partir da compreensão de que as transformações históricas são constantes.

É válido destacar que os tipos de consciência se relacionam constantemente. O quadro analítico proposto por Jorn Rüsen (2010) não é engessado, de modo que o tipo tradicional de consciência é fundamental para a formação dos demais tipos, assim como a compreensão da existência dos demais é pressuposto para a formação do tipo subsequente, uma espécie de processo de complexificação do processo de formação das consciências, culminando na forma crítico-genética como modelo de maior complexificação e fundamentação para as ações dos sujeitos históricos como conscientes de seu lugar, tempo e função na sociedade.

Assim, no que concerne à reflexão acerca da educação escolar, tendo como base principalmente o contexto alemão, Jorn Rüsen (2010) destaca que

> A experiência de ensinar história em escolas indica que as formas tradicionais de pensamento são mais fáceis de aprender, a forma exemplar domina a maior parte dos currículos de história, as competências críticas e genéticas requerem um grande esforço por parte dos docentes e do aluno (Rüsen, 2010, p. 74).

Desse modo, a aprendizagem histórica requer três categorias fundamentais, a experiência, a interpretação e a orientação, isto é, a formação da consciência histórica, a construção de narrativas e a ação tendo a perspectiva do futuro como norte, formulada pela capacidade do indivíduo de refletir acerca do passado e de suas mudanças operadas no presente em um movimento de unificação das dimensões temporais de forma crítico-genética. Logo, considera-se que a aprendizagem histórica "aumenta a competência para encontrar significado" (Rüsen, 2010, p. 86).

Em retorno aos estudos sobre o ensino de História Local, Lima e Oliveira (2020), tendo como mediação teórica da análise a concepção de consciência histórica baseada nas publicações de Jorn Rüsen, têm como objetivo principal investigar acerca da aprendizagem histórica a partir do projeto "Memórias de Garanhuns" realizado na Escola Municipal Instituto Presbiteriano de Heliópolis. A fim de alcançar tal objetivo foram realizadas entrevistas com estudantes e professores da mencionada escola, a fim de analisar a experiência destes sujeitos no mencionado entre os anos de 2018 e 2019,

No relato das suas experiências, foi identificada pelas autoras a menção quase unânime ao termo pertencimento, a partir da abordagem da História Local. Por se tratar de um projeto que envolve profissionais da diversas áreas, a interdisciplinaridade foi identificada como importante ferramenta para construção de uma consciência história do corpo discente, apesar de ser sinalizado pelas investigadoras que os discentes já apresentam um tipo de consciência histórica formulada antes de adentrarem no espaço escolar, cabe então ao corpo docente partir dessa consciência histórica para "oportunizar a aprendizagem, promover o debate respeitoso, mover esforços para evitar equívocos baseados em informações falsas, negacionismo e radicalismos" (Lima; Oliveira, 2020, p. 136). Desse modo, "o sujeito se apropria da informação, do dado histórico, do fato, da experiência, essas informações objetivas passam a compor a subjetividade de sua identidade e consciência histórica" (Lima; Oliveira, 2020, p. 129).

Percebeu-se, portanto, a partir do debate historiográfico realizado nesta seção, que o ensino da História Local é uma ferramenta pedagógica que apresenta diversas potencialidades, dentre elas: a construção de memórias e identidades, a aproximação entre o vivido e o aprendido, a possibilidade de romper com uma visão eurocêntrica da História, o fomento ao exercício da cidadania e a formação da consciência histórica como fundamento para que o alunado se compreenda como sujeitos históricos ativos.

Entretanto, alguns desafios podem ser encontrados ao se trabalhar com esta abordagem em sala de aula. Tendo como referência a disciplina de estágio supervisionado do curso de licenciatura em História da UECE entre os anos de 2010 e 2020, Luciana Reges (2022) se propôs a estudar a formação acerca do Ensino de História Local na mencionada instituição de ensino superior. A autora destaca que

> O que podemos compreender é a dificuldade de leitura social dos docentes nas microrrealidades onde estão inseridos. Bem como, ler e interpretar as cidades, as comunidades, e seu patrimônio cultural. Essa pouca habilidade em lidar com essas situações resulta no afastamento da temática da História Local nas aulas de História (Reges, 2022, p. 174).

Além deste diagnóstico, Luciana Reges (2022) aponta para alguns outros fatores entendidos como dificultadores do fortalecimento da História Local: a) o caráter limitador do currículo que não disponibiliza espaço para o exercício da História Local; b) os professores se habituaram a seguir somente o livro didático em suas aulas e; c) a falta de incentivo das universidades em pesquisas sobre história local. Por fim, acresce-se ao diagnóstico de Luciana Reges (2022), os desafios que os docentes precisam enfrentar para trabalharem com a História Local no ensino básico, já sinalizados ao longo desta seção, mas sintetizados de acordo como Tauã Assis e Suely Pinto (2019): a) ausência de materiais didáticos; b) os materiais didáticos

existentes geralmente trabalham com a concepção do local como porção estanque; c) não sintetizar a história local a partir de uma história política local baseada em uma narrativa oficial; d) não identificar o local somente com o que está próximo para não resultar em um localismo.

Debateu-se nesta seção acerca da metodologia da História Local, bem como sobre seu ensino, demonstrando as relações existentes entre categorias fundamentais para o Ensino de História, como Memória, Identidade, Consciência História, Patrimônio, Experiência, Pertencimento e História Local. Além disso, teve-se como objetivo subsidiar a elaboração do Dicionário Histórico-Biográfico da Maranhão Contemporâneo, uma vez que a partir dos diagnósticos de Edijan Costa (2021) e Samara Santos (2021), acima debatidos, há a constante homogeneização dos conteúdos nos livros de História, funcionando então o dicionário como ferramenta para minimizar esta questão de modo a integrar os conteúdos locais com o que se consagrou como nacional.

3.2 Fundamentos da pesquisa e critérios de seleção dos verbetes

A elaboração do produto se inicia paralelamente à construção da tese de doutoramento, uma vez que se considera a tese como processo de investigação que viabiliza a materialização do produto. Aos discentes de programas profissionais "[...] cabem proposições de percursos investigativos que busquem pela solução de problemas, que devem ser apresentadas como produtos educacionais" (Hentges; Moraes; Batalha, 2019, p. 31). Defende-se, portanto, a perspectiva de que tese e produto educacional são construídos em uníssono a partir da construção de um problema investigado ao longo da pesquisa. Entende-se, dessa forma, que o objetivo da pesquisa em um programa profissional é

> [...] responder a uma pergunta ou problema proveniente do campo da prática profissional, cuja resposta se materializa em formato de produto educacional. Essa investigação necessita de referenciais teórico-metodológicos que fundamentam o objeto de estudo, com devido rigor analítico, compromisso crítico, responsabilidade ética e social, conforme esperado em toda pesquisa acadêmica (Coelho, 2024, p. 7).

Considerou-se, então, necessária a breve apresentação do percurso da pesquisa antes da apresentação do produto educacional propriamente dito, a fim de que se possa entender as opções feitas em sua elaboração, isto é, demonstrar de que forma seu conteúdo está relacionado com o que foi apresentado nos capítulos anteriores.

Assim, o objeto da investigação é a História do Maranhão Contemporâneo, buscando perceber o lugar da História Local na educação básica. Compreendendo que a dimensão do ensino é reflexo da própria concepção de educação que permeia as escolas tomou-se como

ponto de partida a análise da legislação educacional, realizada no capítulo 1, a fim de demonstrar seu caráter mercadológico e que, portanto, inibe ações em defesa de uma educação emancipadora, isto é, que esteja aberta a uma "educação para além do capital" como propõe István Meszáros (2008).

Além disso, a retomada do debate acerca da legislação educacional, se justifica para demonstrar seu caráter contraditório, categoria fundamental do modo de produção capitalista, isto é, as possibilidades de utilização do arcabouço jurídico para legitimar a elaboração de um produto educacional que se entende como uma perspectiva contra hegemônica. Assim, nesta seção serão retomados os debates acerca da legislação e diretrizes educacionais, entretanto, com foco na elaboração do produto educacional. O objetivo da retomada do debate é também justificar a relevância do produto educacional fundamentando a sua elaboração.

Não se pretende com isso inseri-lo como reforço de uma agenda educacional que prioriza a educação para o trabalho, mas sustentar a hipótese – a partir de superação dialética – da possibilidade de inserção de uma perspectiva que preza pela educação crítica em uma espécie de (re)apropriação do aparelho existente. Além disso, são debatidas as diretrizes propostas para a elaboração dos produtos educacionais e apresentados os critérios de seleção dos verbetes.

No capítulo 1 foi analisado o Plano Nacional de Educação (PNE) de modo que se percebeu que sua elaboração foi resultado de uma intensa pressão de movimentos sociais em defesa de uma educação de qualidade. Entretanto, em 2016 houve a ampliação da atuação dos grupos empresariais interessados na progressiva mercantilização educacional, viabilizada, principalmente pelo contexto do golpe de 2016 que levou ao poder o Intelectual Orgânico Michel Temer, cuja medida principal foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (Teto de Gastos), com o congelamento de investimentos educacionais por vinte anos, comprometendo toda a execução do PNE.

Tal contexto é exemplar da noção de direito defendida por estudiosos marxistas do direito. Nesse sentido, considerou-se relevante um breve debate acerca da concepção de direito que norteia as análises das diretrizes educacionais. Para Petr Stucka (1988) o conceito de direito apresenta uma instância objetiva e outra subjetiva, entretanto, a subjetividade que o caracteriza não é identificada como campo ideológico, mas como "um sistema de relações sociais" (Stucka, 1988, p. 19). Tais relações sociais são entendidas como relações de produção e troca de onde emergem as relações jurídicas. Desse modo, a característica fundamental é a disputa entre classes, correspondendo o direito ao interesse da classe dominante, uma vez que o Estado é hegemonicamente composto por ela. Assim, "o interesse da classe dominante é o conteúdo

fundamental, a característica essencial de todo direito" (Stucka, 1988, p. 16). A partir disso pode-se destacar que a análise realizada pelo jurista letão objetiva aproximar o direito da forma mercadoria.

De acordo com Petr Stucka (1988) não há espaço no direito para a Revolução, uma vez que tem como função principal proteger o Estado por meio da tutela e da garantia, isto é, para ele entender o direito unicamente como coerção é limitar o caráter da submissão voluntária construída historicamente, de modo que houve um processo de naturalização solidificado pelos costumes. O Estado, então, é detentor do monopólio da tutela e da ordenação do direito.

Nesse sentido, as relações jurídicas se dão através de um movimento dialético de organização das relações sociais que também dão a tônica da ordenação jurídica. No entanto, a fundamentação liberal do direito vai na contramão desta hipótese ao destacar que a função primordial do direito é sistematizar as diversas vontades individuais em vontades do povo, da nação (Stucka, 1988). Assim, "precisamente esta vontade coletiva, afirma-se, determina, na forma do direito, as nossas relações jurídicas e, por conseguinte, também econômicas, das quais as primeiras constituem a expressão jurídica" (Stucka, 1988, p. 73).

Dessa forma, o direito é ferramenta que inibe o processo revolucionário ao se apresentar como expressão da vontade de um povo que renunciou às vontades/liberdades individuais, sendo tutelados pelo Estado. A materialização, a instância objetiva do direito, se dá por meio das leis, que não podem ser confundidas com o conceito de direito, mas como uma de suas expressões. Para o jurista letão o direito,

> [...] acha-se fundamentalmente expresso na lei, e a legislação, para não falar da atuação das leis mediante as medidas coercitivas, constitui, se necessário, um monopólio do poder estatal classista (no seu conjunto). A lei determina, portanto, os limites de um determinado ordenamento jurídico, de um determinado sistema de relações jurídicas, embora o faça, como já vimos, com muita hipocrisia. A lei burguesa tende precisamente a dissimular a verdadeira natureza do sistema de modo que (...) o direito é constituído justamente por esse sistema e não somente pela lei. Teoricamente, a lei deve proporcionar o princípio fundamental (...) e, possivelmente, uma definição clara, exaustiva e suficientemente concreta das principais instituições jurídicas (Stucka, 1988, p. 126).

Ao traçar sua crítica marxista ao direito Evguiéni Pachukanis (2017) aponta que a forma abstrata do direito é a ferramenta que permite à classe dominante defender seus interesses já que obnubila sua forma real, o que se pode entender que a forma abstrata é a forma aparente da sua essência que reside no desenvolvimento das relações de produção. Os sujeitos são homogeneizados a partir da noção de igualdade que viabiliza a mediação jurídica da reprodução social. Para o jurista russo,

> O desenvolvimento dialético dos conceitos jurídicos fundamentais não apenas nos oferece a forma do direito em seu aspecto mais exposto e dissecado, mas, ainda reflete o processo de desenvolvimento histórico real, que não é outra coisa senão o processo de desenvolvimento da sociedade burguesa (Pachukanis, 2017, p. 76).

Nota-se, portanto, como Evguiéni Pachuknis (2017) opera a categoria de totalidade ao relacionar essência e aparência no conceito de direito. Analisar a forma abstrata do direito significa para ele adentrar na estratégia da forma burguesa de dominação pela aparência, pela forma ideológica, que conserva as relações sociais que subjugam o proletariado. Somente dessa forma pode-se entender as condições históricas do direito. Assim, faz o percurso inverso daquele trilhado por Petr Stucka (1988) ao partir da abstração para a realidade concreta. Tem como objetivo, portanto, responder se "seria possível entender o direito como uma relação social naquele mesmo sentido que Marx usou ao chamar o capital de relação social?" (Pachukanis, 2017, p. 88).

O Estado é compreendido como organismo de dominação de classe que não se coloca acima das disputas, ou seja, como uma instância aparente, mas como instrumento real de dominação de classe, apresenta um caráter objetivo, mas mistificado pelo direito que também esconde em si as relações sociais que o tornam real. Dito de outra forma, o direito estrutura as relações sociais e é por elas estruturado, de modo que "a sociedade se apresenta como uma cadeia ininterrupta de relações jurídicas" (Pachukanis, 2017, p. 97). Nessa perspectiva o direito não pode ser entendido como sinônimo de normas, que são derivadas das relações que o permeiam.

As normas são formas jurídicas de controle social que servem às relações políticas, ou seja, são o instrumento de mediação entre o social, o jurídico e o político, entre a sociedade civil e a sociedade política, não surgem de forma desinteressada, pelo contrário, servem a interesses bem determinados em que o privado se expõe como público e é justamente "[...] o conflito de interesses, que traz à vida a forma do direito e a superestrutura jurídica" (Pachukanis, 2017, p. 104) que não deve ser confundida com o Estado em sua totalidade, mas apenas uma fração de sua representação.

A superestrutura jurídica é imposta pelo Estado burguês sob o argumento da coesão social em detrimento dos sujeitos concretos, individuais, que delegam suas vontades privadas a esta instância que se coloca como pública, mas repleta de interesses de sujeitos que compõem as frações da classe dominante que têm a defesa da propriedade como cerne de seu fundamento jurídico e é neste sentido, portanto, que o Estado é mecanismo de poder. Em vista disso,

> Apenas com o completo desenvolvimento das relações burguesas o direito adquiriu um caráter abstrato. Todo homem torna-se um homem em geral, todo trabalho torna-se um trabalho social útil em geral, todo indivíduo torna-se um sujeito de direito abstrato. Ao mesmo tempo, também a norma toma a forma lógica acabada da lei abstrata geral (Pachukanis, 2017, p. 127).

É por meio desse caráter abstrato que o direito exerce a coerção nas relações sociais, de forma que ela também se apresente como abstrata, em favor do direito de todos os sujeitos, sem distinção, materializada nas normas jurídicas. Isto é, apresenta-se como um poder que paira acima de todos, a aparência sobrepõe a essência como um fetichismo jurídico, como uma miragem.

Com base também na dialética, na teoria relacional do poder, Nicos Poulantzas (1977, 2000) apresenta duas categorias fundamentais para se entender a função da lei e do direito no Estado capitalista: a Ossatura Institucional do Estado e Bloco no Poder. Para o marxista grego o Estado tem como função unir politicamente as frações de classe que compõem o Bloco no Poder, isto é, que formam "a unidade contraditória das classes ou frações dominantes" (Poulantzas, 1977, p. 293). Dessa maneira, ao mesmo tempo que o Estado tem essa função ele também aciona o poder com o fim de desorganizar as classes dominadas e é neste sentido que a lei é utilizada como ferramenta fundamental.

Para Nicos Poulantzas (2000) a lei sempre foi acionada como mecanismo de constituição do poder, é um dos alicerces da violência exercida pelo Estado no processo de transformação da legitimidade em legalidade, sendo, portanto, "o código da violência pública organizada" (Poulantzas, 2000, p. 75). Posiciona-se, então, contrário à oposição que costumeiramente se faz entre violência e lei, entendendo-a, por se constituir como instrumento de violência, de coerção, como ferramenta que opera também na construção do consentimento forçado.

> No geral, a lei institucionalizada nunca foi pura injunção de abstenção ou pura censura, de tal modo que teríamos na organização do Estado, de um lado a lei-censura-negatividade, e de outro lado "outra coisa" – ação-positividade. Essa oposição é parcialmente errada na medida em que a lei organiza o campo repressivo como repressão daquilo que se faz quando a lei obriga que se faça. A lei sempre esteve na ordem social, no sentido em que aparece depois para pôr ordem num estado natural preexistente, porque é constitutiva do campo político-social como codificação de interditos e injunções positivas (Poulantzas, 2000, p. 81).

A lei é a materialização da ideologia do Bloco no Poder que oculta as disputas entre as classes e intraclasse que emanam tanto da Sociedade Civil quanto da Ossatura Institucional do Estado na qual a lei se inscreve, e por meio do seu domínio a fração da classe dirigente opera

ultrapassando a própria lei instaurada modificando-a sempre que lhe convém, ou a partir do momento que uma nova fração de classe se torna dirigente do Bloco no Poder.

Entretanto, a análise de Nicos Poulantzas não se limita a entender o Estado como síntese da sua Ossatura Institucional, para ele o fundamento da violência imposta pela classe dirigente é encontrado na Ossatura Material do Estado, ou seja, nas relações sociais de produção, nas disputas entre classes, uma vez que o aparelho estatal se apresenta como distante de tais disputas, ocultando, por meio da lei a sua real função – organizar a ação do Bloco no Poder e desorganizar a atuação das classes dominadas.

Alicerça-se, neste sentido, nas elaborações de Evguiéni Pachukanis acerca do direito ao entendê-lo como elemento que torna os sujeitos homogêneos em sociedade sob o argumento da igualdade de todos perante a lei, mas, ao mesmo tempo, "[...] contribui para instaurar e sancionar a diferença (individual e de classe) em sua própria estrutura; erigindo como sistema de coesão e como organizador da unidade-homogeneização dessas diferenças" (Poulantzas, 2000, p. 85). É dessa forma que a lei então regula a política, a legitima e a legaliza sob a premissa da universalidade e da igualdade. Assim, Nicos Poulantzas reuniu os aspectos do Estado Ampliado em Gramsci para elaborar sua noção de Bloco no Poder e em Evguiéni Pachukanis para dissertar acerca do direito como uma das principais ferramentas de atuação da fração de classe dirigente na Ossatura Institucional do Estado.

A partir das elaborações de Nicos Poulantzas, nota-se que sua concepção do direito reúne aspectos da coerção e do consenso, nítida influência de Gramsci em sua perspectiva. Gramsci entende o direito como parte do Estado Educador, o direito auxilia no processo de consolidação de certos costumes em detrimento de outros, "vai redefinindo de forma sutil suas 'regras', de modo a conduzir a construção de um consenso em torno de uma 'nova cultura'" (Algebaile, 2005, p. 193). A função do direito como parte do Estado Educador é garantir o conformismo social, isto é, ao mesmo tempo que o direito tem um caráter coercitivo ele também constrói consenso em sociedade a seu respeito, apresentando, portanto, a dualidade dos poderes que perpassa toda elaboração gramsciana.

Entretanto, dualidade aqui não pode ser confundida com oposição, mas como concepção ampliada do Estado no sentido de construção da Hegemonia e sua manutenção, uma vez que é sempre temporária, ameaçada por constantes movimentos contra hegemônicos que emergem da Sociedade Civil, entendida nas elaborações de Gramsci como parte do que Marx chamou de Superestrutura. Desse modo, o direito funciona como organizador da vontade coletiva, principalmente das massas subalternas, isto é, como Partido Político. Portanto,

> O Estado é soberano na medida em que é a própria sociedade organizada. Não pode ter limite jurídico: não pode ser limitado pelos direitos públicos subjetivos nem é possível dizer que se autolimite. O direito positivo não pode constituir limite ao Estado porque pode ser modificado pelo Estado, a qualquer momento, em nome de novas exigência sociais etc. (Gramsci, 2012, p. 207).

É por meio do conformismo que as frações da classe dirigente se mantêm hegemônicas e conduzem o Estado em sua forma ética, isto é, o Estado que se demonstra "indiferente", se apresenta moralmente para além das disputas classistas. Por trás dessa forma o Estado regula juridicamente a sociedade por meio da coerção imposta pelas leis e pelo consenso por meio do conformismo, construindo, portanto, uma "hegemonia couraçada de coerção" (Gramsci, 2012, p. 248).

Dessa forma, o direito se expressa como uma miragem de um todo social coeso, organizado, em torno de um projeto da classe dirigente que se tornou nacional. No entanto, o fim último não é necessariamente criar um conformismo social, este é apenas um meio, uma estratégia, para "reprimir e sufocar um direito nascente" (Gramsci, 2012, p. 253) constantemente acionado em movimentos contra hegemônicos. É neste sentido que a noção de direito em Gramsci se conecta ao papel dos Intelectuais Orgânicos dos subalternos como sujeitos de mobilização da contra hegemonia, aí reside a importância desses intelectuais atuarem no campo legislativo e acionarem mecanismos no âmbito da Sociedade Política que minimizem a atuação do Estado Ético por meio da Guerra de Posição, ou seja, pela criação de uma conjuntura estratégica favorável à superação da dominação via direito.

Este é, portanto, o fundamento para pensar o direito para além de uma ferramenta de organização da vontade coletiva em defesa do projeto burguês. A contradição, como categoria analítica, reside na implosão por dentro do Estado burguês, via atuação dos Intelectuais Orgânicos, que se utiliza dos instrumentos de dominação. Dessa forma,

> A lei, a partir da modernidade, serve para a regulação do poder político pelos aparelhos do Estado, bem como o acesso a estes aparelhos. Permite que a eventual modificação das relações de força dentro das classes dominantes se realize no interior do Estado, sem provocar grandes abalos (Barboza, 2007, p. 93).

É neste sentido que são entendidos os trechos das diretrizes que viabilizam a elaboração do produto educacional proposto, ou seja, por mais que as diretrizes educacionais sejam entendidas como ferramentas da consolidação de um projeto de educação burguês, também sofrem pressão social que permitem sua utilização como instrumento de propostas contra hegemônicas, ou seja, "a hegemonia de uma classe não pode desconsiderar a atuação das

demais classes, é dialética e se sustenta em um equilíbrio dinâmico nas relações entre as classes sociais dominantes e as classes sociais subalternas" (Barboza, 2007, p. 134).

Assim como foi apontado no primeiro capítulo, é preciso entender também o PNE a partir de seus avanços, resultado da atuação constante de movimentos sociais. Nesse sentido, o documento subsidia a elaboração de materiais didáticos em algumas de suas metas e estratégias. Assim, em sua estratégia 3.1, cuja meta equivalente disserta sobre a universalização do serviço escolar, denota sobre a implementação de "programa nacional de renovação do ensino médio" (Brasil, 2014, p. 53) sendo a produção de material didático específico uma de suas bases. Já a estratégia 6.1, cuja meta equivalente aborda sobre a educação de tempo integral, destaca o incentivo à aquisição de material didático que possa ser utilizado neste tipo de regime escolar.

A meta 7, que tem como objetivo "fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem" (Brasil, 2014, p. 61), adota como uma de suas estratégias a ampliação do atendimento ao alunado por meio "de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde" (Brasil, 2014, p. 64). Estratégia similar também adotada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (estratégia 7.1 – meta 7). Também na meta 20, cerne dos debates supramencionados, a aquisição de materiais didático-escolares é mobilizada como estratégia associada à implementação do Custo Aluno Qualidade (CAQ).

Nota-se, portanto, que o fomento à produção/aquisição de material didático está presente de formas diversas em um documento central para a instância educacional, uma vez que se configura como Plano de Estado, superando o caráter instável e pouco duradouro de políticas de governo.

Outro documento que se retoma neste capítulo é o Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE-MA), aprovado em 2014. Como foi debatido no capítulo anterior, este documento teve seu processo de aprovação acelerado, tendo sido sua base o projeto de lei do PNE que ainda sofreria inúmeras alterações até sua aprovação. No que concerne aos elementos presentes neste documento que subsidiam a produção de material didático destaca-se uma primeira vinculação à diversidade e aos temas sociais, servindo como instrumento de promoção de debates acerca do tema com o intuito de melhorar os indicadores sociais.

A meta 2, que trata da universalização do Ensino Fundamental, utiliza-se do incentivo à produção de material didático em duas de suas estratégias (2.14 e 2.22) como um dos alicerces de melhoria da Educação do campo, quilombola e indígena, além de sinalizar para a inovação de "[...] práticas pedagógicas nos sistemas de ensino, com a utilização de recursos educacionais

que assegurem a melhoria do fluxo escolar e aprendizagem dos alunos" (Maranhão, 2014, p. 17). Assim como o PNE também vincula a produção de materiais didáticos à Educação Integral, que na realidade é de tempo integral, e retoma os temas sociais em sua meta 7, incentivando a produção de materiais didáticos direcionados aos temas transversais. Assim, a estratégia 7.15 aponta, como propósito para alcançar a meta 7, a produção e distribuição de "materiais didáticos e paradidáticos específicos e regionais, referentes à educação em direitos humanos, as relações de gênero, étnico-raciais e à diversidade sexual, educação ambiental, cultura na escola, educação fiscal para todas as escolas estaduais" (Maranhão, 2014, p. 20).

Dois aspectos chamam atenção nesta estratégia: especificar a questão regional e a distinção que elucida entre materiais didáticos e paradidáticas, até então ausentes nas demais estratégias e metas. Considera-se, primeiro, que, por se tratar de um documento estadual, a questão regional/local deveria ser constantemente destacada e, em segundo lugar, a distinção entre material didático e paradidático em uma estratégia especificamente torna o texto confuso no que tange à perspectiva adotada sobre a tipologia dos materiais. Entender-se-á, portanto, para fins analíticos que tal distinção não inviabiliza o caráter legitimador do documento em relação à proposta de produto educacional em apresentação, uma vez que não perpassa todo o documento, considerando-se, então, material didático toda a produção com fins de melhoria da prática escolar. Por fim, relaciona o incentivo a inovações pedagógicas e tecnologias educacionais com a melhoria dos índices do Ideb (meta 8).

Após a aprovação do PEE-MA, foi aprovado o Plano Municipal de Educação de São Luís (PME - São Luís) em 2015. Este Plano é o cumprimento do que vinha sendo sinalizado desde o PNE de 2001, isto é, que os governos municipais também elaborassem um plano educacional, com metas a serem atingidas ao longo de dez anos, a partir, então, de uma estratégia de colaboração entre a federação, os estados e os municípios.

Assim como os demais planos tem como uma de suas metas (meta 2) a universalização do ensino, com ênfase no Ensino Fundamental, utilizando como estratégia garantir "aos grupos de estudo, de formação e núcleos educacionais da Semed e/ou de instituições parceiras, as condições necessárias para produção e distribuição de materiais pedagógicos e tecnologias educacionais voltados para a Rede Pública Municipal de Ensino" (São Luís, 2015, p. 60).

A sua meta 7, que dispõe sobre o Ideb, é a que mais concentra estratégias vinculadas à produção de materiais didáticos e inovações de práticas pedagógicas, propondo, inclusive, parcerias com Instituições de Ensino Superior do estado para a elaboração destes materiais

(estratégia 7.6). Assim, as ações que se relacionam à produção de material didático para atingir a meta 7, foram sistematizadas nas seguintes estratégias

> Promover o desenvolvimento de tecnologias educacionais, que assegurem a diversidade de métodos e práticas pedagógicas inovadoras, por meio de softwares livres e recursos educacionais abertos, no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com objetivo de melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem; Garantir a aquisição e a distribuição de livros didáticos e paradidáticos, materiais pedagógicos e equipamentos acessíveis aos estudantes para 100% das escolas da Rede Pública Municipal, da cidade e do campo; Assegurar a distribuição e a utilização de obras didáticas e literárias do acervo do Plano Nacional do Livro e Leitura, e da biblioteca nas Escolas da Rede Pública Municipal (São Luís, 2015, p. 68).

Estas estratégias também compõem as ações para que seja efetivada a meta 20 do documento, que disserta sobre o financiamento da educação, rearticuladas em torno da estratégia 20.9, cuja elaboração de materiais didático-escolares é um de seus alicerces.

Nota-se, assim, que os planos educacionais são diretrizes com caráter de legalidade que subsidiam a elaboração do Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão Contemporâneo (DHBMC), entendido, desse modo, como proposta com potencial de utilização subsidiada pela legalidade da Ossatura Institucional do Estado, compreendida como eivada de contradições que viabilizam a incorporação de uma proposta contra hegemônica no sistema educacional.

Além dos planos mencionados há ainda o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) que foi instituído pela Portaria Interministerial nº 1442, de 10 de agosto de 2006, e teve sua estruturação disposta pelo Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011. Os debates em torno da sua elaboração ocorreram entre 2003 e 2006, ano de sua redação. Inicialmente sua vigência seria de três anos, mas com características de Plano de Estado de modo que

> [...] possa nortear, de forma orgânica, políticas, programas, projetos e ações continuadas desenvolvidos no âmbito de ministérios (...), governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas, organizações da sociedade e de voluntários em geral, procurando evitar o caráter por demais assistemático, fragmentário e pulverizado com que se tem implementado essas iniciativas no nosso país (Brasil, 2014, p. 2).

A partir do diagnóstico de baixos índices de leitura e de baixo desempenho do alunado, O PNLL se organizou em 4 eixos: a) democratização do acesso ao livro; b) formação de mediadores para o incentivo à leitura; c) valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico; d) desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional (Brasil, 2014, p. 3). Seus princípios norteadores fundamentais são as práticas sociais, a cidadania, a diversidade cultural e a

construção de sentidos de modo que contemplem seu objetivo geral de democratização da leitura.

No âmbito do primeiro eixo de ação tem-se como estratégias implantar e fortalecer bibliotecas, bem como incentivar a criação de outros espaços de leitura por meio de programas. A distribuição de livros gratuitos também se configura como linha ação deste eixo como proposta de melhoria de acesso, além do uso de tecnologias de informação e comunicação. No eixo 2 as linhas de atuação se organizam em torno dos mediadores de leitura com proposta de formação para educadores, a inclusão de sujeitos sociais que atuem também na estratégia de mediação por meio da organização de rodas de leitura, por exemplo. Em outra linha, incentivam-se "os estudos e o fomento à pesquisa nas áreas do livro e da leitura" (Brasil, 2014, p. 30) com atenção para "programas de financiamento à pesquisa nas áreas do livro e da leitura e à publicação, com apoio de instituições oficiais e/ou da sociedade, dos resultados dessas pesquisas" (Brasil, 2014, p. 30).

Considera-se esta linha de atuação diretamente relacionada ao trabalho que aqui foi desenvolvido, uma vez que, por mais que o tema principal não seja a História do Livro e da Leitura, a pesquisa se materializa em dois âmbitos que se articulam a tese de doutoramento e o produto educacional, sendo principalmente este último em formato de livro a ser utilizado na Educação Básica. No terceiro eixo as ações se articulam em torno da valorização institucional da leitura com proposta tanto de conversão do incentivo à leitura como política de Estado quanto da ampliação da conscientização acerca da importância do livro e da leitura.

É importante frisar que o PNLL apresentado subsidiou a produção de livros, bem como a ampliação de espaços de leitura e a formação de mediadores deste processo. Entretanto, sua vigência se encontra expirada, de modo que a justificativa para sua apresentação reside na aprovação da lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, e no decreto nº 12.166, de 5 de setembro de 2024. Esses dois documentos garantem a continuidade do PNLL, sob nova redação, de maneira que o documento apresentado dá minimamente a tônica de um documento oficial que legitima/legaliza a elaboração de um produto educacional com fundamentação nas diretrizes estatais.

A lei nº 13.696 instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita e tem como objetivo principal o incentivo ao livro, à leitura, à escrita e o fortalecimento das bibliotecas públicas. O documento considera a leitura e a escrita como direitos que precisam ser universalizados e se organiza a partir de estratégias semelhantes às que constam no PNLL acima apresentado, dentre elas destacam-se: a já mencionada universalização do acesso, a formação de mediadores, o

fomento à produção e distribuição do livro, bem como a elaboração do PNLL com vigência decenal, fortalecendo sua característica como Plano de Estado. A regulamentação desta lei se deu por meio da aprovação do decreto nº 12.166 no qual constam diretrizes para a elaboração do novo PNLL a partir de eixos similares aos aprovados no documento anterior: democratização do acesso; fomento à leitura e à formação de mediadores; valorização institucional da leitura e de seu valor simbólico; fomento à cadeia criativa e à cadeia produtiva do livro.

Notou-se, portanto, que o produto educacional proposto está subsidiado legalmente pelas diretrizes estatais acima apresentadas inseridas em sua Ossatura Institucional, mas que frequentemente sofre pressões sociais contra hegemônicas. Tal diagnóstico viabilizou pensar o produto como uma ferramenta que se proponha contra hegemônica, em uma perspectiva gramsciana, isto é, que não se alinhe a uma educação que forme jovens tão somente para sua inserção no mercado de trabalho, partindo do pressuposto de que "compreender as mazelas da escola no nosso tempo requer inseri-la no contexto político, social, econômico e cultural" (Hentges; Moraes; Batalha, 2019, p. 24). Logo, percebeu-se que os programas profissionais podem ser entendidos como um espaço de construção de alternativas ao que a educação de tipo mercadológica tem imposto.

A concepção de educação que embasa o produto educacional elaborado visou aproximar-se do modelo de Escola Unitária proposto por Antonio Gramsci. Não no sentido de a implantar integralmente, mas como estratégia de subversão interna, isto é, como uma Guerra de Posição Educacional no sentido de se posicionar estrategicamente diante do sistema imposto.

A noção de escola em Gramsci é estruturada a partir da organização revolucionária, de forma que viabilize a formação de sujeitos capazes de criticarem e intervirem na realidade em que vivem. Seu fundamento educativo reside, então, na emancipação dos sujeitos para que sejam aptos a se entenderem como classe para si, ou seja, que estão inseridos em determinada classe social. Dessa forma, mobiliza o princípio da união trabalho-ensino como alicerce da formação sujeitos omnilaterais a fim de atuarem no Estado (aqui entendido como Sociedade Civil e Sociedade Política) como intelectuais capazes de nacionalizarem o projeto até então contra hegemônico.

Assim, "a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis" (Gramsci, 2014, p. 19). Esta afirmação serve tanto para pensar a escola hegemônica, quanto um modelo escolar que preze pela luta contra a dominação do capital no processo de formação dos indivíduos. A noção de Intelectual em Gramsci é estruturada a partir da atuação dos sujeitos na

Sociedade Civil e na Sociedade Política, transitando, organicamente, entre essas duas instâncias que compõem a superestrutura do Estado.

É neste sentido, portanto, que a escola é entendida como Partido Político, de maneira que "proporciona a soldagem entre intelectuais orgânicos de um dado grupo, o dominante, e intelectuais tradicionais" (Gramsci, 2014, p. 24). A escola, como Partido, organiza a Vontade Coletiva em torno da divisão social do trabalho ao disponibilizar uma educação para o mundo do trabalho, sem formação crítica, com propostas educacionais que se limitam ao desenvolvimento de competências e habilidades a serem postas em prática sem reflexão.

O modelo das escolas profissionais que Gramsci analisou, dadas as distinções conjunturais, se disseminou para todo um grupo social e se tornou hegemônica em detrimento de um ensino que esteja voltado para o desenvolvimento de um trabalho complexo, atualmente disponível somente às frações dominantes, fundamentalmente, pela rede privada. Sabe-se, por exemplo, que a BNCC deve ser seguida por instituições públicas e privadas, entretanto a estrutura disponível aos dois modelos escolares é absolutamente distinta. Segundo Gramsci, a tendência da conjuntura histórica por ele vivida era

> [..] a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (Gramsci, 2014, p. 34).

A escola a que Gramsci chama "desinteressada" tem como foco a formação não especializada dos sujeitos, de modo que se estabeleça pela omnilateralidade. Como alternativa à especialização, a proposta é unir a formação profissional à de caráter humanista como fuga e, ao mesmo tempo, exigência da contemporaneidade. Para o revolucionário sardo, assim como fora para Marx, o trabalho é central, "[...] explica-se o homem pelo trabalho. O homem chega a ser homem em virtude dessa atividade chamada trabalho. Por ela, o homem produz a sociedade e produz a si mesmo. O trabalho constrói-educa, constituindo-se no princípio da vida e da 'escola'" (Jesus, 2005, p. 61).

Percebe-se, portanto, que o cenário de 1932, ano em que Gramsci escreveu o caderno 12, se mantém quase um século depois, melhor dizendo, intensificou-se por meio da renovação das estratégias para garantir a manutenção da Hegemonia. Entretanto, considera-se pertinente destacar que ao se tecer críticas ao modelo educacional vigente, não se pretende criticar o modelo público de educação, pelo contrário, o objetivo é sua defesa em moldes unitários e de formação crítica. Um dos pressupostos apontados por Gramsci para a efetivação da Escola

Unitária é a "ampliação da organização prática da escola" (Gramsci, 2014, p. 37), sendo o material científico um dos aspectos a serem renovados.

Durante a pesquisa se observou que um dos critérios definidos pela Capes para a avaliação dos produtos educacionais é a inovação, que considera que "o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original" (Rizzati *et al*, 2020, p. 13). Pensando, portanto, o aspecto da inovação e da renovação dos materiais científicos propostos por Gramsci para a ampliação da escola, que se pensou a estrutura dos verbetes que compõem o DHBMC. Com isso não se pretende elucidar que a noção de inovação adotada pela Capes se alinha à perspectiva da Escola Unitária gramsciana, mas demonstrar o movimento realizado durante a pesquisa de inserir uma perspectiva contra hegemônica nas definições já consolidadas, visando se distanciar de críticas que entendam o produto como uma proposta descolada da realidade.

Assim, a estrutura pensada foge à concepção tradicional de verbetes adotadas em dicionários do ensino básico que geralmente expõem aspectos do tema que está sendo apresentado, organizado a partir de explicações pré-formatadas de modo que se apresenta como texto dissertativo sintetizado, caracterizando o dicionário como objeto de consulta. Pelo contrário, o DHBMC elaborado se apresenta como instrumento que viabilize debates em aulas de História, nesse sentido reside o caráter inovador do produto, cumprindo a orientação da Capes, além de entender que "a estratégia de criação de produtos educacionais é uma forma de propiciar ao aluno um conhecimento mais sólido do conteúdo" (Sauer; Leite, 2023, p. 127).

Em retorno à perspectiva teórica que fundamenta o produto, Antonio Gramsci (2014) considerou que no modelo unitário da escola é necessário que se apresentem noções de Estado e Sociedade "enquanto elementos primordiais de uma nova concepção de mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais" (Gramsci, 2014, p. 38). Esta perspectiva orienta o produto elaborado como parte de uma Guerra de Posição Educacional, uma vez que visa subverter a concepção consolidada de reprodução de conteúdo, cabendo unicamente ao docente fazer as devidas mediações. Neste sentido, portanto, o produto é entendido como ferramenta que também viabilize autonomia ao discente ao fazê-lo refletir sobre a trajetória dos sujeitos históricos, dos temas presentes, bem como das agências que compuseram os verbetes.

A proposta então tem como uma de suas bases fundamentais a transição proposta por Gramsci de uma escola "ativa" para uma escola "criativa", ou seja, da atividade à racionalidade (Jesus, 2005). A produção do conhecimento é entendida como um movimento orgânico,

viabilizado pela construção da autonomia do alunado, mas mediada pelo docente que, além de trabalhar conteúdos formais se caracteriza como um mediador entre conteúdo-alunado-sociedade. Logo, "o princípio da participação ativa do aluno só seria eficiente se a escola estivesse ligada à vida" (Jesus, 2005, p. 81).

Dessa forma, o DHBMC se caracteriza por fomentar "[...] a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.)" (Gramsci, 2014, p. 39). A partir disso que se entende a escola como criadora, de modo que

> [...] indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um "programa" predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente. [...] indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas (Gramsci, 2014, p. 40).

Este exercício intelectual que prepara os discentes para aplicarem o conhecimento construído nas escolas unitárias em seu cotidiano, pois este modelo de escola visa formar sujeitos capazes de compreenderem a realidade em que vivem, de maneira que se percebam como agentes fundamentais de modificação da realidade, ou seja, direciona os discentes à incorporação "[...] de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir" (Gramsci, 2014, p. 44).

O que está em jogo, então, é a percepção de que a formação da consciência histórica não é individual, mas coletiva, de modo que os discentes se percebam como sujeitos históricos ativos, inseridos em determinada realidade social, são fruto dela, agem através dela e são seus potenciais modificadores. Desse modo, "compete à escola fazer com que todos os homens participem do saber, que todos os trabalhadores fossem cientistas, ou, como quis Antonio Gramsci, que todos os homens sejam intelectuais" (Jesus, 2005, p. 69).

A formação de intelectuais nas escolas públicas tem sido intensamente combatida por movimentos que vêm sendo realizados por determinadas frações sociais em defesa da imparcialidade que deve existir na escola, quando, na realidade, já se demonstram parciais ao adotarem tal posicionamento. Defendem que a escola deve ser uma instituição fadada à reprodução de conteúdo, cabendo a outras vivências na sociedade formar cidadãos. Esta proposta, ao contrário de como se impõe – neutra –, retroalimenta o formato burguês da escola, de modo que

> Ao proclamar a neutralidade da educação em relação à política, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar que na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos (Saviani, 2021, p. xxv).

Tal posicionamento reforça as teorias educacionais não críticas, como a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista (Saviani, 2021)[116], que reproduzem a lógica educacional e, por isso, é necessário "[...] romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente" (Mészáros, 2008, p. 27).

Por mais que o produto educacional não rompa em sua totalidade com a lógica do capital, o que exigiria esforços mais amplos e sistemáticos de superação do modelo escolar imposto, mira nesse movimento de superação ao se propor a compreender a atuação das classes dominantes maranhenses de forma crítica por meio da sua atuação no Estado Restrito.

Assim como há a internalização historicamente construída da hierarquia social (Mészáros, 2008) acredita-se também poder iniciar um novo processo de internalização com base na crítica a essa hierarquia por meio do debate em torno do Estado, e dos sujeitos que o compõem, através dos verbetes do DHBMC. Entende-se, portanto, que uma das funções da escola "[...] é produzir tanta conformidade ou 'consenso' quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados" (Mészáros, 2008, p. 45), é por dentro desse sistema que se pode gradativamente abalar suas estruturas. Para tanto é preciso compreender que

> [...] a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da "manutenção e/ou mudança" – num período relativamente estático, muito mais de "manutenção" do que de "mudança", ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos – de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa (Mészáros, 2008, p. 50).

O produto educacional elaborado se apresenta, então, como a materialização de uma proposta contra hegemônica (Gramsci, 2012) e de contra internalização (Mészáros, 2008) a partir de um posicionamento que ultrapasse a negação do modelo existente, apresentando alternativas concretas. A construção dos verbetes foi entendida como o segundo passo do

[116] Para mais informações, conferir: SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas: autores associados, 2021.

processo de negação, tanto no que concerne à não limitação a esse aspecto, quanto no sentido de promover a formação de sujeitos que ultrapassem os limites de uma História como ciência do passado, incorporando a concepção de Bloch (2002) de ciência dos homens no tempo ao mobilizar aspectos do presente por meio de debates sobre a memória, patrimônio e identidade diluídos nos verbetes e nas seções didáticas.

Até o momento apresentou-se o primeiro estágio da elaboração do Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão Contemporâneo, a crítica ao modelo educacional vigente, apontando de que forma esse posicionamento se refletiu na concepção deste produto educacional.

O segundo aspecto, com estreita relação com o primeiro, é a análise do Currículo, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto em âmbito geral – seu processo de elaboração e as disputas que a envolveram – quanto em âmbito mais especializado – o componente curricular História. O aspecto mais amplo contribuiu para pensar a estrutura do currículo e a empresarialização ocorrida na educação e os impactos na sistematização curricular, principalmente, para a disciplina de História. Investigar esta questão também tem relação direta com a proposta de produto educacional, uma vez que se critica a sociedade de classes em sua versão neoliberal que limita o espaço destinado a reflexões mais profundas nos currículos. Tornando-se, portanto, urgente a elaboração de materiais que possam, gradativamente, superar a superficialidade que tanto serve à lógica tecnicista, (re)produtivista e de desempenho.

Comumente o corpo discente é bombardeado por palestras motivacionais que o ensina a ser empresário de si mesmo, sob a alcunha de protagonismo, em que há uma exploração da criatividade para o mercado, com ideias que precisam se destacar diante da concorrência, expressando "o caráter de positividade da sociedade de desempenho" (Han, 2017, p. 24), em detrimento do que aqui se considera como criatividade crítico-libertadora, ou seja, a criatividade de análise da conjuntura histórica em que se vive por meio da mobilização de instrumentos que conduzam tais reflexões que viabilizem a compreensão das vivências imediatas.

A partir da construção de verbetes, que se apresentam como hipóteses, a proposta é que o alunado perceba a atuação dos sujeitos inseridos no Estado Restrito para além da relação causa-consequência, mas a partir de uma dinâmica de operacionalização do político com fins de nacionalização de interesses privados. Esta reflexão pode ser internalizada para outros aspectos do cotidiano de modo que a própria lógica educacional seja desnaturalizada a partir das mediações realizadas pelo corpo docente. Além disso, a análise da BNCC fundamentou parte da seleção dos verbetes, a partir do levantamento dos temas a serem trabalhados no 9º ano

do Ensino Fundamental, série para qual é direcionado o produto elaborado. Entende-se, então, que

> Para selecionar atividades e materiais didáticos alinhados com a flexibilização curricular, é importante pensar cuidadosamente em cada etapa desse processo. A escolha é uma estratégia que requer o estudo dos indicadores e do contexto escolar, a participação efetiva de professores e gestores, o alinhamento com o currículo flexibilizado e o uso dos resultados das avaliações diagnósticas e formativas. Ou seja, os materiais e atividades precisam atender, em um primeiro momento, ao currículo flexibilizado. Porém, com o andamento do ano letivo e com o resultado das avaliações, é possível fazer ajustes cada vez melhores na seleção de materiais e atividades que reforcem e apoiem as intervenções pedagógicas. Todo esse cuidado é fundamental para obter, por meio do planejamento das aulas, os impactos desejados na aprendizagem dos estudantes, construindo-se, assim, a coerência pedagógica (Smole, 2021, p. 332).

A partir da prerrogativa de atender ao currículo, nesse primeiro levantamento – tendo como recorte temporal 1930-2014 e como critério os temas vinculados à História Local por meio das habilidades – produziu-se a seguinte lista de temas: O período varguista e suas contradições; A emergência da vida urbana e a segregação espacial; O trabalhismo e seu protagonismo político; O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação e; As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.

O segundo passo residiu no deslocamento das análises mais amplas para as mais específicas: a História Local em suas diversas dimensões. Assim, no segundo capítulo buscou-se fundamentar metodologicamente o que se entende por História Local, bem como realizar no âmbito estadual o que foi realizado no capítulo 1 em âmbito nacional: a análise dos currículos. Assim, reproduzindo a estratégia do capítulo anterior, foi realizado o debate sobre políticas educacionais no Maranhão, com foco nos planos estadual e municipal (São luís) a fim de contextualizar a análise curricular.

Dessa forma, foi trabalhada a perspectiva educacional presente no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), assim como da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís (Proposta). O objetivo foi entender as vertentes teóricas que perpassaram o documento, presente na sua parte introdutória, com as diretrizes específicas do Componente Curricular História. Por fim, foi realizado o levantamento dos temas vinculados à História Local no 9º ano do Ensino Fundamental nos dois documentos curriculares.

No que tange ao DCTM destacam-se os seguintes temas: A adesão do Maranhão à República e a formação dos grupos oligárquicos; Oligarquia Vitorinista no Maranhão; A Revolta de Alto Alegre-Barra do Corda; A crise da indústria manufatureira do Maranhão; A

Oligarquia Sarney; Projeto Grande Carajás e expansão agrícola no Sul do Maranhão; As pautas dos povos indígenas no século XXI, com enfoque no Maranhão, e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional. Na Proposta percebeu-se um tema: As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.

Entende-se que, mesmo apresentando uma postura crítica em relação ao currículo, é preciso inserir os conteúdos sobre Maranhão em relação ao conteúdo já sistematizado no currículo, uma vez que existe uma carga-horária a ser cumprida em sala de aula. Desse modo, entender a dinâmica maranhense em relação ao que é exigido no currículo perpassa pela compreensão do que é possível ser feito sem prejudicar o planejamento do corpo docente.

As temáticas foram ajustadas a partir das unidades temáticas que compõem a BNCC a fim de que o produto educacional não fuja dos parâmetros definidos, o que o constituiria em uma ferramenta de pouca aplicação prática. De acordo Ivanise Rizzati *et al* (2020) a aplicabilidade é um dos critérios de avaliação da Capes e "relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE [produto educacional] possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas" (Rizzati *et al,* 2020, p. 12).

O terceiro critério para o levantamento dos verbetes foi a seleção e discussão da historiografia maranhense. Foram selecionadas obras que se direcionassem a recortes temporais que tratassem dos distintos governos de forma mais geral, isto é, sem recortes temáticos sobre os governos. O debate historiográfico se configurou então a partir do uso da bibliografia como objeto, no sentido de analisar suas características por meio de dois parâmetros fundamentais: a) a vinculação entre o local e o nacional e; b) a aproximação/distanciamento em relação à característica personalista das obras. Entretanto serviram também como fonte tanto para a seleção dos verbetes quanto para sua redação. Assim, a noção de mediação didática foi basilar para se pensar a utilização da historiografia como fonte.

Utilizar-se da categoria de Mediação Didática significa entender o processo educacional de forma dialética, isto é, entende-se que a escola e a produção científica dialogam, de modo que são entendidas como instâncias de produção do conhecimento que tem características específicas, mas que se retroalimentam. A academia produz conhecimento com base em pesquisas científicas que são o alicerce para o ensino de temáticas dos distintos campos do conhecimento em sala de aula, mas também são viabilizadas pelo que é produzido em sala de aula ao se debruçarem sobre métodos de ensino.

O conceito de mediação tem ganhado cada vez mais espaço em substituição à categoria de transposição didática disseminada por Chevallard. Carmen Gabriel (2001) analisou as potencialidades e os limites de se usar o conceito de transposição didática como categoria, destacando que existem, para a autora, três elementos fundamentais que o constituem: professor, saber e aluno. A hipótese central da autora reside na compreensão de que "a condição essencial imposta pelos imperativos didáticos ao elemento saber, consiste na sua transformação para que ele possa se tornar apto a ser ensinado" (Gabriel, 2001, p. 3). Para a autora a noção de transposição obnubila a noção de transformação que deve permear a prática pedagógica, mas não anula suas potencialidades: a) a identificação da distinção entre saber acadêmico e escolar; b) a reflexão sobre a constituição do saber escolar; c) não hierarquização dos saberes; d) a análise acerca da função dos sujeitos envolvidos no processo, além de perceber a existência de uma instância intermediária denominada de noosfera e; e) a reflexão e o redimensionamento da prática docente (Gabriel, 2001, p. 3-4). Mesmo com tais potencialidades elencadas a noção de transformação, um dos eixos fundamentais para se pensar a educação básica frente ao que é produzido na academia, ainda não é nítido no termo transposição. Desse modo, alinhando-se à perspectiva de Alice Lopes (1997), considera-se que

> [...] o termo transposição didática não representa esse processo de (re)construção dos saberes na instituição escolar. O termo transposição tende a se associar à ideia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações. Mais coerentemente devemos nos referir a um processo de mediação didática. Todavia, não no sentido genérico conferido à mediação: ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou "ponte", de permitir a passagem de uma coisa a outra. Utilizo o termo "mediação" em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia (Lopes, 1997, p. 106).

Entende-se, portanto, que não se trata de transformar o alunado em pequenos historiadores a partir da transposição da metodologia da pesquisa da História em sala de aula, mas de inserir a partir da linguagem apropriada, da aproximação do cotidiano, a inserção de questões-problema que viabilizem reflexões e produção de saberes com base na participação ativa do corpo discente com a mediação do corpo docente. Lopes (1997) debate a mediação didática por meio de reflexões acerca do currículo, entendendo-o como materialização do embate no âmbito da sociedade civil entre cultura dominante e cultura dominada, mas que não se reproduz no embate entre cultura erudita e cultura popular. Nesse sentido, o currículo é uma seleção da cultura a ser ensinada, mas também é espaço para interligar o popular ao erudito, as vivências cotidianas ao cientificismo.

Para a autora o maior problema é "[...] o processo de apropriação do conhecimento pela escola, frequentemente realizado de forma a retirar dos conceitos sua historicidade e sua problemática" (Lopes, 1997, p. 107). Nesse sentido, o conhecimento emerge como pronto e acabado, de modo que inibe a aprendizagem acerca do processo de construção do conhecimento transformando os discentes em repositórios de conteúdos, desenvolvendo, inclusive, técnicas de memorização para que possam realizar uma boa avaliação.

O que se defende, então, é que a escola não seja tomada como espaço de difusão do erudito e do popular ao mesmo tempo, de forma desconectada, mas que seja um espaço de difusão de conhecimento próprio que relaciona essas duas instâncias, produzindo um novo tipo de conhecimento com base na compreensão do processo crítico e analítico. Tal processo pode ser operacionalizado por meio do levantamento de categorias analíticas prévias, de pesquisa, através da elaboração de projetos, a partir da criação de situações-problema, dentre outras ferramentas (Santos, 2023).

O intuito é inserir o(a) estudante no processo de construção do saber para além de sua recepção pronta e acabada, mas se posicionando de forma crítica. Desse modo, entende-se que o produto precisa carregar consigo a função didática de "ajudar outras pessoas a aprender História e a pensar historicamente" (Costa, 2023, p. 37), exercitando um olhar crítico diante da realidade.

Nesse sentido o produto educacional se vincula à linha "Linguagens e construção do conhecimento histórico" do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), da Universidade Estadual do Maranhão, que

> Prioriza o desenvolvimento de pesquisas que articulem conhecimento historiográfico, metodologias constituídas por meio de múltiplas linguagens e saber histórico escolar, a partir do pressuposto da linguagem como produto histórico-social, materializada nas narrativas presentes no espaço escolar, provenientes da aula como texto e dos recursos materiais acionados. Objetiva refletir sobre as linguagens que orientam ou podem orientar a construção do conhecimento histórico, acadêmico e escolar, produzir e difundir outras narrativas, que se apropriem dessas linguagens. Abordam-se as relações entre escrita e conceitos de História e historiografia, em interface com outras áreas de conhecimento e com as referências curriculares para o ensino de História, tendo em vista a utilização de amplo repertório de materiais didáticos, verbais e não verbais, em diferentes níveis tecnológicos, em direção à pluralização das narrativas (PPGHIST, s/d)[117].

[117] Definição das linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão (PPGHIST/UEMA). Disponível em: https://ppghist.uema.br/linhas-de-pesquisa/.

A adequação da proposta à linha de pesquisa acima mencionada cumpre o critério da aderência da Capes que analisa se o produto educacional "apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação" (Rizzati *et al*, 2020, p. 13).

Por fim, o último critério para o levantamento dos verbetes foi o levantamento dos temas do Maranhão Republicano nos materiais didáticos. A proposta não é de analisar os conteúdos, como realizado no capítulo anterior em relação à historiografia, uma vez que não são materiais utilizados como obrigatórios nas escolas públicas, mas apresentar o que vem sendo selecionado como temáticas centrais.

De início destaca-se o reduzido número de livros e apostilas que se debrucem sobre a História do estado, com preponderância de apostilas destinadas a cursos preparatórios para vestibular e concursos. A opção de incluir apostilas no levantamento se deu no sentido de ter um maior número de ferramentas para seleção, mas se entende que o público-alvo é distinto do que se propõe atingir com a elaboração do produto educacional. Pode-se depreender, portanto, que os materiais apresentam um caráter de síntese, com exceção do livro "Conhecendo e Debatendo a História do Maranhão" de Joan Botelho (2018). Os livros didáticos catalogados podem ser vislumbrados no quadro abaixo.

Quadro 8 – Levantamento temático: livros

LIVRO	AUTOR	TEMAS
Terra das Palmeiras: geografia e História do Maranhão	Maria Nadir Nascimento; Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro	Unidade V – Nosso povo, nossa cultura 1. Folclore – a tradição protegendo a alma do povo 2. Artesanato 3. Arte Unidade VI – Governo e povo 1. Integração política e social 2. Os símbolos do Maranhão Unidade VII – Nossa História 17. O Maranhão na República
História do Maranhão	Maria Nadir Nascimento	Unidade XVI – A Era Vargas (1930-1945) Unidade XVII – A ditadura militar (1964-1985) Unidade XVIII – A Nova República
Conhecendo e debatendo a História do Maranhão	Joan Botelho	Unidade X – O Maranhão (1930-1964): as contradições da oligarquia e os impactos da guerra

		Capítulo 17 – O Maranhão no período getulista: das interventorias ao vitorinismo. Unidade XI – O maranhão entre os séculos XX e XXI: a oligarquia Sarney e a luta da oposição Capítulo 18 – Sarneysmo: um Maranhão novo? Unidade XII – Maranhão Contemporâneo: modernização e conservadorismo Capítulo 19 – O Maranhão dos grandes projetos e fortes impactos Capítulo 20 – O Maranhão atual: a outra face econômica Unidade XIII – O Maranhão atual: potencial e limitações Capítulo 21 – As cidades do Maranhão: velhos problemas, rica cultura e potencial turístico Capítulo 22 – Cultura na atualidade: diversidade musical, rico folclore, danças, ritmos, ritos e magia

Elaboração própria.

O livro "Terra das Palmeiras: geografia e história do Maranhão", de Maria Nadir Nascimento e Deuris Carneiro (1996)[118], chegou a ser utilizado na década de 1990 como material didático escolar, mas com o processo de unificação do currículo foi retirado de sala de aula, servindo somente como material de apoio àqueles profissionais que pretendem abordar a História do Maranhão ao tratar das temáticas sobre História do Brasil. Apesar de ter três unidades direcionadas ao estudo da História do Maranhão somente o capítulo 17 trata do Maranhão na República, subdividindo o período em o Maranhão da Era Vargas, o Maranhão depois de Vargas, o Maranhão na ditadura militar e o Maranhão na República nova. A ênfase se dá nas ações governamentais na construção de obras públicas, nas migrações e na diversidade econômica, limitando-se a citar os governos de José Sarney e de Pedro Neiva de Santana.

O livro História do Maranhão de Maria Nadir Nascimento (2001) segue estrutura similar ao livro anterior, com destaque para uma maior explanação acerca do governo de Roseana

[118] Vale destacar que a formação das autoras é em pedagogia (Maria Nadir Nascimento) e serviço social (Deuris Carneiro). Além disso, as suas principais referências foram a obra de Carlos de Lima e Mário Meireles.

Sarney e da alteração na organização dos capítulos, uma vez que os inicia com abordagem acerca da História do Brasil para posteriormente adentrar na História do Maranhão.

O livro "Conhecendo e debatendo a História do Maranhão" de Joan Botelho (2018), em sua edição revista e ampliada, apresenta maior densidade em relação aos dois livros supramencionados com seções didáticas como "sujeitos na História", "virou notícia" e "História & fontes". Além disso, conta com maior variedade bibliográfica. Trabalha com governos dando centralidade a Vitorino Freire e José Sarney, promovendo análises factuais e estruturais, destacando a atuação de sujeitos e agências, bem como demonstrando os impactos socioeconômicos de determinadas ações. Ao debater sobre a economia local aponta as principais produções (aspecto factual) inserindo-as em uma lógica de modernização e conservadorismo (análise estrutural).

Subdivide o período entre 1930 e 1964 em três blocos: das interventorias ao vitorinismo, o vitorinismo e a economia nesse período. Na unidade seguinte perpassa pelos distintos governos estaduais a partir da oligarquia Sarney e sua oposição. Esta unidade, portanto, inicia com o governo Sarney e se estende ao governo Flávio Dino, abordando a economia e a questão agrária no Maranhão. Na unidade XII aborda aspectos econômicos a partir da análise dos grandes projetos e a variedade econômica do estado, debatendo a pecuária, o extrativismo e as pequenas produções agrícolas. Por fim, a última unidade se volta para aspectos culturais do estado.

Como mencionado anteriormente buscou-se ampliar o conjunto de materiais analisados a partir da seleção de apostilas de cursos preparatórios para vestibular e concursos, resultando na sistematização dos temas no quadro abaixo.

Quadro 9 – Levantamento temático: apostilas

APOSTILA	TEMAS
História do Maranhão (Jairo Ives de Oliveira Pontes (s/d))	A economia maranhense na primeira metade do século XX; A economia maranhense na segunda metade do século XX; O Maranhão dos Grandes Projetos; A questão fundiária no sudoeste do Maranhão.
História do Maranhão (Júris Concursos) – online	O Maranhão durante a Revolução de 1930 e na Era Vargas; Vitorinismo no Maranhão (1945-1966); As Oposições Coligadas; A greve de 51; A eleição de José Sarney; José Sarney e o Maranhão Novo;

	Reorganização econômica e correntes migratórias no século XX; Modernização Conservadora no Maranhão (1966-2012); Os “Grandes Projetos” na segunda metade do século XX; Transformações no campo na segunda metade do século XX;
Apostilas Opção (Castro Digital) - online	Os principais fatos políticos, econômicos e sociais ocorridos no Maranhão, na segunda metade do século XX.
Estratégia Concursos – online	A Localização do estado do Maranhão; O Perfil da População; O Maranhão e os Objetivos do Milênio.

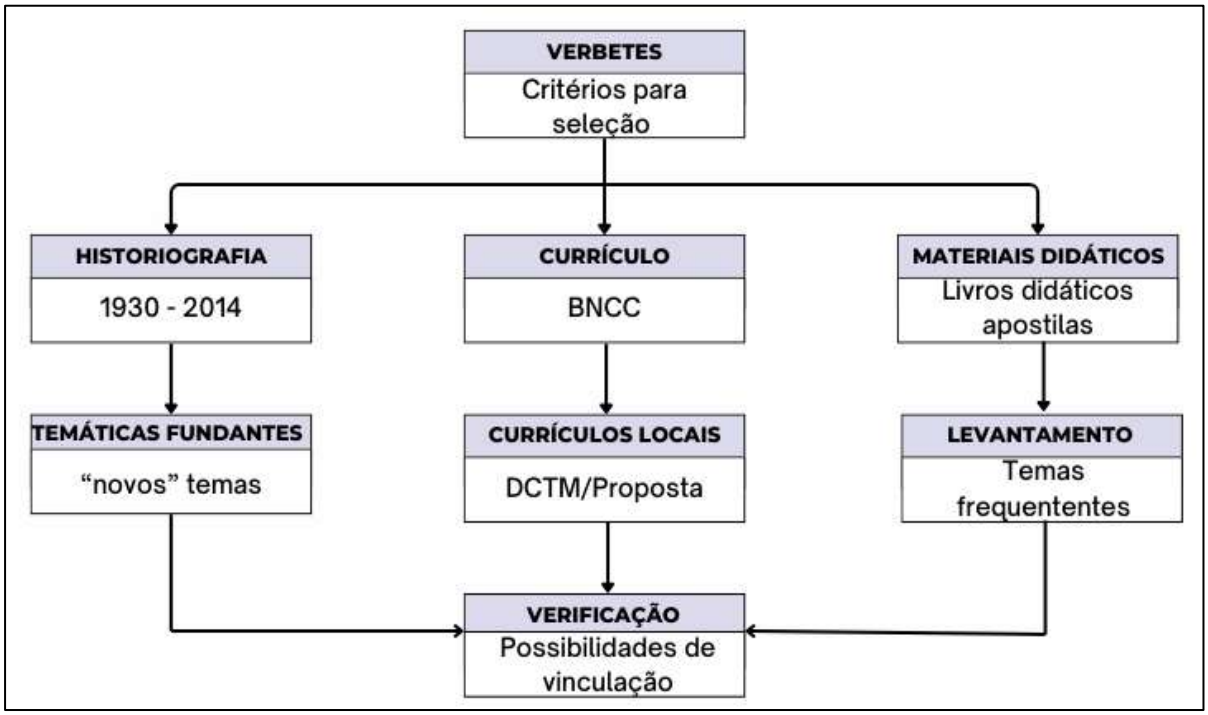
Elaboração própria.

Os capítulos da apostila elaborada por Jairo Pontes (s/d) apresentam caráter descritivo, com breves momentos reflexivos acerca da desigualdade. Os capítulos sintetizam características sem inseri-las em governos específicos, entendendo a História como ausente de sujeitos, fazendo poucas vinculações com a conjuntura brasileira, promovendo também grandes saltos analíticos, com base em análises estruturais. Já a apostila júris concursos organizou-se por meio de ações políticas dos diferentes governos, mas com foco na trajetória de Vitorino e Sarney, intercalando com seções de análise estrutural. Entretanto, os governos estaduais após Sarney estão limitados à lista de governadores do Maranhão após 1970.

A Apostila Opção, apesar de iniciar o tópico com o título “História do Maranhão”, mescla história, geografia e economia do Maranhão em blocos estruturais de análise, enfatizando muito mais aspectos econômicos e demográficos do estado. Caso similar da apostila Estratégia Concursos que apesar de apontar que pretende estudar características gerais da República entre os anos de 1930 e 1960 se volta mais para aspectos econômicos e geográficos do Maranhão, mesmo que a apostila se identifique como “História e Geografia do Maranhão”.

Com o levantamento dos temas nos materiais didáticos foi encerrado o ciclo de critérios estabelecidos para o levantamento dos verbetes que compuseram o DHBMC. Como síntese deste percurso foi elaborado o organograma abaixo.

Organograma 4 – Síntese dos critérios de seleção dos verbetes



Elaboração própria.

A partir deste processo foi verificado que alguns temas/agências/sujeitos apareciam com mais frequência tanto na historiografia, quanto nos currículos, bem como nos materiais didáticos, resultando em 67 verbetes. É importante destacar que alguns verbetes se configuraram como síntese de temáticas que apareceram, como o verbete de economia no Maranhão que reuniu extrativismo, pecuária, indústria e agricultura. Assim, o quadro abaixo apresenta a lista dos verbetes selecionados.

Quadro 10 – lista de verbetes do Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão Contemporâneo (DHBMC)

Nº	TÍTULO DO VERBETE
1	Alumar
2	Antônio Martins de Almeida
3	Aquiles Lisboa (Aquiles de Faria Lisboa)
4	Arena (Aliança Renovadora Nacional) no Maranhão
5	Assis Chateubriand (Francisco de Assis Chateaubriand Bandeira de Mello)
6	Associação Comercial do Maranhão (ACM)
7	Astolfo Serra (Astolfo de Barros Serra)
8	Bandeira Tribuzi (José Tribuzi Pinheiro Gomes)
9	BEM (Banco do Estado do Maranhão)
10	Cafeteira (Epitácio Afonso Pereira)
11	Centro de Lançamento de Alcântara (CLA)
12	Clodomir Cardoso (Clodomir Serra Serrão Cardoso)
13	Clodomir Teixeira Millet
14	Companhia Maranhense de Colonização (COMARCO)

15	Ditadura Civil-Militar no Maranhão
16	Economia no Maranhão
17	Edison Lobão
18	Eleições de 1965
19	Eugênio de Barros
20	Genésio Rêgo (Genésio Euvaldo De Morais Rêgo)
21	Geração de 45 (1945)
22	Greve de 51 (1951)
23	GTAP/SUDEMA (Grupo de Trabalho de Assessoria e Planejamento / Superintendência de Desenvolvimento do Maranhão)
24	Interventorias
25	Irmãos Machado (Marcelino Machado e Lino Machado)
26	Jackson Kepler Lago
27	João Alberto de Sousa
28	João Castelo (João Castelo Ribeiro Gonçalves)
29	Jornal do Povo
30	Jornal O Imparcial
31	Jornal do Dia/ O Estado do Maranhão
32	Jornal Pequeno
33	José Reinaldo Tavares (José Reinaldo Carneiro Tavares)
34	José Sarney (José Ribamar Ferreira de Araújo Costa)
35	Luís Rocha (Luís Alves Coelho Rocha)
36	Luso Torres (José Luso Torres)
37	Magalhães de Almeida (José Maria Magalhães de Almeida)
38	Manoel da Conceição Santos
39	Maria Aragão (Maria José de Camargo Aragão)
40	Matos Carvalho (José de Matos Carvalho)
41	Milagre Maranhense
42	Movimento Democrático Brasileiro (MDB) no Maranhão
43	Neiva Moreira (Jose Guimaraes Neiva Moreira)
44	Newton de Barros Belo
45	Nunes Freire (Osvaldo da Costa Nunes Freire)
46	Oligarquia
47	Oposições Coligadas
48	Partido Republicano (PR)
49	Partido Social Democrático (PSD)
50	Partido Social Progressista (PSP)
51	Partido Social Trabalhista (PST)
52	Paulo Ramos (Paulo Martins de Sousa Ramos)
53	Pedro Neiva de Santana
54	Porto do Itaqui
55	Programa/Projeto Grande Carajás (PGC)
56	Questão agrária no Maranhão
57	Reis Perdigão (José Maria dos Reis Perdigão)
58	Renato Bayma Archer Da Silva
59	Revolução de 1930 no Maranhão
60	Roseana Sarney (Roseana Macieira Sarney Murad)
61	Saturnino Belo
62	Sebastião Archer da Silva
63	SUDAM (Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia)
64	União Democrática Nacional no Maranhão
65	União Republicana Maranhense (URM)

66	Universidade da Fraude
67	Vitorino de Brito Freire

Elaboração própria.

Esta seção teve como objetivo principal debater acerca das linhas gerais de elaboração do Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão Contemporâneo demonstrando seu fundamento jurídico, a concepção de educação que o norteia no que concerne ao modelo escolar que se pretende aproximar, bem como os critérios de seleção dos verbetes. Na seção a seguir adentrar-se-á no processo de redação dos verbetes e das seções didáticas que o compõem.

3.3 O processo de elaboração do produto: percurso teórico-metodológico de construção do Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão Contemporâneo

Esta seção tem como objetivo principal apresentar o processo de elaboração do Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão Contemporâneo. Será debatida a estrutura dos verbetes, que se constituíram em duas linhas – a temática e a biográfica –, bem como as seções didáticas que compõem o produto educacional em tela. Para tanto, optou-se por intercalar a apresentação do produto com sua fundamentação teórico-metodológica baseada na vertente marxista da educação. Assim, o produto educacional foi gestado a partir da análise do modelo educacional consolidado a fim de que se construísse uma proposta para o ensino básico. Dessa forma, o dicionário elaborado foi estruturado levando em consideração os seguintes aspectos: a conceituação e a função de um produto educacional, o formato escolhido, o campo teórico-metodológico no qual se insere e seu público-alvo.

No que concerne ao primeiro aspecto destaca-se que entre as possibilidades de produtos que constam no documento de área, o DHBMC se encaixa na definição de material didático, considerado como "produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais (impressos, audiovisuais e novas mídias)" (Rizzatti *et al*, 2020, p. 4). Apesar de se inserir no grupo dos materiais didáticos/instrucionais o produto elaborado não foi entendido tão somente como material de apoio/suporte, mas como elemento que pode ser central no processo de ensino, de modo que as aulas possam ser estruturadas com base nas reflexões que são propostas ao longo dos verbetes e das seções didáticas que o compõem.

Entende-se, portanto, que o Produto Educacional "[...] é composto por uma série de componentes internos que se referem aos sistemas simbólicos mobilizados, sua forma de organização, com conteúdos e conceitos a serem aprendidos, com organização didática e estrutura condizentes com o contexto para o qual se destina" (Freitas, 2021, p. 6).

Para Rony Freitas há a dificuldade em operacionalizar o conceito sobre produto educacional, geralmente vinculando-se ao seu formato. Portanto, apresenta a noção de produto educacional como "[...] qualquer instrumento ou objeto que possa servir como recurso para que, mediante sua manipulação, observação ou leitura se oferecem oportunidades para aprender algo, ou seu uso interfere no desenvolvimento de alguma função de ensino" (Freitas, 2021, p. 12). De acordo com Circe Bittencourt (2008)

> A diversidade de materiais didáticos conduz-nos a uma reflexão sobre as diferenças entre eles. Pesquisadores do ensino de História e Geografia do já citado Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) da França indicaram diferenças importantes entre o que denominam de suportes informativos e os "documentos" (Bittencourt, 2008, p. 296).

A denominação suporte informativo não tem como objetivo minimizar o potencial crítico do material produzido, mas destacar que tem como função comunicar acerca dos temas trabalhados em uma determinada disciplina escolar. Segundo a autora, os dicionários se enquadram nos suportes informativos que são materiais produzidos diretamente para a escola e têm como características fundamentais a adequação da linguagem a este público, bem como critérios pedagógicos que os norteiam.

No que se refere ao seu formato, destaca-se que o dicionário frequentemente é utilizado em sala de aula para o ensino de idiomas. Entretanto, nos últimos anos têm sido elaborados por diversos campos do conhecimento como sistematização de saberes conceituais e/ou recurso de síntese e consulta de temas diversos. No campo dos estudos linguísticos a elaboração de um dicionário envolve a Lexicologia e a Lexicografia, bem como a Terminologia e a Terminografia que agrupadas constituem as Ciências do Léxico. A Terminologia estuda o léxico especializado, seu objetivo é

> [...] recolher, analisar e descrever os termos e UFES [Unidades Fraseológicas Especializadas] e refletir sobre as definições considerando determinados princípios teóricos com a finalidade de entender sua constituição e funcionamento (Krieger, 2005), visando facilitar a comunicação entre os especialistas, mas também entre os aprendizes (Bevilacqua; Kilian, 2023, p. 16).

Enquanto a Terminologia estuda o léxico a Terminografia é a prática, é a parte da linguística voltada à produção. É neste campo que os dicionários se inserem, tanto os mais gerais quanto os mais especializados. Alguns elementos estruturam esse formato terminográfico de acordo com Cleci Bevilacqua e Cristiane Kilian (2023): termo; unidades fraseológicas especializadas (UFEs); definição terminológica (DT); variação terminológica; neologismo terminológico; e equivalência terminológica. Por se tratar de um modelo do campo linguístico

não houve no produto elaborado a utilização de todos os critérios estruturais acima elencados, mas utilizou-se a noção de termo, UFEs, definição terminológica e variação terminológica.

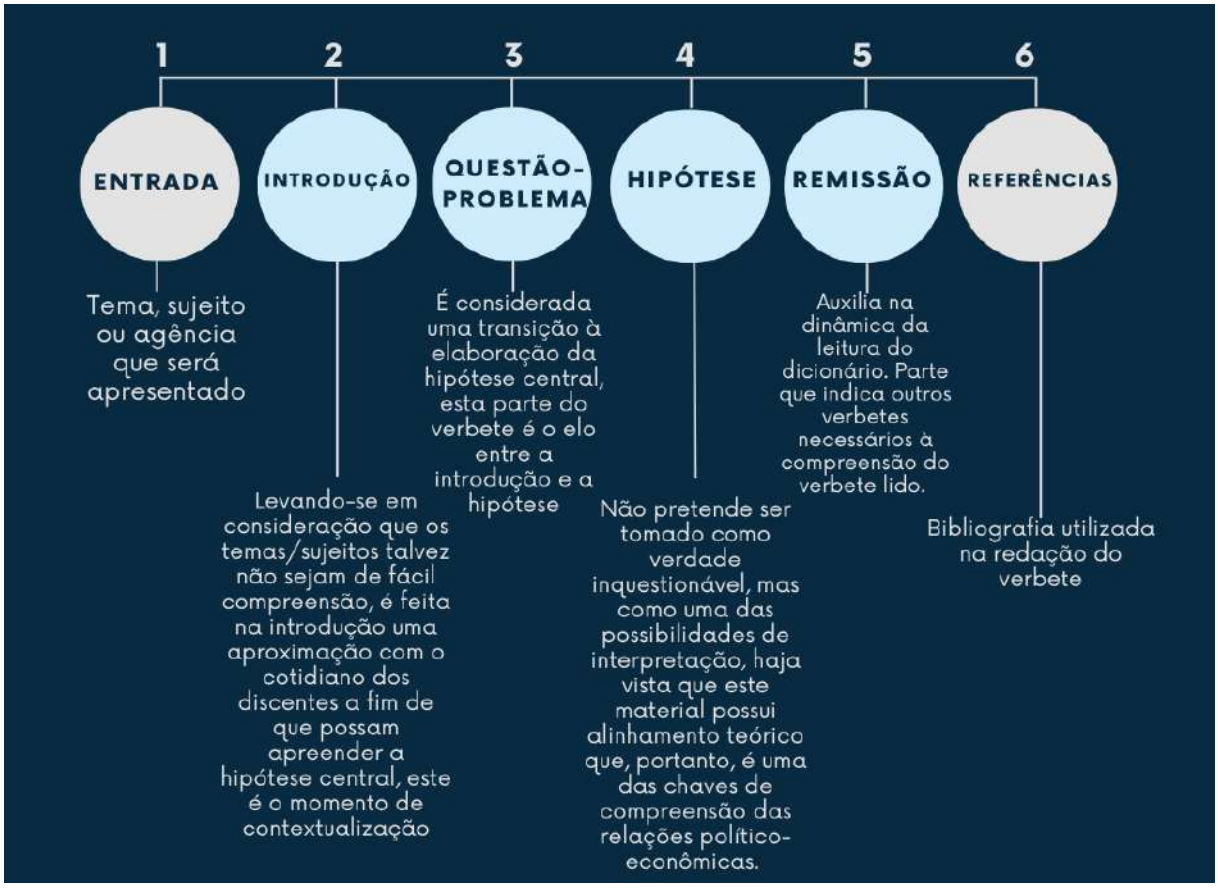
De acordo com as autoras o termo é "signo linguístico que possui conteúdo especializado decorrente de seu uso e conformação em determinada comunidade de saber, portanto, remete aos conceitos de uma área e, por essa razão, sua natureza é designativo-denominativa" (Bevilacqua; Kilian, 2023, p. 23). No caso do DHBMC foram utilizados alguns termos, como Desenvolvimento, Crescimento, Memória, História, ou seja, o que no campo da linguística se entende por termos, na História entende-se como conceitos ou categorias. As unidades fraseológicas especializadas (UFEs) são representadas principalmente por Questão Agrária e pelo desdobramento de um termo – Desenvolvimento Econômico e Desenvolvimento Social. Assim, as UFEs são entendidas como "[...] modos de dizer próprios de uma área e fazem referências a ações e processos, no caso das colocações, ou possuem funções específicas nos gêneros textuais nos quais ocorrem, no caso das formulações" (Bevilacqua; Kilian, 2023, p. 24). A definição terminológica (DT) e as variações terminológicas são desdobramentos dos termos e das UFEs, ou seja, são suas explicações.

No que concerne aos verbetes, ainda no campo da linguística, a sua estrutura pode se dar da seguinte maneira: a) entrada: a palavra que designa o tema do verbete; b) acepção: momento inicial do verbete; c) enunciado definitório: parte central, momento da definição da palavra (Rangel, 2006). A acepção pode ser compreendida também como a contextualização do verbete a ser apresentado, uma vez que o dicionário "possui componente de expressão cultural estendendo-se ao significado cultural e regional que as palavras têm e ao significado de ideias, valores, opiniões, e crenças que um determinado grupo possa ter" (Vilarinho; Ribeiro, 2018, p. 123).

No campo da linguística a acepção/contextualização opera no âmbito da variação linguística que uma palavra pode ter, sendo necessário, portanto, cuidado redobrado na seleção dos contextos. Dessa forma, os dicionários não podem ser entendidos como ferramentas de consulta inquestionáveis, como já mencionado, mas apresentam "a significação do mundo à sociedade" (Vilarinho, 2016, p. 153), logo, devem ser redigidos "[...] de modo que contemplem as características gerais e específicas dos objetos, a fim de que o consulente possa entender semelhanças e diferenças entre elementos da mesma categorização, sem se deparar com definições circulares, demasiadamente restritas ou amplas" (Vilarinho, 2016, p. 153).

A partir das contribuições no campo da linguística, especificamente da Terminografia, foi pensada a estrutura do DHBMC com adequações a partir do arcabouço teórico-metodológico utilizado, a ser apresentado nas páginas seguintes.

Organograma 5 – Estrutura dos verbetes



Elaboração própria.

Nota-se que os verbetes são divididos em seis partes: entrada, introdução, questão-problema, hipótese central, remissão e referências. A entrada são os títulos dos verbetes, organizadas em ordem alfabética. Sua sistematização se deu a partir das palavras por extenso acompanhas de siglas quando for necessário. É importante ressaltar também que determinadas entradas começam com siglas, uma vez que é a forma que determinada entrada é mais difundida tanto nos materiais didáticos quanto na historiografia, caso da Sudam, do GTAP e da Sudema. Além disso, houve adaptações também nas entradas que trazem um ano específico, como Geração de 45 e Greve de 51, optando-se por inserir o ano por completo entre parênteses. Destaca-se, também, que há variação na estrutura da entrada dos verbetes biográficos levando em consideração a forma como os sujeitos aparecem no material basilar para a seleção dos verbetes.

Por exemplo, o ex-governador do Maranhão Cafeteira não é encontrado nos materiais a partir do seu nome completo Epitácio Afonso Pereira. Assim, optou-se por iniciar a entrada pela forma como é conhecido e entre parênteses seu nome completo. Caso também de vários outros como: José Sarney (José Ribamar Ferreira de Araújo Costa); Vitorino Freire (Vitorino de Brito Freire); Sebastião Archer (Sebastião Archer da Silva); Roseana Sarney (Roseana Macieira Sarney Murad); Reis Perdigão (José Maria dos Reis Perdigão); Renato Archer (Renato Bayma Archer da Silva); Nunes Freire (Osvaldo da Costa Nunes Freire); Bandeira Tribuzi (José Tribuzi Pinheiro Gomes) etc.

Adentrando especificamente no texto dos verbetes, o primeiro momento é a introdução – destacada no campo da linguística como acepção/contextualização. Este é um importante momento da escrita dos verbetes, uma vez que visa aproximar o que será debatido com o cotidiano do alunado. Além disso, teve-se como critério para a elaboração desse momento inicial a noção de que os temas, as agências e os sujeitos que serão abordados nos verbetes não sejam de fácil compreensão para o alunado, estabelecendo-se, assim, uma primeira aproximação, com indícios do que será abordado no verbete.

Esta seção do verbete não segue uma regra geral, optando-se por questionamentos, utilização de patrimônios locais, uso de termos do cotidiano, entre outros. No verbete sobre Antônio Martins de Almeida optou-se, por exemplo, por iniciar a escrita com um termo popular "bala na agulha", apelido que lhe foi atribuído por usar constantemente de violência contra seus opositores, o que se tornou uma marca da sua interventoria, portanto, uma característica a ser destacada acerca da sua gestão. No caso do verbete sobre Aquiles Lisboa a opção foi pelo hospital que recebeu seu nome em um bairro periférico da cidade no intuito de instigar o alunado a conhecer um pouco dos sujeitos que tiveram seus nomes inscritos em ruas, edifícios, praças da cidade etc.

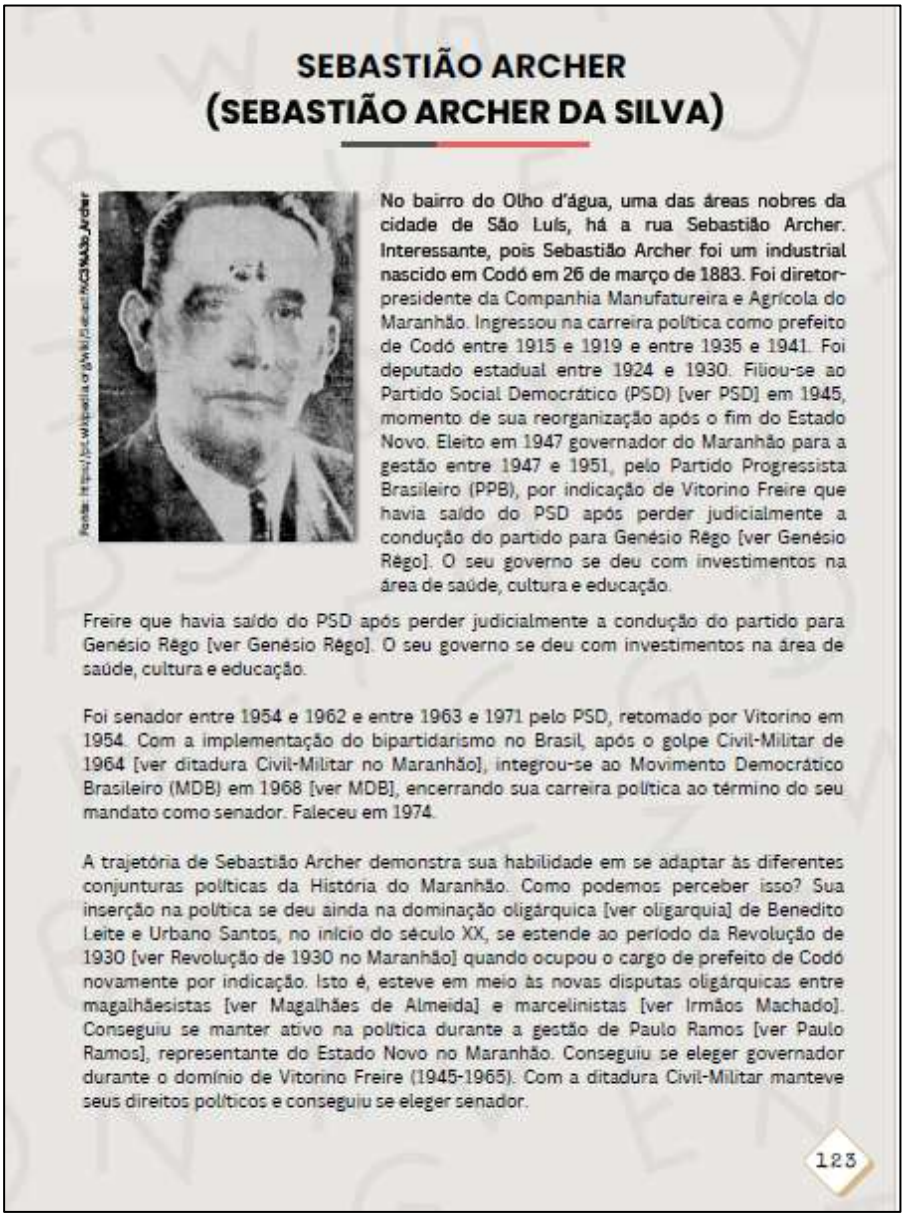
No caso do verbete sobre a Arena no Maranhão a introdução foi iniciada por um questionamento acerca do que são e qual a função dos partidos políticos, já direcionando o olhar dos (as) discentes acerca da atuação deste partido no Maranhão. Já no caso do verbete Economia no Maranhão a reflexão inicial se deu acerca do próprio termo economia, enfatizando seu aspecto político ao destacar que durante muito tempo se utilizou o termo Economia Política. O objetivo foi já sinalizar que economia não é sinônimo de contabilidade e de cálculos constantes, mas que tem relação com a política e a sociedade. Dessa forma, a introdução serve para promover contextualizações, aproximações, bem como para direcionar o olhar do alunado acerca do que será debatido no núcleo dos verbetes.

A terceira parte da estrutura dos verbetes é a questão-problema que, assim, como a introdução direciona o olhar dos (as) estudantes, uma vez que se supõe que buscarão a resposta à questão apresentada. Pode ser considerada, também, como a transição à hipótese central, apesar de, na disposição textual, não significar que a hipótese central vem logo em seguida ou que vem logo após a introdução sendo todo o verbete construído como hipótese. No verbete de Economia no Maranhão a hipótese aparece na sequência da questão-problema e todo o restante do verbete é a fundamentação da hipótese a partir da apresentação dos dados. No caso do verbete GTAP/SUDEMA a questão-problema aparece logo após a introdução e a hipótese ao final do verbete. Dessa forma, não há uma rigidez no que concerne à sequência das partes que compõem os verbetes, mas cada verbete foi pensado de forma específica levando em consideração o que seria de melhor compreensão para seu público-alvo, alunos(as) do 9º ano do Ensino fundamental. Critério também seguido para pensar a remissão dos verbetes, que são as partes que aparecem entre colchetes, destacando a existência de verbetes específicos acerca de algum sujeito, tema e agência mencionados.

A hipótese central é considerada o núcleo dos verbetes. Entendida como parte que responde a questão-problema, mas que não tem como objetivo ser uma resposta inquestionável, mas como uma das possibilidades de interpretação, haja vista que o DHBMC possui alinhamento teórico que, portanto, é uma das chaves de compreensão das relações político-econômicas. É importante destacar que a concepção de apresentação de uma hipótese está mais relacionada aos verbetes que tem por tema os acontecimentos, no caso dos verbetes cujo tema são os sujeitos a construção de hipóteses dar-se-á a partir das suas vinculações com determinados cenários políticos e econômicos.

Finalizando os verbetes são apresentadas as referências utilizadas. A opção por mantê-las ao final de cada verbete e não ao final do material se justifica por servirem aos docentes, isto é, caso queiram se aprofundar no tema do verbete podem recorrer especificamente aos textos citados. Na imagem abaixo pode ser visualizada a estrutura acima explicitada.

Imagem 2 – verbete de Sebastião Archer



SEBASTIÃO ARCHER (SEBASTIÃO ARCHER DA SILVA)

No bairro do Olho d'água, uma das áreas nobres da cidade de São Luís, há a rua Sebastião Archer. Interessante, pois Sebastião Archer foi um industrial nascido em Codó em 26 de março de 1883. Foi diretor-presidente da Companhia Manufatureira e Agrícola do Maranhão. Ingressou na carreira política como prefeito de Codó entre 1915 e 1919 e entre 1935 e 1941. Foi deputado estadual entre 1924 e 1930. Filiou-se ao Partido Social Democrático (PSD) [ver PSD] em 1945, momento de sua reorganização após o fim do Estado Novo. Eleito em 1947 governador do Maranhão para a gestão entre 1947 e 1951, pelo Partido Progressista Brasileiro (PPB), por indicação de Vitorino Freire que havia saído do PSD após perder judicialmente a condução do partido para Genésio Rêgo [ver Genésio Rêgo]. O seu governo se deu com investimentos na área de saúde, cultura e educação.

Foi senador entre 1954 e 1962 e entre 1963 e 1971 pelo PSD, retomado por Vitorino em 1954. Com a implementação do bipartidarismo no Brasil, após o golpe Civil-Militar de 1964 [ver ditadura Civil-Militar no Maranhão], integrou-se ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB) em 1968 [ver MDB], encerrando sua carreira política ao término do seu mandato como senador. Faleceu em 1974.

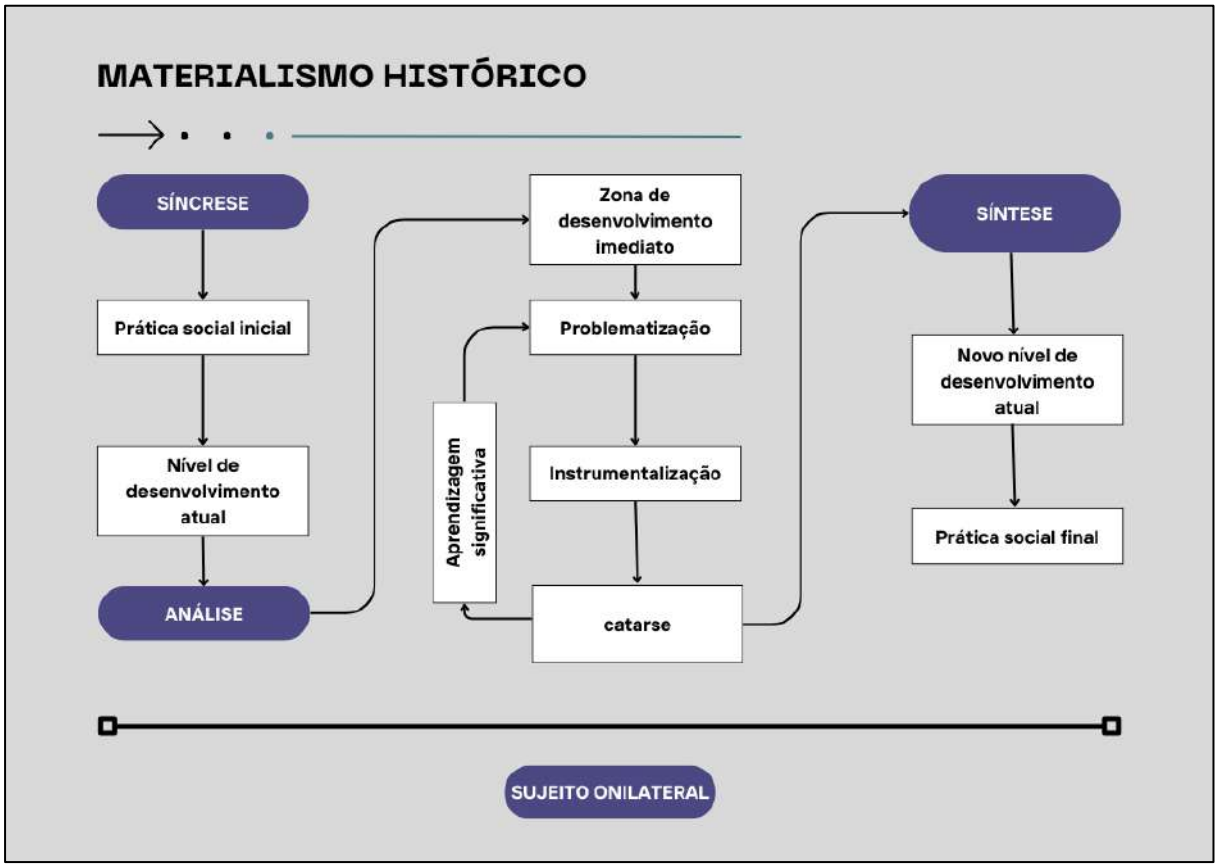
A trajetória de Sebastião Archer demonstra sua habilidade em se adaptar às diferentes conjunturas políticas da História do Maranhão. Como podemos perceber isso? Sua inserção na política se deu ainda na dominação oligárquica [ver oligarquia] de Benedito Leite e Urbano Santos, no início do século XX, se estende ao período da Revolução de 1930 [ver Revolução de 1930 no Maranhão] quando ocupou o cargo de prefeito de Codó novamente por indicação. Isto é, esteve em meio às novas disputas oligárquicas entre magalhãesistas [ver Magalhães de Almeida] e marcelinistas [ver Irmãos Machado]. Conseguiu se manter ativo na política durante a gestão de Paulo Ramos [ver Paulo Ramos], representante do Estado Novo no Maranhão. Conseguiu se eleger governador durante o domínio de Vitorino Freire (1945-1965). Com a ditadura Civil-Militar manteve seus direitos políticos e conseguiu se eleger senador.

123

Fonte: Belo (2025, p. 123)

No texto de apresentação do produto destacou-se que ele não se impõe como verdade inquestionável, mas como uma leitura possível acerca das temáticas e das trajetórias dos sujeitos/agências/temas que se propõe debater, isto não o qualifica, entretanto, como sem fundamento, mas parte da premissa de que "pensar politicamente a partir do campo científico implica o reconhecimento da nossa participação nas lutas pela significação que nos permite acessar a realidade social que queremos compreender, interpretar, explicar e ensinar" (Gabriel, 2022, p. 47). Assim, a matriz teórico-metodológica que norteou a elaboração do produto educacional se insere no campo do materialismo histórico.

Organograma 6 – Fundamentação teórico-metodológica



Elaboração própria.

Como pode ser percebido no organograma acima as categorias utilizadas perpassam pelas elaborações de Gramsci (Sujeito Omnilateral), Vygotski (níveis de desenvolvimento), Dermeval Saviani e Luiz Gasparin (Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) com o processo de síncrese-análise-síntese). Destaca-se que a concepção gramsciana fundamenta o trabalho em três instâncias: a) fundamentou toda a pesquisa a partir da categoria de Estado Ampliado e das categorias que dessa noção se desdobram; b) a concepção de sujeito omnilateral no processo de formação do alunado que consta no DHBMC e; c) na redação dos verbetes para a construção das hipóteses.

A concepção de sujeito Omnilateral foi relacionada às elaborações gramscianas, uma vez que Gramsci preza pela formação de cultura geral aliando princípios da educação politécnica com a omnilateralidade. A politecnia se refere "a um tipo de formação do indivíduo trabalhador no âmbito da produção capitalista, a omnilateralidade se refere à formação do homem mesmo, ou seja, do homem que se libertou das determinações da sociedade burguesa negadora da humanidade livre" (Sousa Júnior, 2010, p. 74). Por mais que se esteja em uma educação no âmbito do capitalismo a proposta é de se aproximar cada vez mais da omnilateralidade. Desse

modo, critica-se a "pedagogia tradicional (pedagogia bancária) caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo etc. e advoga-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos" (Saviani, 2021, p. 54).

Entende-se, portanto, que a educação não é uma atividade imparcial, ao contrário, na concepção aqui utilizada, ela é instrumento de construção de visão de mundo, de identidade, de percepção dos lugares sociais nos quais os (as) estudantes estão inseridos, da consciência histórica. O objetivo não é a assimilação do conhecimento pronto, cujas análises e interpretações foram previamente realizadas pelo corpo docente, o alunado é parte ativa da construção do conhecimento sendo levado a participar de todo o processo.

> Pela mediação da escola acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber escolar (Saviani, 2021, p. 20).

O saber adquirido pela experiência, nesta prática pedagógica, não é desprezado, mas utilizado como ponto de partida para a sua sistematização no âmbito escolar. Não há hierarquização de saberes, mas entende-se a escola como espaço de formação que viabiliza a ordenação e aplicação desse saber reelaborado. É dessa maneira, por exemplo, que a introdução do DHBMC é elaborada, no sentido de partir de saberes mais evidentes ao alunado e estabelecer vinculações com o saber sistematizado por meio da construção de hipóteses. Adota-se então uma perspectiva política da educação, não no sentido partidário do termo, mas como práxis que promove a formação de cidadãos críticos atuantes. É dessa forma que a noção de mediação na construção dos saberes é fundamental e significa, portanto, entender que não há na educação um caráter técnico universal que a explica por si só, mas perceber que são atribuídos sentidos e construídos objetivos que dependem do posicionamento político adotado. Para Dermeval Saviani (2021)

> Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber (Saviani, 2021, p. 67).

A proposta é a emancipação dos filhos e filhas de trabalhadores das amarras que a educação excessivamente técnica, com aparente neutralidade, os coloca. Nesse sentido, o produto educacional elaborado se propõe a estabelecer reflexões a partir de uma proposta contra hegemônica. Como já mencionado, as categorias gramscianas foram frequentemente acionadas tanto para a concepção do produto em sua totalidade quanto para a redação dos verbetes.

Desse modo, os verbetes biográficos carregam consigo a categoria de Intelectuais Orgânicos elaborada por Antonio Gramsci, entendendo que "o historiador se 'apropria' das ideias filosóficas, transformando-as e adaptando-as aos seus objetos" (REIS, 2019, p. 17). Isto foi possibilitado pelo próprio recorte para a seleção dos sujeitos que compuseram tais verbetes, isto é, o pertencimento à classe dominante maranhense. Para Antonio Gramsci (2014) os Intelectuais Orgânicos são os elementos fundamentais para a construção da Hegemonia, transitando entre a Sociedade Civil e a Sociedade Política e tornando nacional um projeto de fração de classe.

> Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (Gramsci, 2014, p. 15).

Ao ocuparem cargos na Ossatura Institucional do Estado consolidam sua ação como representantes de uma fração de classe em diálogo como o Bloco no Poder. Entretanto, é válido destacar que os Intelectuais Orgânicos atuam também em movimentos contra hegemônicos, demonstrando o caráter temporário da Hegemonia para Gramsci. Nesse sentido, então, apresentar-se-ão alguns exemplos em que essa categoria foi utilizada na elaboração do produto educacional.

O verbete acerca da trajetória de Assis Chateaubriand é iniciado com a contextualização acerca do Jornal *O Imparcial* e sua vinculação à rede dos Diários Associados de propriedade do sujeito em apresentação, demarcando seu pertencimento ao empresariado midiático, ao mesmo tempo que demarca que foi um político paraibano. A questão problema, então, apresenta justamente esta relação como direcionamento: "Por ter sido um empresário e um funcionário do Estado, você consegue imaginar de que forma atuou na política?" (Belo, 2025, p. 12). Nota-se que no questionamento está implícita a relação entre Sociedade Civil (empresário) e a Sociedade Política (funcionário do Estado). Em seguida é apresentada sua trajetória para que seja retomada a pergunta com outra construção frasal "Mas o que pode ser compreendido a partir da trajetória de Assis Chateaubriand?" (Belo, 2025, p. 13). A hipótese então foi construída ao final do verbete com as seguintes afirmações

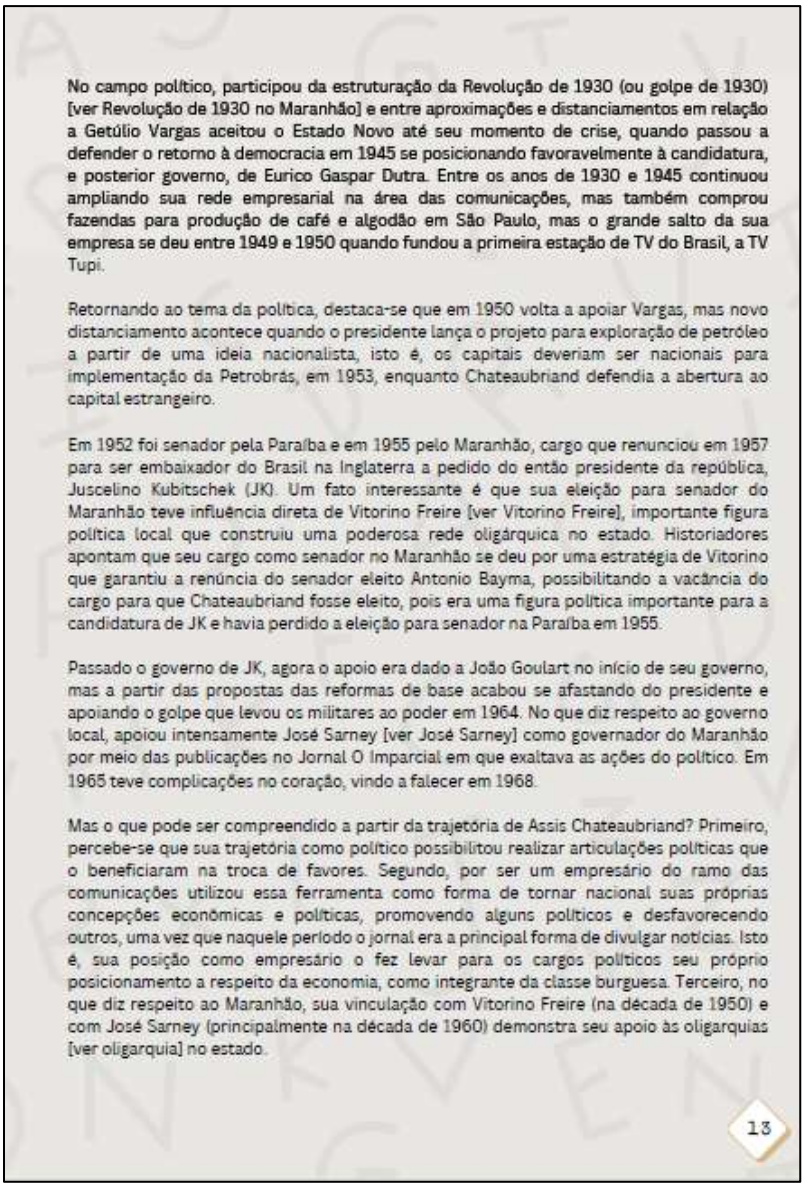
Primeiro, percebe-se que sua trajetória como político possibilitou realizar articulações políticas que o beneficiaram na troca de favores. Segundo, por ser um empresário do ramo das comunicações utilizou essa ferramenta como forma de tornar nacional suas próprias concepções econômicas e políticas, promovendo alguns políticos e desfavorecendo outros, uma vez que naquele período o jornal era a principal forma de divulgar notícias. Isto é, sua posição como empresário o fez levar para os cargos políticos seu próprio posicionamento a respeito da economia, como integrante da classe burguesa. Terceiro, no que diz respeito ao Maranhão, sua vinculação com Vitorino Freire (na década de 1950) e com José Sarney (principalmente na década de 1960) demonstra seu apoio às oligarquias [ver oligarquia] no estado (Belo, 2025, p. 13).

Imagem 3 – Verbete de Assis Chateaubriand



Fonte: Belo (2025, p. 12)

Imagem 4 – Verbete de Assis Chateaubriand (continuação)



No campo político, participou da estruturação da Revolução de 1930 (ou golpe de 1930) [ver Revolução de 1930 no Maranhão] e entre aproximações e distanciamentos em relação a Getúlio Vargas aceitou o Estado Novo até seu momento de crise, quando passou a defender o retorno à democracia em 1945 se posicionando favoravelmente à candidatura, e posterior governo, de Eurico Gaspar Dutra. Entre os anos de 1930 e 1945 continuou ampliando sua rede empresarial na área das comunicações, mas também comprou fazendas para produção de café e algodão em São Paulo, mas o grande salto da sua empresa se deu entre 1949 e 1950 quando fundou a primeira estação de TV do Brasil, a TV Tupi.

Retornando ao tema da política, destaca-se que em 1950 volta a apoiar Vargas, mas novo distanciamento acontece quando o presidente lança o projeto para exploração de petróleo a partir de uma ideia nacionalista, isto é, os capitais deveriam ser nacionais para implementação da Petrobrás, em 1953, enquanto Chateaubriand defendia a abertura ao capital estrangeiro.

Em 1952 foi senador pela Paraíba e em 1955 pelo Maranhão, cargo que renunciou em 1957 para ser embaixador do Brasil na Inglaterra a pedido do então presidente da república, Juscelino Kubitschek (JK). Um fato interessante é que sua eleição para senador do Maranhão teve influência direta de Vitorino Freire [ver Vitorino Freire], importante figura política local que construiu uma poderosa rede oligárquica no estado. Historiadores apontam que seu cargo como senador no Maranhão se deu por uma estratégia de Vitorino que garantiu a renúncia do senador eleito Antonio Bayma, possibilitando a vacância do cargo para que Chateaubriand fosse eleito, pois era uma figura política importante para a candidatura de JK e havia perdido a eleição para senador na Paraíba em 1955.

Passado o governo de JK, agora o apoio era dado a João Goulart no início de seu governo, mas a partir das propostas das reformas de base acabou se afastando do presidente e apoiando o golpe que levou os militares ao poder em 1964. No que diz respeito ao governo local, apoiou intensamente José Sarney [ver José Sarney] como governador do Maranhão por meio das publicações no Jornal O Imparcial em que exaltava as ações do político. Em 1965 teve complicações no coração, vindo a falecer em 1968.

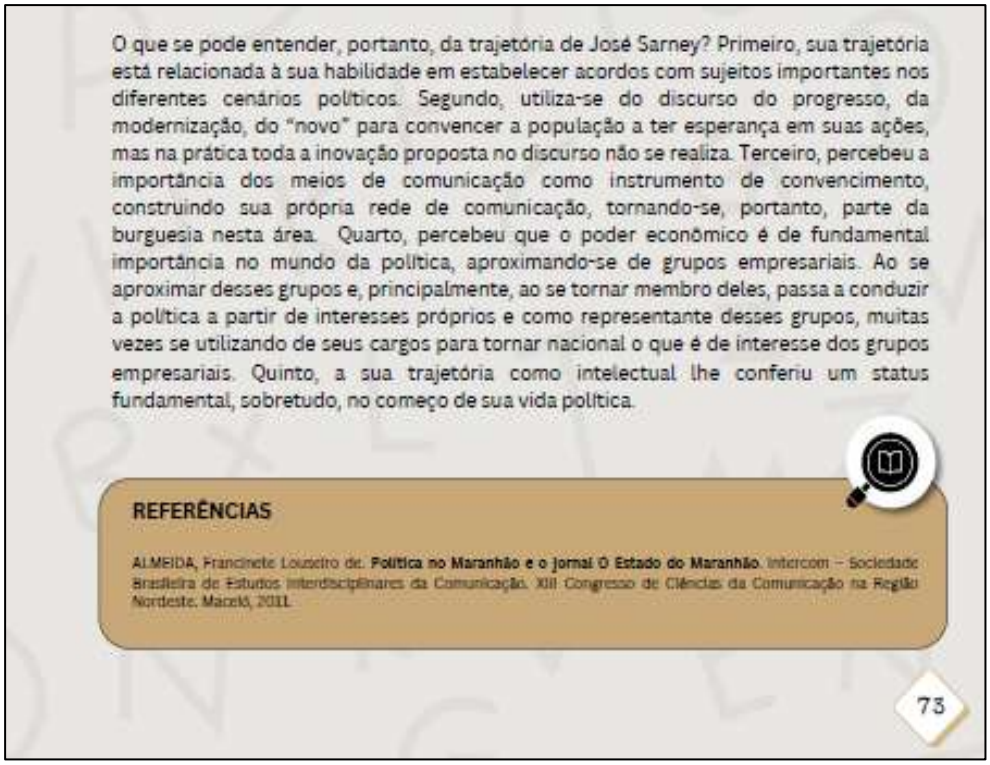
Mas o que pode ser compreendido a partir da trajetória de Assis Chateaubriand? Primeiro, percebe-se que sua trajetória como político possibilitou realizar articulações políticas que o beneficiaram na troca de favores. Segundo, por ser um empresário do ramo das comunicações utilizou essa ferramenta como forma de tornar nacional suas próprias concepções econômicas e políticas, promovendo alguns políticos e desfavorecendo outros, uma vez que naquele período o jornal era a principal forma de divulgar notícias. Isto é, sua posição como empresário o fez levar para os cargos políticos seu próprio posicionamento a respeito da economia, como integrante da classe burguesa. Terceiro, no que diz respeito ao Maranhão, sua vinculação com Vitorino Freire (na década de 1950) e com José Sarney (principalmente na década de 1960) demonstra seu apoio às oligarquias [ver oligarquia] no estado.

13

Fonte: Belo (2025, p. 12)

Caso semelhante se deu com a redação do verbete de José Sarney, entretanto sua introdução não sinaliza de imediato para a categoria de Intelectual Orgânico, a estratégia para iniciar a sua trajetória se deu com a utilização do termo "novo" muito utilizado em seus discursos. A questão-problema se organizou por blocos: "Qual o fundamento do discurso de José Sarney ao usar o termo "novo" em seu projeto político? Esse discurso foi praticado? Como sua trajetória política foi construída? Como conseguiu permanecer em cargos políticos por tanto tempo?" (Belo, 2025, p. 68). Apresenta-se então sua trajetória, assim como realizado no verbete de Assis Chateaubriand, e é elaborada nova questão-síntese: "O que se pode entender, portanto, da trajetória de José Sarney?" (Belo, 2025, p. 73). É neste momento que as questões-problema são respondidas e utiliza-se a categoria de Intelectual Orgânico para responder algumas delas.

Imagem 5 – Hipótese do verbete de José Sarney



O que se pode entender, portanto, da trajetória de José Sarney? Primeiro, sua trajetória está relacionada à sua habilidade em estabelecer acordos com sujeitos importantes nos diferentes cenários políticos. Segundo, utiliza-se do discurso do progresso, da modernização, do "novo" para convencer a população a ter esperança em suas ações, mas na prática toda a inovação proposta no discurso não se realiza. Terceiro, percebeu a importância dos meios de comunicação como instrumento de convencimento, construindo sua própria rede de comunicação, tornando-se, portanto, parte da burguesia nesta área. Quarto, percebeu que o poder econômico é de fundamental importância no mundo da política, aproximando-se de grupos empresariais. Ao se aproximar desses grupos e, principalmente, ao se tornar membro deles, passa a conduzir a política a partir de interesses próprios e como representante desses grupos, muitas vezes se utilizando de seus cargos para tornar nacional o que é de interesse dos grupos empresariais. Quinto, a sua trajetória como intelectual lhe conferiu um status fundamental, sobretudo, no começo de sua vida política.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Francinete Lourdes de. **Política no Maranhão e o jornal O Estado do Maranhão**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste. Maceió, 2011.

73

Fonte: Belo (2025, p. 73).

Pode-se perceber no trecho destacado a categoria em apresentação diluída na síntese da trajetória de José Sarney ao destacar sua constituição como empresário do ramo das comunicações. Na esteira dessa categoria está presente também no trecho acima citado outra categoria analítica gramsciana – Aparelhos Privados de Hegemonia, também presente no verbete de Assis Chateaubriand.

Para Antonio Gramsci (2012) os Aparelhos Privados de Hegemonia são instrumentos utilizados para criar consenso na sociedade acerca dos projetos que se pretendem hegemônicos, sendo a mídia um dos mais poderosos representantes desta categoria. Assim, além de estar diluída nos verbetes, tal categoria foi fundamental para construção dos verbetes sobre os jornais locais, por exemplo o *Jornal do Dia*/ *O Estado do Maranhão* ao se destacar que

> Durante o governo de José Sarney foi um dos principais instrumentos de divulgação do seu governo, uma vez que o governador era seu proprietário. Ou seja, foi utilizado como um aparelho que construísse sua imagem como um político atuante que pretendia desenvolver economicamente o estado. Enquanto isso, difamava seus opositores. Por ter um grande alcance no estado, tinha grande capacidade construir a liderança de José Sarney no Maranhão. Foi também um importante instrumento para as campanhas eleitorais de Roseana Sarney [ver Roseana Sarney], bem como daqueles políticos vinculados à família, por exemplo, Edison Lobão [ver Edison Lobão] (Belo, 2025, p. 64).

Percebe-se, portanto, a conexão entre tese e dicionário também por meio da teoria presente nos âmbitos da pesquisa (o percurso na tese e sua materialização para a educação básica no dicionário). Este aspecto contempla mais uma exigência da Capes que é a complexidade do produto educacional entendida como "como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional" (Rizzati *et al*, 2020, p. 12).

A teoria e a metodologia estão presentes também na estruturação dos verbetes, pois se vinculam ao próprio percurso metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Como pode ser visualizado no organograma 6 o materialismo histórico é a vertente teórica que conecta toda a PHC, principalmente a concepção de escola fundamentada em Gramsci, ou seja, o pressuposto fundamental é "a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana" (Saviani, 2021, p. 76). A história é compreendida, então, como o processo de produção da existência do homem. Dessa forma,

> A pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, consequentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2021, p. 86).

A base material é o fundamento da PHC e necessita de historicização ao ser abordada em sala de aula. O alicerce da metodologia é a prática social, que se encontram nos dois extremos do processo de construção do conhecimento, isto é, a prática social inicial e a prática social final. Entretanto, a prática não se sobrepõe à teoria, mas dialogam na construção do saber, parte-se da síncrese (conhecimentos oriundos da prática social inicial) transita-se na análise (operação teórica de sistematização e atribuição de sentido à prática social inicial) e chega-se na síntese (o saber instrumentalizado pela teoria). Considera-se, pois, que "se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo" (Saviani, 2021, p. 120).

Paulo Freire (1969) discute o papel da educação na humanização enfatizando que uma educação de caráter humanista tem como objetivo a "desocultação da realidade" (Freire, 1969, p. 128) e ao atingir tal objetivo constrói instrumentos para transformar a realidade. Para ele a História é central neste processo de modo que se percebe no mundo e abre sua consciência para compreendê-lo e transformá-lo. Para tanto, os estudantes precisam ser sujeitos ativos neste processo, rompendo com o modelo crítico-reprodutivista da educação. Nesse sentido, o

processo de “conscientização” é uma das categorias basilares para Freire, entendida como “desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (Freire, 1980, p. 26), é o processo que permite dissecar a realidade e revê-la sob o prisma da totalidade, entendendo as relações sociais que as sustenta, dito de outra forma, viabiliza a compreensão da dominação para agir em defesa da libertação. Sua perspectiva educacional permite intenso diálogo com a proposta da PHC, uma vez que considera que “[...] este movimento de fluxo e refluxo, do abstrato ao concreto, que se produz na análise de uma situação codificada, conduz a substituir a abstração pela percepção crítica do concreto, que deixou já de ser uma realidade densa impenetrável” (Freire, 1980, p. 31).

A concepção de ideias-força mobiliza premissas fundamentais para a construção do processo de educação em diferentes momentos: a) o primeiro passo é a reflexão acerca do homem e sua vida concreta; b) a construção do homem como sujeito a partir da reflexão inicial realizada; c) o terceiro momento se constitui como o reconhecimento de si como sujeito a partir da instrumentalização fornecida nos dois momentos anteriores; d) momento de criação da cultura a partir da relação estabelecida entre o sujeito e o contexto no qual se insere; e) o homem se entende como sujeito histórico capaz de intervir na realidade (Freire, 1980). As ideias-força objetivam a superação da falsa consciência, da forma aparente do mundo concreto desnudando sua essência de dominação. Ensinar, portanto, não é só informar, mas garantir instrumentos de produção do conhecimento (Freire, 1996), é capacitar os (as) estudantes a construírem suas reflexões com base na metodologia construída e apresentada pelo corpo docente.

> E essas condições exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (Freire, 1996, p. 29).

A concepção acima destacada é incorporada por João Luiz Gasparin (2012) ao debater sobre uma didática para PHC. Para ele o primeiro passo do método consiste naquilo que os alunos já sabem, é o momento de preparar o aluno para a construção do conhecimento, sua sistematização, o que João Luiz Gasparin (2012) aponta como Prática Social Inicial. Adota-se, então, como estratégia a aproximação entre conteúdo e experiência já adquirida pelo corpo discente. Este estágio da metodologia da PHC materializou-se no produto educacional

elaborado na seção da introdução do verbete, isto é, por trás da contextualização mencionada anteriormente está o estímulo à prática cotidiana do alunado. É a mobilização de saberes do cotidiano, da síncrese, ou seja, do conhecimento não operacionalizado pela mediação escolar. Sugere-se que o dicionário seja o ponto de partida que receberá intervenção do corpo docente, ampliando as questões e as contextualizações presentes no material. Além disso, assim como o alunado, o corpo docente também tem uma bagagem com base em sua experiência o que viabiliza a sondagem dos (as) alunos (as) e a primeira sistematização do conhecimento.

Passado o estágio da Prática Social Inicial adentra-se em seu processo de operacionalização dividido em três etapas: Problematização, Instrumentalização e Catarse. A Problematização é considerada a fase das provocações, das instigações e investigações, do questionamento da Prática Social Inicial. É o ponto de transição no DHBMC, a questão-problema a ser respondida. Entretanto, assim como na fase anterior o (a) docente atua no sentido de ampliar a problematização que consta no produto educacional elaborado, de modo a estabelecer maiores conexões e problemáticas com a Prática Social Inicial. Em outras palavras, o DHBMC é o ponto de partida. Assim como não se apresenta como detentor de uma verdade, mas uma leitura da realidade, para o alunado, para o corpo docente é uma ferramenta de estímulo a discussões mais amplas que podem vir a acontecer em sala de aula, seu potencial não se encerra em seu uso pronto e acabado.

A Instrumentalização é a etapa da fundamentação, da análise. É nesta fase que são inseridos e debatidos os conteúdos propriamente ditos para que os discentes possam se apropriar deles, ou seja, se apropriam "[...] do objeto do conhecimento em suas múltiplas determinações e relações, recriando-o e tornando-o 'seu', realizando ao mesmo tempo a continuidade e a ruptura entre o conhecimento cotidiano e o científico" (Gasparin, 2012, p. 50), podendo ser entendido, também, como a internalização do objeto do conhecimento. Nesta fase sedimenta-se o saber sincrético, a Prática Social Inicial, a mediação do (a) docente e o conteúdo trabalhado. No DHBMC é representado no momento anterior à apresentação da hipótese central do verbete, o encaminhamento textual dado à resposta da questão-problema. O passo seguinte é o momento da Catarse, entendida como

> [...] a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado da compreensão (Gasparin, 2012, p. 124).

A categoria acima conceituada materializou-se no dicionário elaborado na hipótese central, momento em que a questão-problema é respondida. Destaca-se que a hipótese não pretende dar conta da questão prática, mas ser um recurso que viabiliza a reflexão acerca da prática social que a circunda, pretende apresentar uma leitura distinta da relação causa-consequência que costumeiramente aparecem nos materiais didáticos, ou mesmo do caráter teológico também presente nesses materiais, "situando o conteúdo histórico-concreto na totalidade" (Gasparin, 2012, p. 125), contribuindo para a construção de sua identidade como sujeito ativo instrumentalizado teoricamente pela reflexão histórica. Desse modo a Catarse "expressa a conclusão do processo pedagógico" (Gasparin, 2012, p. 127). Por fim, chega-se à Prática Social Final, resultado de todo o processo pedagógico finalizado na Catarse.

> A Prática Social Final é a confirmação de que aquilo que o educando somente conseguia realizar com a ajuda dos outros agora o consegue sozinho, ainda que trabalhando em grupo. É a expressão mais forte de que de fato se apropriou do conteúdo, aprendeu, e por isso sabe e aplica. É o novo uso social dos conteúdos científicos aprendido em sala de aula (Gasparin, 2012, p. 142).

Um exemplo deste aspecto trabalhado no DHBMC é a utilização da concepção de Aparelhos Privados de Hegemonia diluída nos verbetes, mas principalmente utilizada para analisar os jornais. Ao perceber que a imprensa (seja no caso dos jornais, seja no meio digital) não é isenta e que tem uma função social específica de criar consenso em sociedade em torno de determinado projeto o alunado é levado a questionar, buscar novas informações e compará-las, posicionando-se de forma ativa. Ao aprender sobre determinado conteúdo se apropriou dele construindo uma nova Prática Social.

Esta metodologia pedagógica construída no campo da PHC fundamenta-se, também, na Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vygotski, de modo que integra os aspectos psicológicos do desenvolvimento do alunado ao processo pedagógico. Assim, como pode ser percebido no organograma 6 três fases do desenvolvimento agrupam o processo. Nível de Desenvolvimento Atual, Zona de Desenvolvimento Intermediário e Novo Nível de Desenvolvimento Atual.

Lev Vygotski (1991) faz oposição aos estudos que comparavam o desenvolvimento humano ao dos animais e das plantas. Para ele a fala e a experiência são fatores fundamentais para o desenvolvimento humano, fundamentado no trabalho produtivo. A experiência é fundamento do que considera como memória natural, isto é, apreendida por meio das vivências, que é modificada por meio de estímulos. Tais estímulos são fundamentais para o desenvolvimento humano, entendido como um processo que tem uma origem biológica e outra social. Desse modo, o caráter fundamental da sua investigação psicológica reside na "estrutura estímulo-resposta" (Vygotski, 1991, p. 42).

A sua proposta se alicerça na concepção de que o que deve se analisar são processos e não objetos de maneira que se percebem os distintos estágios do desenvolvimento. Nesse sentido, pretende-se explicar tal processo ao invés de descrevê-lo, buscar seus fundamentos, suas operações mentais, sair da superfície dos resultados e investigar as bases, ou seja, Vygotski (1991) se fundamenta no par essência-aparência como preconizado por Marx. A investigação deste tipo pretende, então, superar as leituras do "comportamento fossilizado" (Vygotski, 1991, p. 45), atribuindo dinamicidade ao processo de desenvolvimento. Entende, portanto, que "estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança" (Vygotski, 1991, p. 46).

Assim, defende a hipótese de que o desenvolvimento da criança é um processo em constante transformação mediado por estímulos diversos, desde a experiência, passando pela mediação até a produção do saber autônomo. Para tanto, desenvolveu a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), também conhecida como Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), que tem como pressuposto que a criança antes mesmo da idade escolar já inicia seu processo de aprendizagem. Neste sentido, ao ser inserida no ambiente escolar a criança recebe novos estímulos tendo como fundamento a existência de um Nível de Desenvolvimento Real/Atual, isto é, "o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados" (Vygotski, 1991, p. 57).

A Zona de Desenvolvimento Proximal/Imediato se caracteriza, então, por ser o período entre o Nível de Desenvolvimento Real/Atual e o Nível de Desenvolvimento Potencial, isto é, o momento em que a mediação no ambiente escolar ocorre por meio dos estímulos orientados pelo corpo docente. Desse modo, a ZDP/ZDI pode ser caracterizada também como o momento de maturação do desenvolvimento por meio da aprendizagem que culmina em um novo Nível de Desenvolvimento Atual.

Percebe-se, portanto, que Síncrese – Prática Social Inicial – Nível de Desenvolvimento Real/Atual correspondem ao primeiro estágio da metodologia elaborada por Gasparin (2012). O momento seguinte é o da Zona de Desenvolvimento Proximal/Imediato que engloba a Problematização, a Instrumentalização e a Catarse, resultando no terceiro estágio: Novo Nível de Desenvolvimento Real/Atual – Prática Social Final – Síntese.

É na Zona de Desenvolvimento Proximal/Atual, entendida como aspecto intermediário do desenvolvimento, que a aprendizagem acontece. Considera-se, portanto, que é necessária a mobilização de categorias da cognição do alunado a fim de que se ultrapasse a simples

memorização dos conteúdos e se atinja a aprendizagem significativa. David Ausubel (2003), fundamentado em uma perspectiva cognitivista, tem como objeto de análise a aquisição e retenção do conhecimento. Para ele a aprendizagem por recepção significativa abrange a utilização de materiais que tenham também potencialidade de uso significativo para a retenção do conhecimento. A aprendizagem pode ocorrer por mobilização de conceitos e proposições que se conectam "com ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva" do alunado (Ausubel, 2003, p. 2). Ao se acionar conceitos e proposições não se objetiva que sejam memorizados, mas que sejam capazes de alterar as informações já obtidas pelo corpo discente. Por meio da aprendizagem proposicional o alunado promove descobertas e/ou soluciona problemas evidenciados no processo de aprendizagem. Ao contrário do que se pode imaginar a recepção não é sinônimo de passividade, mas um processo ativo,

> Pois exige no mínimo: (1) o tipo de análise cognitiva necessária para se averiguarem quais são os aspectos da estrutura cognitiva existente mais relevantes para o novo material potencialmente significativo; (2) algum grau de reconciliação com as ideias existentes na estrutura cognitiva – ou seja, apreensão de semelhanças e de diferenças e resolução de contradições reais ou aparentes entre conceitos e proposições novos e já enraizados; e (3) reformulação do material de aprendizagem em termos dos antecedentes intelectuais idiossincráticos e do vocabulário do aprendiz em particular (Ausubel, 2003, p. 6).

Assim, a aprendizagem significativa se fundamenta na aprendizagem por recepção mediada, que se distingue da recepção por memorização e por recepção como sinônimo de replicação de informações. Evidencia-se, portanto, que neste tipo de aprendizagem a estrutura cognitiva do aprendiz é um aspecto fundamental a ser levado em consideração, é por meio dela que são mobilizados recursos para o ensino, uma vez que o material potencialmente significativo precisa estar de acordo com essa estrutura. Desse modo, toma-se como referência o desenvolvimento do alunado em determinada fase escolar de modo que é fundamental que a escrita do material potencialmente significativo seja compreensível ao seu público-alvo, no caso do DHBMC discentes do 9º ano do Ensino Fundamental, ou seja, "não há espaço no componente pedagógico para academicismos ou qualquer outro tipo de formalidade incompatível com uma comunicação leve e objetiva com os destinatários do produto" (Costa, 2023, p. 42).

A introdução do DHBMC foi a ferramenta encontrada para mobilizar os saberes já adquiridos pelo corpo discente, acionando, então, a estrutura cognitiva já existente, o que se considerou o equivalente à Prática Social Inicial e à síncrese, já que se "a estrutura cognitiva for instável, ambígua desorganizada ou organizada de modo caótico, tem tendência a inibir a

aprendizagem significativa e a retenção" (Ausubel, 2003, p. 10). Para Iandra Coelho (2024) o planejamento é parte fundamental para o desenvolvimento de propostas de ensino, no caso em apresentação materializada no DHBMC. Para a autora "a escola da teoria de aprendizagem (princípios/diretrizes/conceitos) é considerada fundamental nesta fase, pois serve como base para entender como o aprendizado ocorre e como os estudantes interagem com os conteúdos e habilidades desenvolvidos" (Coelho, 2024, p. 9).

Dessa forma, a retenção não significa somente a internalização dos conteúdos, mas, também, aciona a curiosidade e a aplicação dos conhecimentos retidos de maneira que passam a fazer sentido, incorporam novos significados e sistematizam os já existentes. A descoberta é feita durante o processo, ou seja, os conteúdos não são transmitidos pelo corpo docente de forma pronta e acabada para serem absorvidos pelo corpo discente, mas de maneira que permitam entender a construção das hipóteses, estendendo o método para outras instâncias fora do ambiente escolar. Considera-se, assim, que este seja o impacto (outro critério de avaliação dos produtos educacionais utilizado pela Capes) do DHBMC. Assim,

> O aprendiz deve organizar uma determinada quantidade de informações, integrá-las na estrutura cognitiva existente e reorganizar ou transformar a combinação integrada, de forma a criar um produto final desejado ou a descobrir uma relação meios–fim ausente. Depois de esta fase estar completa, interioriza-se o conteúdo descoberto, tal como na aprendizagem por recepção (Ausubel, 2003, p. 49).

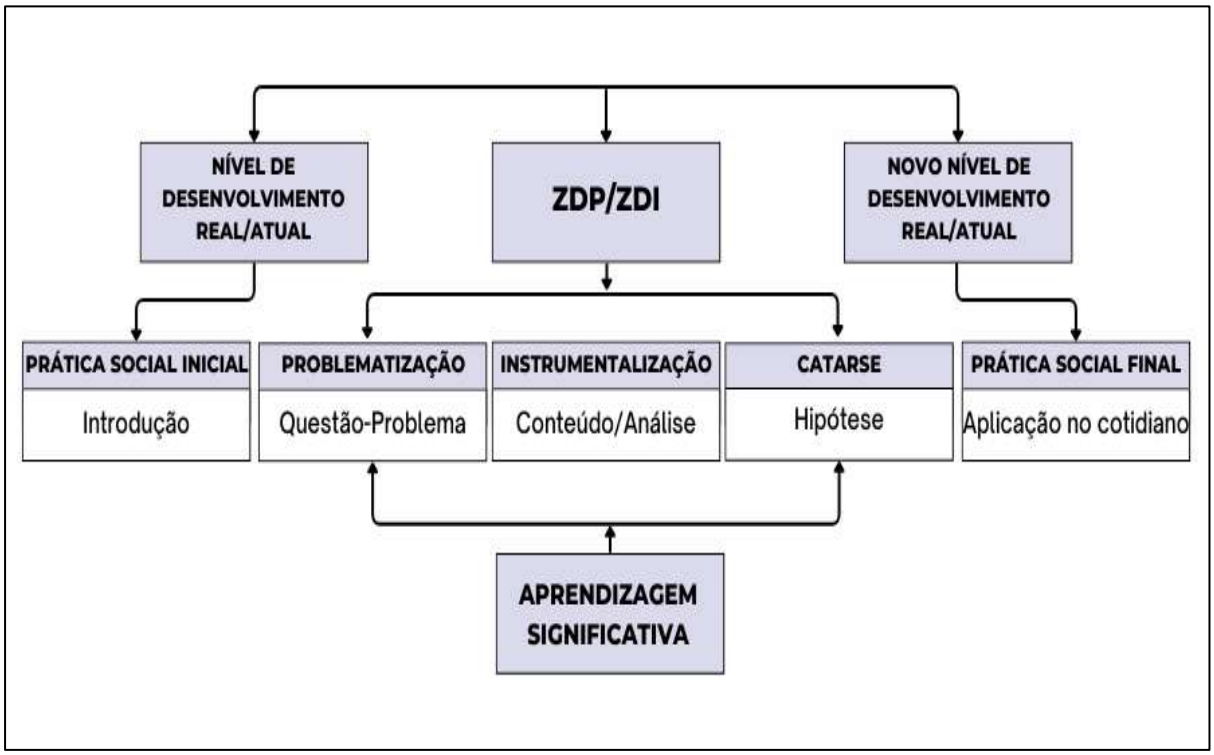
A formulação de hipóteses no DHBMC subsidia os (as) estudantes a realizarem este processo, isto é, incorporou-se ao produto educacional uma dimensão que seria realizada unicamente pelo estímulo dado pelos (as) docentes em sala de aula, subsidiando, por conseguinte, a ação também destes profissionais. Percebe-se, portanto, que a aprendizagem significativa não anula o processo de recepção de conteúdos, mas a fundamenta para que deixe de ser uma atividade passiva e se torne uma atividade ativa, ocorrendo "quando um novo conceito interage com um conhecimento prévio na estrutura cognitiva pré-existente, criando um ancoradouro, propiciando a assimilação e elaboração de um novo conceito" (Sauer; Leite, 2023, p. 126).

Para tanto, a utilização de um material que seja potencialmente significativo é uma das condições fundamentais para tal instrumentalização da recepção. Entretanto, enfatiza-se que o material por si só não dá conta de todo processo, uma vez que a significação ocorre por ações individuais. Entende-se, portanto, que "a aprendizagem por recepção significativa ocorre à medida que o material de instrução potencialmente significativo entra no campo cognitivo do

aprendiz, interage com o mesmo e é subsumido, de forma adequada, a um sistema conceptual relevante e mais inclusivo" (Ausubel, 2003, p. 60).

Com o breve debate acerca da Aprendizagem Significativa encerra-se o quadro teórico-metodológico que fundamentou a elaboração do Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão Contemporâneo direcionado a discentes do 9º ano do Ensino Fundamental. Para uma visualização mais objetiva desse quadro foram sobrepostos os organogramas 5 e 6 acima apresentados, resultando no organograma abaixo.

Organograma 7 – vinculação teoria/metodologia à estrutura dos verbetes



Elaboração própria.

Tendo apresentado a matriz teórico-metodológica de elaboração do produto educacional, considera-se relevante mais alguns apontamentos acerca da estrutura do DHBMC. O primeiro aspecto a ser apontado refere-se ainda aos verbetes: a sua concepção se deu a partir do binômio autonomia/dependência. Os verbetes podem ser lidos/utilizados de forma autônoma, mas também estabelecem relações entre si a partir da remissão (palavras entre colchetes que se referem a outro verbete existente), mas também por meio da seleção do que se considerou como verbetes-âncora, isto é, verbetes que conectam todos os outros, ou minimamente grupos de verbetes, a saber: Economia no Maranhão, Revolução de 1930 no Maranhão, Interventorias, Ditadura Civil-Militar no Maranhão, Questão Agrária no Maranhão, Oligarquia e Universidade da Fraude.

O verbete Economia no Maranhão subsidia todos os verbetes, uma vez que são sinalizadas as principais ações dos governos dos sujeitos (verbete biográficos) que compunham/compõem a classe dominante maranhense, além da atuação de agências – como a Sudam e a Sudema – em defesa do desenvolvimento do estado. O verbete Revolução de 1930 no Maranhão contempla os verbetes dos sujeitos que compuseram as interventorias no estado, servindo de alicerce para entender a lógica das interventorias, outro verbete-âncora, bem como grupos que atuaram por meio de instituições locais, como a Associação Comercial do Maranhão (ACM). A noção de Ditadura Civil-Militar no Maranhão é basilar para entender a atuação dos sujeitos no período entre 1964 e 1988, além de estabelecer vinculações entre o que se consagrou como local e nacional, bem como a dinâmica política das eleições de 1965, ponto de inflexão entre o vitorinismo e sarneísmo. Já os verbetes Questão Agrária no Maranhão, Universidade da Fraude e Oligarquia subsidiam todos os verbetes, inclusive outros verbetes-âncora, como Economia no Maranhão. Assim, o binômio autonomia/dependência fornece bases para ampliação da utilização dos verbetes em sala de aula.

O segundo aspecto estrutural diz respeito à elaboração de seções didáticas que funcionam como impulsionadoras de outras utilizações que potencializem os verbetes. Assim, foram elaboradas cinco seções didáticas: a) você sabia?; b) indicação de leitura; c) vamos pensar um pouco?; d) olhar interdisciplinar; e) vamos pesquisar! De antemão destaca-se que não foram tomadas como estrutura basilar do dicionário, mas com caráter complementar e como forma de fortalecer a objetividade dos verbetes, isto é, considerou-se que algumas informações importantes poderiam dificultar a compreensão dos verbetes, sendo então destinadas às seções didáticas, materializadas principalmente nas seções “olhar interdisciplinar”, “vamos pensar um pouco?” e “você sabia?”. As demais seções são essencialmente complementares.

É importante destacar que a estratégia de escrita das seções não segue o padrão dos verbetes, mas têm como pressuposto o mesmo arcabouço teórico e metodológico. Assim, estabelecem-se vinculações ao que já foi abordado nos verbetes, mas a partir da mobilização de recursos e temas diferentes, dependendo do formato da seção. Na seção “Vamos pensar um pouco?” teve-se como estratégia fundamental elaborar questionamentos com caráter reflexivo, mas sem indicar possíveis respostas, fomentando o exercício da autonomia dos (as) discentes, bem como a posterior promoção de debates. Geralmente vinculam-se a questões das trajetórias dos indivíduos aos quais está vinculada ou, ainda, a termos controversos, como “Revolução”.

Imagem 6 – Seção didática: Vamos pensar um pouco?



Fonte: Belo (2025, p. 43).

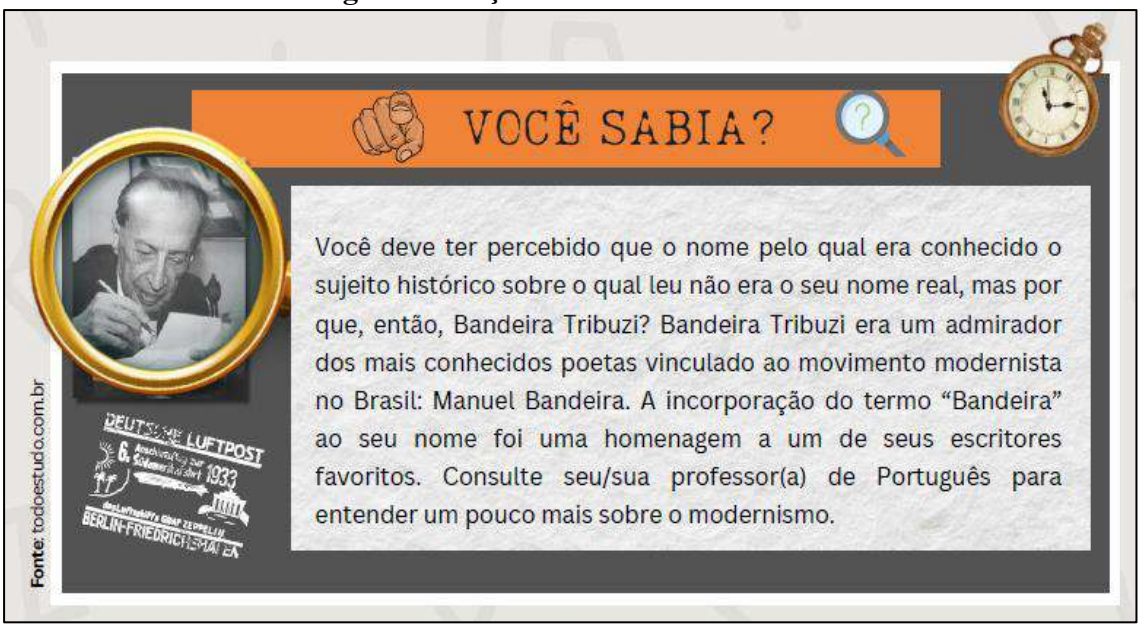
Na seção didática acima destacada, por exemplo, buscou-se abordar a questão da memória em imbricação à toponímia da cidade de São Luís. Considera-se, assim, que o "topônimo (...) nunca será neutro" (Faggion; Misturini, 2014, p. 144), pelo contrário é sempre uma seleção que traz consigo a noção de que "quando o ato de nomear deixa de contemplar a configuração geográfica ou o evento histórico, por si só motivadores da denominação, passa a revelar o intuito de quem nomeia" (Faggion; Misturini, 2014, p. 145). Além disso, sabe-se que mesmo os eventos históricos são selecionados a partir da importância atribuída a eles. Em outras palavras, objetivou-se desnaturalizar a seleção de determinados sujeitos da História Local como proeminentes políticos, mas inseri-los em uma lógica de seleção da memória. A memória é então acionada nesta seção como ferramenta para que o corpo discente possa pensar historicamente. Desse modo, a elaboração das reflexões acima apontadas teve como pressuposto que

> Como qualquer experiência humana, a memória histórica constitui uma das formas mais fortes e sutis da dominação e da legitimação do poder. Neste sentido, os grupos dominantes vencedores na História tentam impor a sua visão e a percepção de uma memória de dominação. Aos vencidos, restam apenas o esquecimento e a exclusão da História e da política preservacionista (Oriá, 2004, p. 136).

Ao se questionar acerca dos nomes dos sujeitos como homenagens incentiva-se os (as) discentes a questionarem essas dominações em patrimônios locais, fomentando a sua

mobilização crítica diante da realidade na qual estão inseridos (as). Na seção "vamos pesquisar!" também se incentiva a autonomia dos (as) discentes ao fomentar uma atividade fora da sala de aula, mas com resultados a serem expostos no ambiente escolar por meio de debates. As seções "Olhar Interdisciplinar" e "Você Sabia?" objetivam a ampliação do conhecimento a partir, no primeiro caso, da relação com outras disciplinas do saber escolar e, no segundo caso, a partir de informações que instiguem a curiosidade do alunado. Ao abordar, por exemplo, a utilização do nome "Bandeira" por José Tribuzi, acaba-se por instigar a aprendizagem acerca do modernismo no Brasil ao se fazer referência a Manuel Bandeira.

Imagem 7 – Seção didática: "Você sabia?"



Fonte: Belo (2025, p. 21)

Por fim, a seção "Indicação de Leitura" preza pelo incentivo à leitura de outros materiais que se relacionam à temática do verbete. Destaca-se, entretanto, que, mesmo que já existam indicações, na própria estrutura do dicionário, para seu uso,

> Professores e professoras podem reusar (liberdade de usar), revisar (adaptar, modificar, traduzir), remixar (combinar dois ou mais materiais), redistribuir (compartilhar) e reter (ter a própria cópia) os diferentes produtos gerados nos MP de modo crítico, adaptando-os às necessidades de suas diferentes turmas de alunos e devolvendo à sociedade novos PE *num continuum*" (Rizzatti *et al*, 2020, p. 2).

Até este momento apresentou-se a estrutura do DHBMC, suas potencialidades, bem como seu arcabouço teórico e metodológico. Além disso, foi sublinhado ao longo deste capítulo de que forma o material proposto contempla a diretrizes de avaliação da Capes, restando aponta apenas o critério "acesso". Desse modo, aponta-se que o material será disponibilizado online,

bem como a tese que o fundamenta, no site do programa de pós-graduação, bem como no site do Núcleo de Pesquisa em História Contemporânea (NUPEHIC), ao qual se filia seu autor.

Tendo realizado a apresentação do percurso de elaboração do produto considerou-se relevante denotar acerca de uma última questão: a materialização das vinculações entre o que consta no currículo e o conteúdo presente no DHBMC. Helenice Rocha (2022) parte do diagnóstico da inserção no ambiente escolar de um conhecimento histórico mais crítico, fazendo oposição ao que se consagrou como tradicional. Considera que esse avanço leva a novos questionamentos que sejam capazes de preencher lacunas que ainda persistem na educação histórica escolar. Entretanto, é preciso lembrar que tais avanços das últimas décadas do século XX têm sido cerceados pela mobilização das categorias competências e habilidades que nortearam a elaboração da BNCC, como discutido no capítulo 1.

Além disso, há a manutenção do aspecto canônico do currículo (Coelho, 2022) que inibe a inserção de novos temas e abordagens que viabilizariam novos questionamentos e, por conseguinte, novos debates. Este é o caso da História Local à qual se vincula o produto educacional elaborado, com potencial de acionamento de categorias, como experiência, que promovem aproximações mais imediatas com o cotidiano do alunado.

No entanto, ao mobilizar o presente por meio da experiência não se defende uma lógica presentista[119] sem mediações, mas sim ter como uma das referências para a história ensinada "questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte de nossa vida" (Pinsky; Pinsky, 2010, p. 23), essa estratégia favorece a identidade do aluno como um ser social, um sujeito histórico, que está inserido em determinada realidade social e que é capaz de nela intervir.

A História do Tempo Presente ainda recebe olhares críticos de alguns historiadores que preferem creditar a análise do presente aos cientistas políticos, atribuindo como critério fundamental para a escrita da História o distanciamento temporal em relação aos acontecimentos, destacando que a aproximação com o acontecimento interfere nas análises históricas, tornando-as subjetivas e marcadas de posicionamento político. Mas é possível uma escrita da História isenta? Tendo como resposta a essa questão a negação, o que impediria então uma escrita da História do Tempo Presente? Mais: se se leva em consideração que, como destaca, Eric Hobsbawm (2013), "todo historiador tem seu próprio tempo de vida, um poleiro

[119] Para mais informações acerca da noção de presentismo, consultar: HARTOG, François. **Regimes de historicidade:** presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

particular a partir do qual sondar o mundo" (Hobsbawm, 2013, p. 317) esse poleiro particular não seria uma lente que independe do recorte temporal a ser utilizado na análise?

Em torno desta temática que o autor, assim como Marieta Ferreira (2018), cada um a seu modo, constroem argumentos acerca da utilização do presente como História e sua trajetória enquanto parte dos debates historiográficos recentes. Eric Hobsbawm (2013) destaca sua experiência na escrita da História do século XX, bem como as dificuldades encontradas e a questão do tempo "acelerado" diante de um século eivado de grandes acontecimentos históricos. Enquanto Ferreira (2018) aponta o quadro historiográfico acerca da História do Tempo Presente e sua inserção no Brasil em estreito convívio com os debates acerca da História Oral, bem como com o estruturalismo.

A escolha do tema, a utilização do arcabouço teórico e metodológico incidem diretamente na construção da análise, assim como no próprio processo de escrita para além do recorte temporal escolhido e isso não anula ou desqualifica o processo de investigação do historiador. Vale destacar que esses são elementos de escolha do historiador que, inclusive, atribuem cientificidade ao processo de investigação.

Assim, acredita-se que uma História do Tempo Presente, uma vez fundamentada teoricamente e metodologicamente, somada a um trato com as fontes a partir do uso dessas ferramentas, pode ser escrita sem a atribuição de descrédito ao seu resultado, ou seja, ao momento de exposição desses resultados materializados em texto sistematizado.

Quando, por exemplo, se estuda acerca do Maranhão Contemporâneo e sua teia político-econômica na segunda metade do século XX e nas primeiras décadas do século XXI tem-se uma base documental, uma opção teórica e a instrumentalização da análise a partir de uma metodologia delimitada, essas não são ferramentas aplicáveis também ao estudo do Maranhão do século XIX que poderia ser feita pelo mesmo historiador? O que invalida, então, a análise do período mais recente? A experiência do investigador? Toda produção histórica não implica escolhas? Não tem como resultado uma verdade histórica e que, portanto, não é absoluta, mas um fragmento do real?

Não se tem como objetivo, a partir dos questionamentos apresentados, uma relativização absoluta da produção histórica e a descrença na análise do historiador, como alguns pós-modernos frequentemente fazem atribuindo descrédito ao resultado das análises históricas sob o argumento de que tudo é discurso. O que se pretende é demonstrar que uma vez fundamentado o processo de investigação com fontes, instrumentos metodológicos e teoria a história está bem

amparada, uma vez que até “o passado muda à luz da história subsequente” (Hobsbawm, 2013, p. 324).

Retornando à investigação acerca do Maranhão Contemporâneo, uma série de caminhos podem ser trilhados para a explicação dos grupos políticos inseridos na Sociedade Política, que tem relação direta, muitas vezes, com a própria inserção social do historiador. O que cabe perguntar é: isso invalida a produção ou nutre uma série de debates que podem ser realizados uma vez que essa produção pode ser bem localizada conjunturalmente. A produção da história do tempo presente não poderia auxiliar na própria construção de uma epistemologia da história recente se os temas abordados forem bem destrinchados ao invés de serem questionados constantemente? Dessa maneira, “é preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia” (Pinsky; Pinsky, 2010, p. 19). Assim, a proposta neste momento é promover a relação entre temas do Maranhão a partir das diretrizes curriculares debatidas nos capítulos anteriores, isto é, demonstrar as possibilidades de vinculações entre temáticas de modo a não impactar negativamente o cumprimento do conteúdo que consta no currículo-base. Para tanto, retoma-se a discussão realizada por João Luiz Gasparin (2012), agora verificando suas indicações práticas. O quadro a seguir, retirado da obra de João Luiz Gasparin (2012), sintetiza as questões práticas que serão debatidas nas páginas seguintes.

Quadro 11 – Projeto de trabalho docente-discente na perspectiva Histórico-Crítica

Instituição:			**Professor(a):**	
Disciplina:			**Unidade:**	
Ano letivo:	**Bimestre:**	**Série:**	**Turma:**	**H/a:**
PRÁTICA **Nível de desenvolvimento atual**	**TEORIA** **Zona de desenvolvimento imediato**			**PRÁTICA** **Novo nível de desenvolvimento atual**
Prática social inicial do conteúdo	**Problematização**	**Instrumentalização**	**Catarse**	**Prática social final do conteúdo**
1) Listagem do conteúdo e objetivos: Unidade: objetivo geral Tópicos: objetivos específicos	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. 2)Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento pela mediação docente.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta.	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir.

2) Vivência cotidiana do conteúdo: a) o que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber mais?		2) Recursos humanos e materiais.	2) Expressão prática da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo, em função da transformação social.
Elaboração de objetivos em função da aprendizagem do aluno deve levar em conta:				
O educando aprende:	1) o quê? – Conhecimentos científicos, conceitos, fatos, princípios, teorias, métodos, procedimentos, atitudes, valores etc.		2) Para quê? – Para a prática extraescolar dos conteúdos aprendidos, visando à transformação social.	

Fonte: Gasparin (2019, p. 159).

Na Prática Social Inicial o (a) docente dialoga com o alunado acerca da vertente que vai conduzir suas análises e apresenta a temática que será abordada naquela aula. Este é o momento de sondar o que os alunos já sabem acerca do conteúdo por meio de diálogo aberto e de perceber seu Nível de Desenvolvimento Atual, objetiva-se fazer uma vinculação inicial entre tema e cotidiano por meio de rápidos debates e provocações. Segundo o autor, o (a) professor (a) faz suas primeiras anotações acerca tanto do que os alunos já sabem quanto do que têm interesse em saber. Nesse sentido, a introdução dos verbetes pode ser lida pelo (a) docente como ponto inicial desta sondagem. Dependendo da resposta o alunado pode ser instigado a fazer as primeiras vinculações ou o (a) docente pode explorar o que alguns/algumas alunos (as) já sabem motivando os demais a participarem desse processo. A partir disso é iniciado o processo de contextualização do conteúdo apresentado. Esse primeiro passo viabiliza a problematização do conteúdo contextualizado, o momento de apresentar questões a serem solucionadas ao longo das aulas acerca de uma unidade temática. Nesta fase,

> São apresentadas e discutidas as razões pelas quais os alunos devem aprender o conteúdo proposto, não por si mesmo, mas em função de necessidades sociais. É importante evidenciar porque esse conhecimento é socialmente necessário no mundo atual. Mostram-se, paralelamente, as diversas faces sociais que os conceitos carregam consigo. Esse processo leva o aluno, aos poucos, a descobrir novas dimensões dos conceitos em questão. O conteúdo começa a fazer sentido para o aluno (Gasparin, 2012, p. 40).

O conteúdo deixa de ter um caráter fechado em si e passa a ser mobilizador de questões a serem respondidas. Assim, são elaboradas questões pelo (a) professor (a) que vão nortear o processo de ensino-aprendizagem daquele conteúdo, como as questões-problema do DHBMC. O (a) docente precisa evidenciar ao corpo discente o porquê desses questionamentos a fim de

possam perceber o processo de construção do conhecimento no qual estão inseridos. Desse modo, “o conteúdo é entendido como uma construção histórica” (Gasparin, 2012, p. 46).

A fase da Instrumentalização viabiliza as reflexões em torno das questões, é a internalização teórica e prática do que está sendo estudado. Por exemplo, ao trabalhar com a trajetória de determinado sujeito histórico o (a) docente pode (re)construir a concepção de Intelectuais Orgânicos presente no dicionário, tomando algum verbete como base e questionando-os acerca de outros exemplos de Intelectuais Orgânicos na atualidade. A ideia não necessariamente é deixar a categoria conceitual explícita, mas diluí-la nas explicações e nas relações com o cotidiano do alunado, depois professor (a) e aluno (a) “seguem juntos numa ação interativa na qual o professor, como mediador, apresenta o conteúdo científico ao educando, enquanto este vai, aos poucos, tornando seu o novo objeto do conhecimento” (Gasparin, 2012, p. 104). Dessa maneira, o (a) professor (a) torna-se “unificador do conhecimento cotidiano e científico de seus alunos, assumindo sua responsabilidade social na construção/reconstrução do conhecimento científico das novas gerações, em função da transformação da realidade” (Gasparin, 2012, p. 110). Esta mediação pode ser acionada pelo corpo docente a realizar a leitura em conjunto do conteúdo central que compõe os verbetes dos dicionários, não se limitando ao que lá consta, mas utilizando como instrumento para potencializar sua mediação.

Ao instrumentalizar o alunado, isto é, promover a análise dos conteúdos por meio de sua mediação, o (a) docente promove sua síntese, a Catarse. É neste momento que o (a) docente verifica se os objetivos traçados no começo da unidade trabalhada foram alcançados, é a fase também em que os próprios discentes percebem tanto todo o processo de construção do conhecimento quanto a sua síntese. Este é momento de leitura da hipótese dos verbetes, ou da utilização da seção didática “vamos pensar um pouco?”.

As partes dos conteúdos antes dispersas entre si e em relação à prática social sedimentam-se em uma totalidade com um novo sentido, “o conteúdo empírico torna-se concreto” (Gasparin, 2012, p. 126), de modo que possam ser aplicados em outras situações além da que foi estudada. Para João Luiz Gasparin (2012) o (a) professor (a) pode solicitar uma verificação de aprendizagem por meio da redação de um resumo de maneira que evidenciem o que apreenderam das categorias trabalhadas, bem como do conteúdo e das possíveis aplicações no cotidiano. Ao finalizar este processo a proposta é que se chegue a uma Prática Social Final por meio da elaboração de um plano de ação que proponha intervenções práticas tanto na escola como em seu cotidiano nas relações sociais estabelecidas fora da escola.

Percebe-se, portanto, as possibilidades de utilizar o DHBMC nos debates em sala de aula a partir da perspectiva da PHC. Além disso, como assinalado anteriormente, buscou integrar os verbetes que compuseram o DHBMC aos temas abordados nos currículos consolidados. Para tanto organizou-se o quadro síntese a partir das duas unidades temáticas que constam na BNCC e as vinculações aos objetos do conhecimento tanto da BNCC quanto do DCTM, do qual foram extraídos somente os temas explicitamente vinculados ao Maranhão, uma vez que os objetos do conhecimento sobre Brasil já foram selecionados da BNCC. Desse modo, obteve-se o quadro síntese abaixo.

Quadro 12 – Vinculações entre objetos do conhecimento e verbetes

UNIDADE TEMÁTICA (BNCC)	OBJETO DO CONHECIMENTO (BNCC)	OBJETO DO CONHECIMENTO (DCTM)	EXEMPLOS DE VERBETES A SEREM TRABALHADOS
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	O período varguista e suas contradições	A adesão do Maranhão à República e a formação dos grupos oligárquicos; Oligarquia Vitorinista no Maranhão.	Antônio Martins de Almeida; Aquiles Lisboa; Astolfo Serra; Associação Comercial do Maranhão; Banco do Estado do Maranhão; Clodomir Cardoso; Genésio Rêgo; Economia no Maranhão; Interventorias; Irmãos Machado (Marcelino Machado e Lino Machado); *Jornal do Povo*; Jornal *O Imparcial*; Luso Torres; Magalhães de Almeida; Matos Carvalho; Neiva Moreira; Newton Belo; Nunes Freire; Oligarquia; Oposições Coligadas; Partido Republicano (PR); Partido Social Democrático (PSD); Partido Social Progressista (PSP); Partido Social Trabalhista (PST);

			Paulo Ramos; Pedro Neiva de Santana; Reis Perdigão; Renato Archer; Revolução de 1930 no Maranhão; União Republicana Maranhense (URM); Vitorino Freire.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação; A ditadura civil-militar e os processos de Resistência; O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais	A crise da indústria manufatureira do Maranhão; A Oligarquia Sarney; Projeto Grande Carajás e expansão agrícola no Sul do Maranhão;	Arena; Assis Chateubriand; Bandeira Tribuzi; Cafeteira; Centro de Lançamento de Alcântara; Clodomir Teixeira Millet; Companhia Maranhense de Colonização; Ditadura Civil-Militar no Maranhão; Economia no Maranhão; Edison Lobão; Eleições de 1965; Eugênio de Barros; Genésio Rêgo; Geração de 45 (1945); Greve de 51 (1951); GTAP/SUDEMA (Grupo de Trabalho de Assessoria e Planejamento / Superintendência de Desenvolvimento do Maranhão); Jackson Kepler Lago; João Alberto de Sousa; João Castelo; *Jornal do Povo*; Jornal *O Imparcial*; *Jornal do Dia*/ *O Estado do Maranhão*; *Jornal Pequeno*; José Reinaldo Tavares; José Sarney; Luís Rocha; Manoel da Conceição Santos; Maria Aragão; Milagre Maranhense;

			Movimento Democrático Brasileiro; Neiva Moreira; Newton Belo; Nunes Freire; Oligarquia; Oposições Coligadas; Pedro Neiva de Santana; Porto do Itaqui; Programa/Projeto Grande Carajás (PGC); Questão agrária no Maranhão; Renato Archer; Roseana Sarney; Saturnino Belo; Sebastião Archer; SUDAM; União Democrática Nacional (UDN) no Maranhão; União Republicana Maranhense (URM); Universidade da Fraude; Vitorino Freire.

Elaboração própria.

Percebe-se, portanto, a variedade de verbetes a serem trabalhados em cada unidade temática. Ressalta-se que não foram apontadas temáticas que constem no currículo municipal por não terem objetos do conhecimento explícitos sobre o Maranhão Contemporâneo, pois, como foi visto no capítulo anterior, a abordagem do Maranhão se deu por meio das habilidades. Além disso, nota-se a duplicação de alguns verbetes por perpassarem pelos dois recortes temporais das unidades. A proposta é que o (a) docente selecione o verbete que mais se adequada à abordagem que pretende dar às suas aulas.

Ao longo deste capítulo foram realizados debates que subsidiaram a elaboração do Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão Contemporâneo. A hipótese central residiu na sua característica Contra Hegemônica, a partir da concepção gramsciana, entendendo-o também como instrumento de Guerra de Posição Educacional. Para fundamentar esse argumento foram apresentadas as leis e diretrizes educacionais que o legitimam a partir da categoria de contradição. Além disso, buscou-se demonstrar como as categorias gramscianas e o processo metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica, arcabouço teórico-metodológico basilar, estão

presentes tanto na redação dos verbetes como em sua estrutura. Buscou-se também demonstrar a preocupação em vincular a elaboração do produto educacional com os critérios de avaliação da Capes, bem como situá-lo nos debates acerca do ensino de História Local. A proposta, então, reside em uma concepção que pretende se aproximar da formação de sujeitos omnilaterais a partir da concepção de Escola Unitária proposta por Gramsci.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino de História é um instrumento com potencial de formar sujeitos críticos e atuantes em sociedade. Não por acaso tem sido alvo de inúmeros movimentos conservadores, como o Escola sem Partido, que visam sua desestruturação e a retomada de uma perspectiva conteudista em detrimento de um ensino que se proponha refletir acerca das mazelas sociais e das estruturas de dominação de um modo de produção excludente e opressor.

Tais estruturas alinham-se à perspectiva neoliberal da educação que se consolidou no Brasil nos anos 1990 com progressiva abertura à atuação de grupos empresariais na instância educacional que ditam, por meio da inserção de Intelectuais Orgânicos na Ossatura Institucional do Estado, as suas diretrizes. Um exemplo emblemático é a atuação do Todos pela Educação e mais recentemente o Movimento pela Base.

A atuação desses Partidos Políticos, em uma perspectiva gramsciana, tem nacionalizado uma agenda educacional que favorece a sua empresarialização, por meio das privatizações de novo tipo, também conhecida como privatização escondida, que não tem a venda de empresas estatais como estratégia de substituição do público pelo privado, mas seu pressuposto fundamental é a interferência crescente de entidades privadas nas determinações do público.

Destaca-se, portanto, que o pressuposto fundamental da análise educacional realizada é a relação latente entre capital, educação e trabalho de modo que se considera que se tem construído um sistema educacional em que predomina a formação para o mundo do trabalho em detrimento de uma educação integral de formação de sujeitos conscientes, alinhando-se, portanto, ao projeto de dominação capitalista, a chamada "Pedagogia da Exclusão" ou "Pedagogia da Hegemonia". Entretanto, tal agenda não foi imposta sem mobilização de frações da Sociedade Civil que defendem uma educação de formação humanista, como as realizadas durante a elaboração da LDB e da própria BNCC, mas sofreram forte oposição das frações de classe que conduziam o Estado Restrito.

Essas características se materializaram nos documentos educacionais aprovados nos anos 1990 e início dos anos 2000, como o Plano Decenal de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em que a chamada Direita para o Social atuou por meio da elaboração de projetos motivados pelo que nomearam como colaboracionismo ou responsabilidade social das empresas, com breve redução de sua influência na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) pelo caráter democrático da sua elaboração que permitiu maior mobilização da Sociedade Civil. Entretanto, ao realizar a comparação entre as DCNs e a BNCC, percebe-se uma maior flexibilização do cumprimento dos conteúdos nas

diretrizes, destinando um maior espaço aos conteúdos locais. Cabia ao docente selecionar o conteúdo que seria enfatizado, bem como a sua abordagem. Além disso, as DCNs são consideradas um documento entre dois pontos em que a pedagogia das competências vigorou (os PCNs e a BNCC), uma vez que não se guiou pelo cumprimento de habilidades e competências, visando, então, a formação crítica, assim como a construção de identidades.

Considera-se, portanto, que a partir de 2016, com o golpe que destituiu Dilma Roussef da presidência, houve a retomada do projeto neoliberal, nos moldes dos anos 1990, com impactos diretos na educação - sobretudo pela aprovação da Emenda Constitucional nº 95 que congelou os financiamentos por 20 anos. Desse modo, o fortalecimento dessa agenda (considerada até mesmo como ultraliberal) perpassou pela presidência de Michel Temer e de Jair Bolsonaro, período em que foi debatida e aprovada a BNCC.

A aprovação da BNCC representa, então, a consolidação da reforma empresarial da educação. Isto torna-se evidente a partir da análise das três versões do documento, bem como das contribuições às audiências públicas sistematizadas em 235 documentos. A primeira versão teve como características fundamentais a desconsideração em relação à diversidade do país, bem como a ênfase no conteúdo a partir da adoção de uma perspectiva reprodutivista do trabalho docente em meio à aceleração do processo de debate.

A segunda versão teve uma influência maior das redes privadas de ensino, mas a partir da mobilização social de agentes e instituições que defendiam a educação pública de qualidade houve a substituição da noção de competências e habilidades por direitos de aprendizagem e desenvolvimento alicerçados por princípios éticos, políticos e estéticos, aproximando-se do modelo preconizado nas DCNs. Assim, houve a minimização dos efeitos da empresarialização da educação, que vinha ocorrendo no país desde a década de 1990, e a defesa da apropriação de conhecimentos históricos para se pensar uma cidadania ativa e crítica a partir de uma concepção mais ampla da educação. Por ter esse entendimento da educação, especificamente no campo do Ensino de História, optou-se por estabelecer maiores vinculações com os conteúdos locais na redação dos direitos de aprendizagem. Considera-se, portanto, que a aproximação entre o conteúdo que consta no currículo e sua aplicação no cotidiano viabiliza a percepção dos (das) discentes como sujeitos históricos capazes não só de compreender as relações nas quais estão inseridos, mas também intervirem para a construção de uma sociedade mais democrática e mais igualitária. Entretanto, alguns problemas persistiram como a relação entre conteúdo e a estrutura da BNCC.

A terceira versão, a aprovada, é considerada como ponto de inflexão do processo, uma vez que a conjuntura política alterou os sujeitos inseridos nas instâncias do Estado Restrito responsáveis pela condução do processo de elaboração e de implementação da Base. Assim, o Movimento pela Base passa a conduzir esse processo juntamente com a Fundação Carlos Alberto Vanzolini retomando de forma mais explícita a reforma empresarial da educação. As competências e habilidades retornam ao centro do currículo, desconsiderando inclusive as contribuições das audiências públicas, resultando em uma BNCC tecnicista, optando pela celeridade do processo de aprovação sem justificativas plausíveis para tal, exceto a implementação de um currículo excludente que se alinha à perspectiva da educação para o capital.

No que concerne ao componente Curricular História, percebe-se que nas três versões a História Local é secundarizada, com um abrandamento desta característica na segunda versão, destinando espaço para este tipo de abordagem somente em sua parte diversificada. Isto se torna mais problemático entre a segunda e a terceira versões, uma vez que nas duas primeiras a BNCC era entendida como um instrumento norteador, passando a ter uma característica mais impositiva em sua versão final. Entretanto, mesmo como documento norteador entende-se ainda que o ocultamento de questões locais da parte central do documento dificulta a sistematização de um Ensino de História que se pretenda crítico, uma vez que cristaliza a noção de História como o estudo do passado sem relação com o cotidiano do alunado. Dessa forma, a responsabilidade por tal abordagem recai nos (as) docentes, tendo que ajustar seus horários em dois sentidos: o de cumprir o que o documento-base determina e promover um Ensino de História que se proponha formador de sujeitos críticos a partir da realidade na qual estão inseridos.

Não por acaso a noção de contradição, basilar do modo de produção capitalista se faz presente no currículo, isto é, utilizam-se as categorias de competências e habilidades como forma de aproximar o alunado da prática social, entretanto esta prática se alinha tão somente a uma perspectiva de resolução de problemas práticos ou de capacitação para atuação no mercado de trabalho, sem promover reflexões profundas acerca da realidade em que vivem, servindo então aos objetivos do capitalismo de produção de capital humano que alimenta constantemente o exército de reserva, tornando-os sujeitos que competem entre si a partir da fundamentação meritocrática, isto é, os que não conseguem se inserir no mercado de trabalho têm esse resultado por não se esforçarem o suficiente para serem empreendedores de si mesmos, sob o argumento de que é necessário ser protagonista para traçarem um caminho de êxito.

Tais diretrizes nacionais foram sentidas também na construção dos currículos estaduais e municipais de maneira que, ao se analisar esses currículos percebe-se a quase ausência da História Local. Por mais que o Documento Curricular do Território Maranhense e a Proposta Curricular de São Luís apresentem em seus textos introdutórios que se propõem a uma educação de formação integral ao se investigar a estrutura curricular da disciplina de História percebe-se tão somente o alinhamento à perspectiva da BNCC com poucos momentos da abordagem local, culminando, assim, na reprodução das determinações nacionais em âmbito local. Considera-se, assim, que o Ensino da História Local é uma ferramenta com potencial de aprendizagem significativa que se encontra, infelizmente, secundarizada nos currículos. Com esta afirmação não se pretende defender a hipótese de que o Ensino de História só é capaz formar sujeitos críticos a partir da abordagem local, mas entende-se que esta abordagem potencializa este tipo de formação, uma vez que estudantes em fase de Zona de Desenvolvimento Imediato nas escolas percebem as vinculações de forma mais nítida.

Além disso, essas vinculações são potenciais ferramentas de mobilização social contra hegemônica para a solução de problemas que superem as questões aparentes e percebam a essência das mazelas sociais que afligem um estado cheio de riquezas naturais e potencial de crescimento, mas ainda permeado pela desigualdade socioeconômica, resultado da longa trajetória de dominação oligárquica desde o início do século XX. Assim, entender as disputas políticas significa também compreender os instrumentos de dominação para além do caráter personalista comumente atribuído às oligarquias, mas perceber os instrumentos por elas construídos para que tal dominação se perpetue.

Dessa forma, destaca-se que as alianças entre as frações de classe na condução da Ossatura Institucional do Estado é uma das chaves de compreensão da dominação oligárquica por meio das vinculações entre os sujeitos que compuseram, ou compõem, essas frações burguesas comumente entendidas como grupos oligárquicos, liderados por sujeitos de extrema habilidade política, o que foi nomeado no segundo capítulo como personalismo factual. Defende-se, assim, a ampliação da concepção de oligarquia, entendendo-a como a formação de um Bloco no Poder que se perpetua na condução do Estado Restrito.

A partir desta compreensão investigou-se acerca da História Local em seu aspecto metodológico, bem como no que concerne às produções acerca da História do Maranhão Contemporâneo a fim de promover uma mediação didática entre o que se produz na academia e o saber escolar a fim de minimizar as mazelas construídas pelas diretrizes curriculares. Observou-se, então, que houve um movimento historiográfico entendido em três grupos de

produções: o primeiro, acima citado, marcado por leituras personalistas e factuais acerca do Maranhão Contemporâneo, composto tanto por obras de memorialistas quanto por historiadores; o segundo grupo, caracterizado como um primeiro movimento de superação dialética das características do grupo anterior, estabelecendo maiores vinculações entre o local e o nacional, mas com predominância de estudos voltados à análise de discurso e de construção de representações e; o terceiro grupo, capitaneado pelo Núcleo de Pesquisa em História Contemporânea (Nupehic), coordenado pela prof.ª dr.ª Monica Piccolo, no qual se insere o autor desta tese de doutoramento, com estudos que buscam explicações a partir da integração entre as instâncias local e nacional, bem como a partir de análises que fogem da explicação personalista, entendendo as práticas políticas a partir das lutas entre classes e frações de classe na disputa por hegemonia, compreendendo, assim, o Maranhão para além da atuação das oligarquias, mas não negando sua existência, como explicitado anteriormente.

Desse modo, elaborou-se um produto educacional, em formato de dicionário histórico-biográfico, através do qual se propõe concretizar a mediação didática, bem como minimizar as lacunas que constam nos currículos no que se refere à História Local, além de se apresentar como uma ferramenta que viabilize a aprendizagem potencialmente significativa a partir da concepção de David Ausubel (2003).

Assim, sua estrutura foi pensada a partir da concepção de escola que norteou esta tese de doutoramento, a Escola Unitária proposta por Antonio Gramsci (2014), não com o intuito de reestruturar todo o âmbito educacional, mas como concepção norteadora do que se entende como uma educação crítica e de formação integral, comumente confundida com educação de tempo integral. Além disso, para não se cair em utopias, buscou-se: a) demonstrar, mobilizando mais uma vez a categoria de contradição, como as diretrizes educacionais fundamentam a elaboração do produto, ou seja, como as leis e diretrizes elaboradas no âmbito de um sistema educacional que preza pela formação para o mundo do trabalho tem brechas que possibilitam pensar também propostas contra hegemônicas, mesmo que ainda com capacidade de financiamento limitada para sua efetiva nacionalização; b) selecionar os temas, sujeitos e agências, que se materializaram em verbetes, a partir dos currículos, da historiografia e dos materiais didáticos. Em outras palavras, a categoria de superação dialética se fez presente tanto ao longo da pesquisa quanto na elaboração do produto educacional demonstrando a unicidade existente entre tese e produto educacional.

Assim, demonstrou-se, por meio da estrutura dos verbetes, que a aproximação com o cotidiano não resulta em superficialidades, mas em análises que tornam o Ensino de História

uma ferramenta de formação de sujeitos críticos. Para instrumentalizar esta característica do ensino fundamentou-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na didática dela resultante, entendendo, assim, o percurso formativo como síncrese, análise e síntese que parte, portanto, da prática social e a ela retorna a partir da sua instrumentalização mediada pelo corpo docente.

Desse modo, a pesquisa partiu da hipótese de que o Ensino de História tem sido frequentemente desestruturado por um projeto educacional capitaneado por frações burguesas que visam à formação de capital humano, eufemizado pela alcunha de protagonismo, em detrimento da formação de sujeitos omnilaterais.

O Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão Contemporâneo (DHBMC) foi concebido, então, como uma ferramenta contra hegemônica inserida em uma Guerra de Posição Educacional em defesa de um Ensino de História que se proponha formar cidadãos críticos e capazes de intervirem na sociedade em que vivem. Nota-se esta característica tanto ao selecionar a classe dominante como corte macro, viabilizando a crítica em relação às atuações políticas desses sujeitos quanto na própria estrutura dos verbetes. Além disso, as seções didáticas que o compõem foram elaboradas com o intuito de dinamizar os debates e provocar o corpo discente a pensarem estratégias de atuação para além do processo de ensino e aprendizagem.

Ao se elaborar os verbetes buscou-se o distanciamento de um formato expositivo, trazendo constantes reflexões a partir da incorporação da teoria que guiou a tese de doutoramento, a concepção gramsciana do Estado Ampliado. Assim, os verbetes são estruturados a partir da construção de hipóteses que permitem maiores reflexões, situando-se, portanto, para além da relação causa-consequência muito presente em textos pouco críticos.

Assim, pretendeu-se construir uma resposta prática, por meio da elaboração de um produto educacional, à lacuna deixada nos currículos nacional e locais acerca da História do Maranhão Contemporâneo de forma crítica e em defesa de um Ensino de História capaz de formar sujeitos atuantes em sociedade.

Entretanto, considera-se relevante destacar que algumas questões ainda precisam respondidas. A primeira delas é o diagnóstico acerca dos impactos das pesquisas desenvolvidas nos programas profissionais para a Educação Básica do estado, brevemente apontada na introdução desta tese de doutoramento. Assim, entender o desdobramento dos produtos educacionais elaborados até o momento significa pensar em estratégias de atuação da pós-graduação profissional em História em possíveis dificuldades ainda existentes para uma efetiva mediação do conhecimento produzido na academia e o saber escolar, destacando, por exemplo,

a incorporação dos produtos educacionais aos materiais basilares a serem utilizados no Ensino Básico.

A segunda questão diz respeito ao processo de elaboração e discussão da segunda versão da BNCC, debatida no âmbito estadual. Entender a atuação dos sujeitos, bem como das agências e das instituições, envolvidos nesse processo significa compreender os tentáculos dos movimentos pró-educação para o capital, bem como a dimensão da capacidade de mobilização da sociedade civil em movimentos que se proponham contra hegemônicos e as distintas agendas educacionais em disputa no estado do Maranhão.

A terceira questão se relaciona à elaboração dos currículos locais. Ao se investigar sobre seus processos de elaboração deparou-se com escassa documentação nos sítios eletrônicos, o que exigiria tornar esse tema abordado no capítulo 2 desta tese de doutoramento em tema central de investigação, com pesquisas em arquivos das agências envolvidas neste processo, o que poderia impactar diretamente no currículo de História a partir de uma proposta curricular como produto educacional a ser desenvolvido.

A quarta questão diz respeito ao recorte do produto educacional. Elaborou-se um dicionário com ênfase na atuação da classe dominante maranhense entre os anos de 1930 e 2014, com inserção de alguns sujeitos históricos que se caracterizaram como resistência à dominação oligárquica, entretanto, sabe-se que outros sujeitos desempenharam a função de Intelectuais Orgânicos que atuaram na construção de movimentos contra hegemônicos no estado, mas sua inserção no produto educacional exigiria a ênfase na investigação acerca da resistência no estado.

Assim, apesar das questões ainda em aberto acima elencadas, considera-se que tanto a investigação realizada quanto sua materialização em produto educacional contribuem para a compreensão da História do Maranhão para além da atuação das oligarquias locais, bem como para a aproximação entre o que se cristalizou na distinção entre local e nacional. Conclui-se, portanto, que o Dicionário Histórico-Biográfico do Maranhão Contemporâneo objetiva promover a mediação didática, além de se constituir como ferramenta com potencial para a efetivação da aprendizagem significativa sobre o Ensino de História Local do Maranhão Contemporâneo.

REFERÊNCIAS

1. Fontes

1.1 Documentos Oficiais

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. DF, Brasília, 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. Decreto nº 12.166 de 05 de setembro de 2024. Regulamenta a Política Nacional de Leitura e Escrita, instituída pela Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, e altera o Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992, e o Decreto nº 520, de 13 de maio de 1992. Brasília: **Diário Oficial da União**, 6 de setembro de 2024.

BRASIL. Decreto Nº 7559 de 01 de setembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, pág. nº 4, 05 de setembro de 2011.

BRASIL. **Educação para todos**: avaliação da década. — Brasília: MEC/INEP, 2000.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Perfil dos estados e dos municípios brasileiros:** 2014. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Perfil dos estados e dos municípios brasileiros:** 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

BRASIL. Lei nº 13.696 de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasília: **Diário Oficial da União**, pág. nº 1, 13 de julho de 2018.

BRASIL. Lei Nº 13005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, pág. nº 1, 26 de junho de 2014.

BRASIL. Lei Nº 8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, pág. nº 13563, 16 de julho de 1990.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, pág. nº 27833, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Mobilização social e política pela Educação para Todos. A experiência brasileira.** Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2015.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2016.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.
BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.
BRASIL. Ministério da Educação. **Encaminhamentos para revisão do documento preliminar BNCC:** proposições a partir dos dados da consulta pública**.** Brasília, DF: MEC, s/d.
BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**: orientações para o processo de implementação. DF, Brasília: MEC, 2020.
BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação.** Razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.
BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC / SEF, 1997.
BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC / SEF, 1998.
BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**. Brasília, DF: MEC, 1993.
BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 1.348**.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio - BNCC-EM, em complementação ao disposto na Resolução CNE/CP nº 2/2017, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Brasília: **Diário Oficial da União**, 14 de dezembro de 2018.
BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 1.570**.** Aprova o Parecer nº 15 e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 21 de dezembro de 2017.
BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 331. Institui o Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes,

parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília: **Diário Oficial da União**, 5 de abril de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 592. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: **Diário Oficial da União**, 17 de junho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 790**. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. Brasília: **Diário Oficial da União**, 27 de julho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Plano Municipal de Educação:** caderno de orientações. Brasília: MEC/Sase, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional do Livro e da Leitura.** Brasília: MEC / MINC, 2014.

BRASIL. Portaria Interministerial 1442**.** Institui o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). Brasília: **Diário Oficial da União**, de 10 de agosto de 2006.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação. **Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Palavras na Cerimônia de Lançamento do Projeto Acorda, Brasil. Está na hora da escola.** Brasília: Biblioteca da Presidência da República, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023.** Brasília: Inep, 2024.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 299/2018 – CEE.** Análise do documento Curricular do Território Maranhense. São Luís, MA, 27 de dezembro de 2018.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/MA nº 285/2018.** Aprova o Documento Curricular do Território Maranhense como referência na implantação da Base nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão. São Luís, MA, 27 de dezembro de 2018.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 027/2010.** São Luís, MA, 18 de fevereiro de 2010.

MARANHÃO. **Decreto nº 22.367.** Dispõe sobre o Fórum Permanente de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. São Luís: Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, 21 de agosto de 2006.

MARANHÃO. **Decreto nº 24.390.** Aprova o Regimento do Conselho Estadual de Educação, e dá outras providências. São Luís: Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, 1º de agosto de 2008.

MARANHÃO. **Decreto nº 34.214.** Institui o Comitê Gestor para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC no âmbito do Estado do Maranhão, e dá outras providências. São Luís: Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, de junho de 2018.

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

MARANHÃO. Governo do Estado do Maranhão. **Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação 2014-2017.** São Luís: governo do Estado do Maranhão, 2019.

MARANHÃO. **Lei 10099**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. São Luís: Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, 11 de junho de 2014.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações e recomendações para as conferências livres, municipais, intermunicipais e maranhense de educação – COMAE 2022.** São Luís: Seduc, 2022.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 1.282.** São Luís, MA, 04 de outubro de 2013.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 1.411.** São Luís, MA, 07 de julho de 2009.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 1.719.** São Luís, MA, 21 de novembro de 2016.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 370.** São Luís, MA, 20 de fevereiro de 2017.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 794.** São Luís, MA, 08 de maio de 2017.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 894.** São Luís, MA, 17 de outubro de 2011.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Regimento da etapa estadual da Conferência Maranhense de Educação – COMAE 2022.** São Luís: Seduc, 2022.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Regimento das conferências intermunicipais de educação – 2022.** São Luís: Seduc, 2022.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Planejamento e Orçamento. **Plano Plurianual 2020-2023.** São Luís: Seplan, 2019.
SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal de São Luís. **Plano Municipal de Educação de São Luís – 2015/2024.** São Luís, MA, 18 de novembro de 2015.
SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **Lei n. 6.001.** Institui o Plano Municipal de Educação - PME, e dá outras providências. São Luís, MA, 09 de novembro de 2015.
SÃO LUÍS. **Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís - MA.** São Luís: Semed, 2023.
SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **4º Ciclo de Monitoramento das Metas e Indicadores do Plano Municipal de Educação de São Luís-PME/SL – biênio (2023-2024)**. São Luís, 2024.

1.2. debates sobre a BNCC

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AUTORES DE LIVROS EDUCATIVOS (ABRALE). **Parecer sobre a BNCC (3ª versão).** S/D.
ALBINO, Ângela Cristina Alves. **Notas técnicas.** S/D.
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABdC). **Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encamihado ao CNE no contexto das audiências públicas sobre a BNCC.** 11 de setembro de 2017.
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS PARTICULARES (ABEPAR). **Contribuições da ABEPAR à BNCC.** 1º de setembro de 2017.
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL (ANEC). **Análise crítica BNCC – Região Sul.** 2017.
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL (ANEC). **Análise de 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular. Perspectivas da ANEC, presente na região sudeste.** 25 de agosto de 2017.
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL (ANEC). **Nota técnica.** 11 de setembro de 2017.
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL (ANEC) – PERNAMBUCO. **Análise da BNCC – ANEC/Pernambuco.** 10 de julho de 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH) - SC. **Parecer da ANPUH-SC sobre a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular de História.** 11 de agosto de 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH) – SP. **AHPUH – SP na audiência sobre a Base Nacional Comum Curricular.** 25 de agosto de 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Posição preliminar da ANFOPE sobre a BNCC.** 11 de agosto de 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Posição preliminar da ANFOPE sobre a BNCC.** 28 de julho de 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Posição da ANFOPE sobre a BNCC.** 11 de setembro de 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABDC). **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular.** 09 de novembro de 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE). **Comentários iniciais para a discussão do documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Outubro de 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 11 de agosto de 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 11 de setembro de 2017.

CÂMARA MUNICIPAL DE CABO FRIO. **Sugestão para a BNCC.** 11 de setembro de 2017.

CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (CEDES). **Documentos CEDES BNCC.** Novembro de 2015.

COMISSÃO PERMANENTE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UNIVERSIDADE DE CAMPINAS. **Manifestação da Comissão Permanente de Formação de Professores da Unicamp sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular.** 11 de setembro de 2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO (COFENEN). **Sugestão para reforma de currículo.** 23 de agosto de 2016.
CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO (COFENEN). **Reforma do currículo da educação básica. Resumo introdutório.** 28 de julho de 2017.
CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (CNTE). **OF. Nº 130/17 PR-CNTE.** 18 de maio de 2017.
CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (CNTE). **Análise da CNTE à terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 05 de abril de 2017.
CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (CNTE). **BNCC do MEC golpista, não!** S/D.
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA; UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Pontos de atenção sobre a BNCC versão final (terceira versão) – educação infantil e ensino fundamental.** 2017.
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **Alguns princípios orientadores para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 28 de julho de 2017.
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Colaboração para a versão final da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Agosto de 2017.
CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – SP. **Ofício ADP nº 705/17. Base Nacional Comum Curricular.** 22 de agosto de 2017.
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA – COLÉGIO PEDRO II. **Contribuição à BNCC.** 11 de setembro de 2017.
ESCOLA COMUNITÁRIA DE CAMPINAS. **Contribuição da Escola Comunitária de Campinas à Base Nacional Comum Curricular.** 11 de setembro de 2017.
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (UFRGS). **Manifestação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sobre a Base Nacional Comum Curricular.** 10 de setembro de 2017.
FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL. **Contribuição de entidade educativa à comissão da Base Nacional Comum Curricular.** 11 de setembro de 2017.
FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES, CENTROS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

(FORUMDIR). **Contribuição do FORUMDIR à terceira versão da BNCC – nota anexa.** 09 de setembro de 2017.
FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Nota de encaminhamento.** 01 de março de 2016.
FÓRUM NACIONAL DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO. **Contribuições apresentadas em audiência pública.** 11 de setembro de 2017.
INSTITUTO AYRTON SENNA. **Recomendações à 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular. Contribuição do Instituto Ayrton Senna.** Julho de 2017.
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPOS RIO DO SUL. **Nota do IFC sobre a "BNCC e formação docente".** 06 de setembro de 2017.
MOVIMENTO PELA BASE. **Síntese das leituras críticas: recomendações dos especialistas.** S/D.
MOVIMENTO PELA BASE. **Recomendações para subsidiar parecer do CNE – Conselho Nacional de Educação.** Setembro de 2017.
OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Posicionamento da Associação Brasileira de Currículo, representada por sua presidenta, professora Inês Barbosa de Oliveira.** S/D.
OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): questões políticas e curriculares.** S/D.
REDE SALESIANA BRASIL – SALESIANO DOM BOSCO (SALVADOR – BA). **Análise de texto da Base Nacional Comum Curricular – História.** S/D.
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **Contribuições da rede estadual de educação de Pernambuco para a BNCC.** 2017.
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Contribuições da Rede Estadual de Ensino para a 3ª versão da BNCC.** 2017.
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SERGIPE. **Manifestação sobre a BNCC.** 28 de julho de 2017.
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE. **Base Nacional Comum Curricular: um olhar a partir da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Relatório Técnico).** Agosto de 2017.
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA. **Análise da BNCC, em comparação às concepções e conteúdos do currículo do ensino fundamental 1º ao 9º ano.** 11 de setembro de 2017.
SOARES, Paulo César. **Análise e encaminhamento de sugestões para a fase final da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental.** S/D.

UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA (UNDIME). **Ponderações ao Conselho Nacional de Educação referentes à 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.** 10 de agosto de 2017.

UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA (UNDIME). **Contribuições da UNDIME para a Base Nacional Comum Curricular.** 28 de março de 2016.

UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNCME). **Processo de avaliação e construção da BNCC – versão 3.** 11 de setembro de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Manifesto contrário à nota pública relacionada à terceira versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** 11 de setembro de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Documento síntese da Universidade Federal de santa Catarina sobre a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular.** 11 de agosto de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Posicionamento inicial da Universidade Federal de São Paulo em relação à Base Nacional Comum Curricular e contribuições à BNCC.** 14 de março de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC). **Considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular.** 16 de março de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG). **Audiência Região Sul**. 2017.

XIMENES, Salomão. CÁSSIO, Fernando. **Uma base em falso.** S/D.

1.3 Documentos dos leitores críticos

MACEDO, Lino de. **Base Nacional Comum Curricular.** 27 de dezembro de 2016.

MAUAD, Ana Maria. **Parecer – Base Nacional Comum Curricular – 3ª versão – dezembro/2016 – janeiro/2017.** 2017.

MONTEIRO, Anna Penido. **Base Nacional Comum Curricular – versão 3: leitura crítica – texto introdutório.** S/d.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Nota sobre o documento "carta do comitê gestor" – versão de 25 de dezembro - parte 1.** 16 de dezembro de 2016.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Nota sobre o documento "carta do comitê gestor" – versão de 25 de dezembro - parte 2.** 3 de janeiro de 2017.

PECK, Dave. **Commentary – Brazilian NSL V3: Introduction.** Decembre, 2016.
ROCHA, Júlia Siqueira. **Leitura crítica do texto de História do Ensino Fundamental da BNCC.** S/D.
SETÚBAL, Maria Alice. **Leitura crítica: versão final da introdução à BNCC.** 20 de dezembro de 2016.
SOARES, Maria Tereza Perez. **Análise de alguns aspectos da BNCC.** 2016.
SOUZA, Fabiano Farias de. **Leitura crítica – Base Nacional Comum Curricular – Terceira versão – História.** S/D.
WISSENBACH, Maria Cristina. **Parecer e leitura crítica BNCC – A área de Ciências Humanas e de História no Ensino Fundamental.** Dezembro de 2016.

1.4 Outros documentos

ALUMAR. **Fact Sheet.** Disponível em: www.alcoa.com. Acesso em: 28 de janeiro de 2024.
CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED); UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). **SEMINÁRIOS ESTADUAIS DA BNCC: Posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular.** 14 de setembro de 2016.
DELORS, Jacques (org.). **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.
TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação já 2022: contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na educação básica brasileira.** São Paulo: Todos pela Educação, 2022.
UNESCO**. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

2. Bibliografia

2.1 Verbetes

BOBBIO, Norberto. Oligarquia. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009, p. 835 – 838.
COSTA, Aryana. História Local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 132 – 136.

RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das Competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 299-305.
SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Oligarquia. In: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 316 - 319.

2.2 Artigos em revistas e Reportagens

ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como base da política educacional para a educação básica: a questão da qualidade. **Revista de Gestão e Secretariado,** São Paulo, v. 14, n. 12, p. 21762-21776, 2023.
ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. A política educacional do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): outra qualidade para a educação básica? **Pesquisa em Foco,** São Luís, v. 22, n. 1, p. 173-199, Jan./Jun. 2017.
AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação,** v. 22, n. 71, p. 1-25, 2017.
ANDRADE, Israel de Oliveira; CRUZ, Rogério Luiz Veríssimo; HILLEBRAND, Giovanni Roriz Lyra; SOARES, Matheus Augusto. O Centro de Lançamento de Alcântara: abertura para o mercado internacional de satélites e salvaguardas para a soberania nacional. **IPEA:** Texto para discussão. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2018.
ANTUNES, André. A quem interessa a BNCC? EPSJV/Fiocruz. 27 de novembro de 2017. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc. Acesso em: 05/02/2024.
ASSIS, Tauã Carvalho de; PINTO, Suely de Assis. O ensino de história local como estratégia pedagógica. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 01–18, 2019.
BARBOSA, Pedro Paulo Lima; LASTÓRIA, Andrea Coelho; CARNIEL, Francislaine Soledade. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. **Faces da História,** Assis/SP, v. 6, n. 2, p. 513-528, jul./dez., 2019.
BARBOSA, Zulene Muniz. O global e o regional: a experiência de desenvolvimento no Maranhão contemporâneo. **Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional**, Blumenau, v. 1, n. 1, p. 113-128, abr. 2013.
BARBOSA, Zulene Muniz. As temporalidades da política no Maranhão. **Lutas sociais**, São Paulo, v. 9/10, S/P, abr. 2003.

BARROS, José D'Assunção. Geografia e História: uma interdisciplinaridade mediada pelo espaço. **GEOGRAFIA (Londrina)**, *[S. l.]*, v. 19, n. 3, p. 67–84, 2010a.
BARROS, José D'Assunção. A Escola dos Annales: considerações sobre a história do movimento. **História em reflexão,** v. 4, n.8, p. 1-29, jul./dez. 2010 b.
BARROS, José D'Assunção. A ESCOLA LABLACHEANA E OS ANNALES: Considerações sobre um diálogo interdisciplinar entre a História e a Geografia, a partir da contribuição de Vidal de La Blache para a Escola dos Annales. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 40, n. 01, p. 1–29, 2020.
BARROS, José D'Assunção. História Local e História Regional – A Historiografia do pequeno espaço. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), v. 18, n. 2, págs. 22-53, jul-dez. 2022.
BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, memória e história local. **Revista de História da UEG**, v. 2, n. 1, p. 301–321, 2013.
BOLLMANN, M. G. N.; AGUIAR, L. C. LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos Da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407–428, jul./dez. 2016.
BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde,** Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out.2010.
CAETANO, Maria Raquel. O Ensino Médio no Brasil e o Instituto UNIBANCO: um caso de privatização da educação pública e as implicações para o trabalho docente. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, p. 122-139, jan./jun. 2016.
CATELAN, Magdale Machado; HENN, Leonardo Guedes; MARQUEZAN, Fernanda Figueira. A influência das políticas neoliberais no ensino de história, nos anos finais do ensino fundamental: algumas reflexões sobre os PCNS e a BNCC. **Research, Society and Development,** v. 9, n. 3, p. 1-33, 2020.
CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 13, p. 272-292, 2018.
CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan./abr., 2020.
CHADDAD, Flávio Roberto. Análise crítica da elaboração, da pedagogia e da orientação dos PCNs. **Mimesis,** Bauru, v.36, n. 1, p. 5-24, 2015.

CODATO, Adriano. Os mecanismos institucionais da ditadura de 1937: uma análise das contradições do regime de Interventorias Federais nos estados, **História (São Paulo**), v.32, n.2, p. 189-208, jul./dez. 2013.

CODATO, Adriano. Intervenção estatal, centralização política e reforma burocrática: o significado dos departamentos administrativos no Estado Novo. **Revista do Serviço Público**. Brasília, 62 (3), p. 321-339, Jul/Set 2011.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. Desenvolvimento e avaliação de produtos educacionais na pós-graduação profissional em ensino: metodologias e desafios emergentes. **Revista Ensino em Debate**, Fortaleza, v. 2, p. 1-20, 2024.

CORRÊA, Anderson Romário Pereira. História local e micro-história: encontros e desencontros. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul**, n. 146, p. 11-27, 2012.

COSTA, D. B. As políticas públicas de educação e o ensino médio maranhense. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 83-121, 2008.

COSTA NETO, Tomé Soares da; NASCIMENTO, Francisco de Assis de Sousa. O ensino de história local nas escolas públicas brasileiras: uma análise bibliográfica. **Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Históriado Brasil da UFPI**, Teresina, v.6, n.2, p. 99-117, jul./dez. 2017.

COUBERT, Pierre. História Local. **Revista Arrabaldes,** Ano 1, n.1, p. 69-82, maio/agosto 1988.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha; SILVA, Renato Moreira; MOURA, Neria. Concepção de competência na BNCC e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM). **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 21, n. 2, p. 21–36, 2020.

FAGGION, Carmem Maria; MISTURINI, Bruno. Toponímia e Memória: nomes e lembranças na cidade. **Revista Linha D'Água,** São Paulo, v.27, n.2, p. 141-157, dez. 2014.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Um lugar na escola para a História Local. **Ensino em Revista,** v. 4, n. 1, p. 43-51, jan./dez. 1995.

FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. AS ESTRATÉGIAS DO "MOVIMENTO PELA BASE" NA CONSTRUÇÃO DA BNCC: consenso e privatização. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ**., Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, jan./jun., 2020.

FERREIRA, Elenice Silva. A história local e o seu lugar na pesquisa em história da educação. **Revista Binacional Brasil e Argentina,** Vitória da Conquista, v. 6, n. 1, p. 87-100, junho, 2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Tempo e Argumento,** Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80 - 108, jan./mar. 2018.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra.** Nº 09, ano IV, p. 123-132, outubro, 1969.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da CAPES: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. Brasília, v. 5, n. 2, p. 1-16. 2021.

FREITAS, Cecília Carolina Simeão de; SILVA, Marcelo Soares Pereira da. O Plano de Desenvolvimento da Educação no contexto do novo desenvolvimentismo brasileiro. **RBPAE,** v. 32, n. 1, p. 69-88, jan./abr.2016.

GERMINARI, Geyso Dongley. O ensino de história local e formação da consciência história: possibilidades para a educação do campo. **Quaestio,** Sorocaba, v.18, n. 3, p. 761-776, nov. 2016.

GIOVEDI, Valter Martins; SILVA, Itamar Mendes da. Paulo Freire versus BNCC: perspectivas antagônicas de currículo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea.** Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 293-316, 2021.

GRIJALVA, Manuel Miño. ¿Existe la historia regional? **Historia Mexicana,** v. XL, n. 4, p. 867-897, abril – junio, 2002.

GUILHON. Maria Virginia Moreira. Sarneísmo no Maranhão: os primórdios de uma oligarquia. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 11, n. 01, p. 1-21, 2007.

HAESBAERT, Rogério. Região. **GEOgraphia**, v. 21, n. 45, p. 117-120, jun. 2019.

HAESBAERT, Rogério. Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas. **Antares – letras e humanidades,** n. 3, p. 2-24, jan./jun. 2010.

HELAYEL, Karim; BOTELHO, André. De volta a Barrington Moore Jr.: a criatividade da sociologia histórica em três atos. **Sociologia & Antropologia**, V. 14, N. 2, Rio de Janeiro, p. 1-25, 2024.

HENTGES, Angelita; MORAES, Maria Laura Brenner de; BATALHA, Eliana Ratto de Castro. A formação continuada e os mestrados profissionais na área de ensino: a pertinência

dos produtos educacionais. **Revista Multidisciplinar em Educação,** Porto Velho, v. 6, nº 14, p. 23-36, abr./jun., 2019.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos.** V. 05, Nº 10, p. 134-146, 1992.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa,** v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez.2008.

LEÃO, Karl Schurster Veríssimo de Souza; ANDRADE, Obervan da Silva de. História Local e currículo diversificado: conexões entre a memória e identidade nos espaços escolares. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais,** v.17, ano 17, n. 1, p. 397-417, jan.-jun., 2020.

LEOPOLDO, Eudes. A geografia humana e a teoria regional crítica. **Geousp – Espaço e Tempo,** v.22, n.3, p. 529-538, dez.2018.

LEVI, Giovanni. O trabalho do historiador: pesquisar, resumir, comunicar. **Revista Tempo**, UFF, v. 20, p. 1-20, 2014.

LIMA, Lacínio. Privatização *lato sensu* e impregnação empresarial na gestão da educação pública. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 129-144, jan./abr. 2018.

LIMA, Ana Cláudia Pontes de; OLIVEIRA, Ana Lúcia Nascimento. Reflexões sobre o ensino de História Local: um estudo de caso em Garanhuns – Pernambuco. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais,** v.19, ano 19, n. 1, p. 125-143, jan.-jun., 2020.

LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 1, p. 95-112, jan./jun. 1997.

LÓPEZ, Sara Mata de. Historia local, historia regional e historia nacional. ¿Una historia posible? **Revista Escuela de Historia,** ano 2, v.1, n.2, p. 45-50, 2003.

MAIA, Júlio César. Ideologia em Gramsci e o currículo escolar. **Revista Práxis e Hegemonia Popular,** V.7, N.10, p. 123-139, jun., 2022.

MARTINS, Áurea Peniche. A relação público-privada na educação: limites e possibilidades do Plano de Desenvolvimento da Educação no contexto do Compromisso Todos pela Educação. **Margens – Revista Interdisciplinar,** Vol. 11, N. 16, p. 40-56, Jun. 2017.

MARTINS, André Silva. Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação política à educação escolar. **Revista Contemporânea de Educação,** vol. 10, n. 20, p. 291-313, julho/dezembro de 2015.

MARTINS, André Silva; SOUZA, Camila Azevedo; PINA, Leonardo Docena. Empresas sociais e a privatização de Novo Tipo da Educação Básica: um estudo sobre a relação público-

privada em cidades de Minas Gerais-Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas,** V. 28, N. 183, p. 1-51, dezembro/2020.

MOREIRA, Ana Santana *et al*. O esvaziamento das diretrizes curriculares nacionais na Base Nacional Comum Curricular. **Scielo Preprints,** s/p, 2023.

NASCIMENTO, José Antonio Moraes do; KARNOPP, Erica; SIQUEIRA, Bianca Tamara de. História Local e (re) construção de identidades. **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica,** Recife. Online, vol. 39, p. 420-440, Jul-Dez, 2021.

NEVES, Joana. História Local e construção da identidade social. **Saeculum,** n. 3, p. 13-27, jan./dez., 1997.

NEVES, Erivaldo Fagundes. História e região: tópicos de história regional e local. **Ponta de Lança,** São Cristóvão, v. 1, n. 2, p. 25-36, abr. – out. 2008.

NORA, Pierre. Entre memória e História. A problemática dos lugares. **Proj. História,** São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez.1993.

NUNES, Neila Ferraz Moreira. História local: conceito, trajetória, razões e desafios. **Revista Científica Multidisciplinar – UNIFLU,** v.5, n.2, p. 2-19, jul./dez. 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: a base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. **Revista Portuguesa de Educação,** v. 31, número especial, p. 55-74, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan. 2019

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp. 1, p. 78-102, dez. 2020.

PIRES, Murilo José de Souza; RAMOS, Pedro. O termo modernização conservadora: sua origem e utilização no Brasil. **Revista Econômica do Nordeste,** V. 40, N.3, p. 411-424, julho-setembro, 2009.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-14, 1989.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 16, n.34, p. 71-88, jan./abr.2022.

RAMOS, Marise; MAGALHÃES, Jonas. Lo que ya era sólido se desmorona em el aire: la insostenibilidade de la pedagogia de las competencias cognitivas y socioemocionales. **Revista Paradigma,** (Edición Temática – Docência, Pesquisa e Formação...), Vol. XLIII, p. 451-479, septiembre de 2022.

RAMÍREZ, Francisco Uriel Zuluaga. Otro paso en la reflexión sobre historia local. **Historelo,** v.1, n.2, p. 170-181, diciembre, 2009.

RAMOS, M. N. A educação da classe trabalhadora e o PNE (2014-2024). **Holos,** ano 32, vol.6, p. 3-21, 2016.

RAPOSO, Conceição. A educação maranhense no limiar do 3º milênio. **Revista Políticas Públicas**, São Luís, v. 8, n. 1, p. 7-26, 2015.

REGES, Luciana Meire Gomes. REFLEXÕES SOBRE HISTÒRIA LOCAL: um debate entre teoria e prática na formação docente em História. **Revista Historiar,** v. 14, n. 26, p. 162-178, jan./jun., 2022.

REVEL, Jacques. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista brasileira de educação,** v.15, n.45, p. 434-444, set./dez., 2010.

REVISTA ALUMÍNIO. **Alumar impacta o Maranhão com R$ 3 bilhões e mais de 5 mil empregos em três anos.** Disponível em: https://revistaaluminio.com.br/alumar-impacta-o-maranhao-com-r-3-bilhoes-e-mais-de-5-mil-empregos-em-tres-anos/. Acesso em: 08/03/2024.

RIZZATTI, Ivanise Maria Rizzatti; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, PR, v.5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

ROCHA, Maria Zélia Borba. Política e Educação: os bastidores da LDB. **Ensaio:** Aval. Pol. Públ. Educ.**,** Rio de Janeiro, v. 4, n. 12, p. 265-288, jul./Set. 1996.

RODRIGUES, Angla Pereira dos Santos. ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: orientações da Base Nacional Comum Curricular e da proposta político-pedagógica das escolas municipais de Sento-Sé. **Revista História em Curso**, Belo Horizonte, p. 167-181, Dez. 2022.

ROSA, Cleci T. Werner da; LOCATELI, Aline. Produtos Educacionais: Diálogo Entre Universidade e Escola. **Revista ENCITEC**, v. 8, n. 2, p. 26-39, ago. 2018.
ROSA, Luciane Oliveira da; FERREIRA, Valéria Silva. A rede do Movimento pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular brasileira. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.2, p. 115-130, Maio/Agosto 2018.
RÜSEN, Jorn. El desarrollo de la competência narrativa en el aprendiaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Ano 4, n.7, oct. 1992, p. 27-36.
SANTOS, Domingos Dutra dos; GOMES, Guilherme Aguiar. Do método Paulo Freire ao ensino de História Local: cultura popular, identidade e consciência histórica. **Cenas Educacionais,** Caetité, v.5, n.e12790, p. 1-30, 2022.
SANTOS, Aline de Oliveira Costa dos. Transposição ou mediação didática? Reflexões históricas e contemporâneas sobre a prática docente. **Revista Estudos IAT**, v. 9, s/p, 2023.
SANTOS, Milton. O espaço geográfico como categoria filosófica. **Terra livre,** n. 5, p. 9-20, 1988.
SAUER, Marco César; LEITE, Lilian Laurência. Reflexões sobre gestão escolar, produtos educacionais e aprendizagem significativa. **Revista Liberato**, v. 24, n. 42, 2023.
SAVIANI, Dermeval. Marxismo e pedagogia. **Revista HISTEDBR – ONLINE**. Campinas, Número especial, p. 16-27, Abril, 2011.
SCHIMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. **Diálogos – Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História,** vol. 19, n. 1, p. 87-116, enero-abril, 2015.
SERPA, Angelo. E qual o lugar da geografia regional no contexto atual da geografia? **Cadernos de Geociências,** v. 6, s/p, 2001.
SERRA, Deuzimar Costa; SILVA, Maria de Fátima Sousa; ARAÚJO, Francisco Romário Cunha de. A gestão escolar democrática no plano estadual de educação do Maranhão: fase inicial da implementação e desafios. **Educação: teoria e prática,** v. 32, n.65, p. 1-19, 2022.
SILVA, Cleres Carvalho do Nascimento; SILVA, Scarlat Carvalho do Nascimento; MOURA, Jónata Ferreira de. Maranhensidade: reflexos sobre o documento curricular do território maranhense. **Revista Humanidades & Educação**, v. 2, n. 2, p. 5–18, jan. – jun, 2020.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone. Judicialização da educação para a efetivação do direito à educação básica. **Jornal de Políticas educacionais.** volume 5, número 9, p. 30-40, Jan.-Jun. de 2011.

SIQUEIRA, Francisca Jacira Freire de Sousa; CARDOSO, Evaldo Carlos de Oliveira; CÉSAR, Ana Cristina Gobbo. O ensino de história local e do Brasil na construção da cidadania. **Revista Ciências Humanas – Universidade de Taubaté (UNITAU),** V. 5, n. 1 e 2 – especial, p. 156-174, jan. dez./2012.

SOUSA, Jhonatan Uelson Pereira; LIMA, Francisca das Chagas Silva. Planejamento educacional no Estado do Maranhão: análise das propostas para a educação básica do programa de governo de Roseana Sarney. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 28, n. 2, p. 455-477, mai/ago. 2012.

SOUZA, J.; LIMA, F. Planejamento educacional no Estado do Maranhão: análise das propostas para a educação básica do programa de governo de Roseana Sarney. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 2, p. 455-477, 2012.

SOUZA, Antonio Carlos; NUNES, César Aparecido. Contradições e desafios econômico-político-ideológicos do PNE 2014-2024. **Argumentos Pró-Educação,** Pouso Alegre, v. 2, n. 6, p. 393-415, set. – dez., 2017.

TRINDADE, Debora Cristine; MALANCHEN, Julia. A pedagogia das competências e o "novo" ensino médio: currículo utilitarista e a centralidade da avaliação. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 62, p. 1-17, 2022.

VALE, Mário. Local: uma escala de análise privilegiada em geografia? – uma leitura do projecto C.U.R.S. **Finisterra,** v. 25, n. 50, p. 360-364, 1990.

VELLOSO, Luciana. Uma análise dos Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Fundamental: propostas e possibilidades. **Dia-logos,** Rio de Janeiro, n. 6, p. 101-112, outubro de 2012.

VILARINHO, Michelle Machado de Oliveira; RIBEIRO, Sthéfanie Mame. Elaboração de dicionário: como criar definições e selecionar contextos? **Revista Eixo,** Brasília, v.7, n. 1, p. 122-132, janeiro-junho, 2018.

VILARINHO, Michelle Machado de Oliveira. Definição: delimitação de modelo para elaboração de verbetes. **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 50, p. 143-154, 1º semestre, 2016.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação,** Pelotas, [38], p. 43-67, janeiro/abril 2011.

2.3. Artigos em anais de eventos

ALMEIDA, Francinete Louseiro de. Política no Maranhão e o jornal *O Estado do Maranhão*. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste.** Maceió, 2011.

COSTA, Ramon Bezerra; CONCEIÇÃO, Francisco Gonçalves da. As origens do jornal *O Estado do Maranhão*. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste**. São Luís, 2008.

DONNER, Sandra Cristina. História local: discutindo conceitos e pensando na prática. O histórico das produções no Brasil. In: **ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA**, 11. 2012. Rio Grande. Anais... São Paulo: ANPUH, 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa. Usos e abusos do conceito de transposição didática: considerações a partir do campo disciplinar da História. In: **Anais do IV Seminário Perspectivas do Ensino de História UFOP**, Ouro Preto, p. 1-6, 2001.

JOSE, Dawn; BARROS, José D'assunção. O lugar da História Local. Conferência. In**: I Simpósio de História Regional e Local**, Santo Antônio de Jesus, p. 1-15, 2009.

LIMA, José Aldécio de; CAVALCANTE, Maria da Paz. O Ensino de História Local: possibilidades e desafios. In: SANTOS, Simone Cabral Matinho dos *et al*. **SINAFRO: I Simpósio Internacional de Ensino e Culturas Afrobrasileiras e lusitanas**. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

PICCOLO, Monica. O impacto da Lei Sarney no processo de expropriação rural no maranhão. **Anais do Encontro Regional da ANPUH - MA. Democracia, Educação e História: desafios do tempo presente.** São Luís (MA) Prédio da História – UEMA, 2022.

SILVA, Ilse Gomes. Transnacionalização e poder político no Maranhão no final do século XX. **II Jornada Internacional de Políticas Públicas. Mundialização e Estados Nacionais: a questão da emancipação e da soberania.** São Luís, 2005.

2.4 Capítulos de livros

ABRANCHES, Ana de Fátima P. de Sousa; COUTINHO, Henrique Guimarães; AZEVEDO, Janete Maria Lins. Plano Nacional de Educação, FUNDEB e os desafios para o controle social da educação. In: DOURADO, Luiz Fernandes (og.). **PNE, políticas e gestão da educação:** novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020, p. 353-371.

ABUD, Katia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. **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 – 24.

ALGEBAILE, Maria Emília Bertino. Mecanismos regulatórios como elementos constitutivos da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova Pedagogia da Hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 193 – 206.

ALVAREZ, Gilberto. Capítulos do desmonte do ensino. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 41-44.

BORGES, Arleth Santos. Ditadura Militar no Maranhão. In: DIAS, J. A.; ALVES, A. E. S. (Orgs.). **Diálogos com a memória**: reflexões sobre as experiências contemporâneas na América Latina. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 77 – 104.

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. **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.

CARA, Daniel. O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. **EDUCAÇÃO É A BASE?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: ação educativa, 2019, p. 85-92.

CARREIRA, Denise. Gênero na BNCC: dos ataques fundamentalistas à resistência política. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. **EDUCAÇÃO É A BASE?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: ação educativa, 2019, p. 59-83.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 13-39.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e História Local: significados em disputa. In: COELHO, Anna Carolina de Abreu; ALVES, Davison Hugo Rocha; NEVES NETO, Raimundo Moreira das (ogs.). **Perspectivas de pesquisa em História na Amazônia**: natureza, diversidade, ensino e direitos humanos. Belém: Açaí, 2017, p. 14 – 32.

COELHO, Mauro Cezar. O passado em sedimentos: currículo e cânone na narrativa histórica escolar – um ensaio de interpretação. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (Orgs.). **Em defesa do Ensino de História:** a democracia como valor. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022, p. 235 – 257.

COSTA, Wagner Cabral da. **Do "Maranhão Novo" ao "Novo Tempo".** A trajetória da Oligarquia Sarney. In: Barros, Antonio Evaldo Almeida; Neris, Cidinalva Silva Câmara; Barroso Júnior, Reinaldo dos Santos; Barbosa, Viviane de Oliveira; Sales, Tatiane da Silva; Neris, Wheriston Silva. (orgs.). **Histórias do Maranhão em Tempos de República.** 1ed.São Luís/MA; Jundiaí/SP: EDUFMA; Paco Editorial, 2015, v. 1, p. 189-235.

COSTA, Yuri. Critérios avaliativos de produtos educacionais em programas de pós-graduação profissional. In: VIEIRA, Ana Lívia Bomfim; DALMÁS, Carine. **Pós-Graduação Profissional em História:** pressupostos, experiências e desafios. São Luís: Eduema, 2023, p. 33 – 58.

COSTA, Wagner Cabral da. A RAPOSA E O CANGURU: crises políticas e estratégia periférica no Maranhão (1945/1970). In: COSTA, Wagner Cabral da. **História do Maranhão:** novos estudos. São Luís: UFMA, 2004, p. 265 – 297.

DIAS, Ana Carolina Cardoso; RIBEIRO, Jakson dos Santos. Perspectivas do ensino de História Local: possibilidades e caminhos da história da cidade de Caxias/MA. In: RIBEIRO, Jakson dos Santos. **O Ensino de História Local na sala de aula:** fontes, objetos e metodologias. Ponta Grossa: Atena, 2021, p. 1 – 18.

GABRIEL, Carmem Teresa. Que ensino de história para qual verdade? Desafios teórico-políticos em tempos de negacionismo. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (Orgs.). **Em defesa do Ensino de História:** a democracia como valor. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022, p. 45 – 63.

GINZBURG, Carlo; PONI, Carlo. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. In: GINZBURG, C. **A micro-história e outros ensaios**. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/DIFEL, 1991, p. 169-l78.

GROSSI JÚNIOR, Geraldo. Planos Municipais de Educação: rede de assistência e mobilização nos municípios. In: LIMA, Alessio costa; GARCIA, Luiz Miguel Martins (orgs.). **Educação em movimento:** o direito universal, as transformações e possibilidades durante e após a pandemia. São Paulo: Fundação Santillana/União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2021, p. 138 – 151.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 135 – 164.
LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova Pedagogia da Hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 43 – 67.
LIMA, Henrique Espada. Micro-história. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos domínios da história.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 207 – 223.
LIMA, Alessio costa; GARCIA, Luiz Miguel Martins. Introdução: educação para a transformação. In: LIMA, Alessio costa; GARCIA, Luiz Miguel Martins (orgs.). **Educação em movimento:** o direito universal, as transformações e possibilidades durante e após a pandemia. São Paulo: Fundação Santillana/União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2021, p. 10 – 29.
MACÊDO, Muirakytan Kennedy de. Educação pela cidade: aprendendo com o patrimônio e a memória urbana. In: ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da (orgs.). **Reflexões sobre História Local e produção de material didático.** Natal: Edufrn, 2017, p. 82 – 106.
MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. De como se constrói uma história local: aspectos da produção e da utilização do ensino de história. In: ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da (orgs.). **Reflexões sobre História Local e produção de material didático.** Natal: Edufrn, 2017, p. 57 – 81.
MARQUES, Luciana Rosa; CABRAL, Carla Cristina de Moura; MARANHÃO, Iágrici Lima. PNE, nova gestão pública e regulação da educação básica. In: DOURADO, Luiz Fernandes (og.). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020, p. 87-99.
MARTINS, Maria do Carmo. Paradoxos entre políticas e construção do coletivo: currículo e a História ensinada. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. **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.
NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova Pedagogia da Hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 19 – 39.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A Sociedade Civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova Pedagogia da Hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 85 – 125.

ORIÁ, Ricardo. Memória e História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004, p. 128-148.

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 (orgs.). **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.

PICCOLO, Monica. O sarneísmo rumo ao poder: disputas eleitorais e o projeto "Maranhão Novo". In: PICCOLO, Monica; SULIDADE, Mariana (orgs.). **Maranhão republicano em foco:** Estado, imprensa e historiografia. São Luís: editora Shalom/Eduema, 2015, p. 67 - 84.

PICCOLO, Monica. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão: da busca pela identidade à aprovação do primeiro doutorado profissional em História do país. In: VIEIRA, Ana Lívia Bomfim; DALMÁS, Carine (orgs.). **Pós-Graduação Profissional em História: pressupostos, experiências e desafios.** São Luís: Eduema, 2023, p. 13 – 32.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bessanezi. O que e como ensinar. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: contexto, 2010, p. 17 – 36.

REVEL, Jacques. Prefácio – A História ao rés-do-chão. In: LEVI, Giovanni. **A Herança Imaterial:** trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 7 – 37.

ROCHA, Helenice. Por que será que?... Evidências sobre a história, a memória e seu ensino. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (orgs.). **Em defesa do Ensino de História:** a democracia como valor. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022, p. 83 – 106.

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

SANTOS, Sílvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas: autores associados, 2020, p. 161 – 178.

SILVA, Giovani José da. O silêncio dos (nada) inocentes ou de como um pescador de ilusões sobreviveu à BNCC – História (1ª e 2ª versões). In: ZARBATO, Jaqueline Ap. M; RIBEIRO JÚNIOR, Osvaldo Rodrigues (orgs.). **Guerras de narrativas em tempos de crise:** ensino de história, identidades e agenda democrática. Cáceres: Unemat Editora, 2021, p. 190 – 205.

SILVA, Iolanda Barbosa da. A universalização do acesso: ensino fundamental e educação infantil. In: LIMA, Alessio costa; GARCIA, Luiz Miguel Martins (orgs.). **Educação em movimento:** o direito universal, as transformações e possibilidades durante e após a pandemia. São Paulo: Fundação Santillana/União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2021, p. 62 – 81.

SMOLE, Katia Stocco. BNCC: desafios da implementação dos novos currículos. In: LIMA, Alessio costa; GARCIA, Luiz Miguel Martins (orgs.). **Educação em movimento:** o direito universal, as transformações e possibilidades durante e após a pandemia. São Paulo: Fundação Santillana/União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2021, p. 318 – 335.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Gestão democrática. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno (orgs.). **Cadernos de debates para avaliação das metas do Plano Nacional de Educação:** PNE 2014-2024. Brasília: ANPAE, 2018, p. 69-70.

2.4 Obras completas

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **A Ideologia da Decadência:** leitura antropológica a uma história da agricultura do Maranhão. Rio de Janeiro: Editora Casa 8 / Fundação Universidade do Amazonas, 2008.

ALVEAL, Carmem Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. (orgs.). **Reflexões sobre história local e produção de material didático**. Natal: EDUFRN, 2017.

ALVES, Tacilvan Silva. **A PESCA E O CENTRO DE LANÇAMENTO DE ALCÂNTARA:** saberes e conflitos sociais. 2018. **(**Dissertação) Mestrado em Cartografia

Social e Política da Amazônia – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAGÃO, Elthon Ranyere Oliveira. **Os donos do Maranhão:** Dominação política e grupos familiares em um Estado brasileiro. 2016. **(**Tese) Doutorado em Sociologia – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

ARAÚJO, Ana Raquel Alves de. **A Campanha Ecológica do Comitê de Defesa da Ilha de São Luís**: uma proposta pedagógica para a integração entre Educação Ambiental e Ensino de História. 2017. (Dissertação) Mestrado em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017.

ARAÚJO NETO, Wilson Pinheiro. **O *JORNAL PEQUENO* E A DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR NO MARANHÃO:** A perspectiva política do *Jornal Pequeno* após o ato de 6 de abril. 2016. (Monografia) Graduação em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2016.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano edições técnicas, 2003.

BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. **Hidden Privatisation in public education.** Atlanta: education international, 2008.

BARBOZA, Paulo César Neves. **Estado, Direito e Hegemonia:** contribuições de Gramsci para a crítica jurídica. 2007. (Dissertação) Mestrado em Direito – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da História:** especialidades e abordagens. Petrópolis: vozes, 2004.

BELO, Werbeth Serejo. **UMA PERSPECTIVA "IMPARCIAL" DO "MILAGRE ECONÔMICO":** construindo o consenso em torno do projeto desenvolvimentista. 2015. **(**Monografia) Graduação em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2015.

BEVILACQUA, Cleci Regina; KILIAN, Cristiane Krause. Quando a teoria e a prática se encontram. In: BEVILACQUA, Cleci Regina *et al.* **Como elaborar um dicionário especializado?** Porto Alegre: Zouk, 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Drielle Souza. **Jornal *O Imparcial***: o poderoso aparelho privado de hegemonia na ascensão política de José Sarney (1964-1966). 2016. (Monografia) Graduação em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2016.

BITTENCOURT, Drielle Souza. **HISTÓRIA POLÍTICA, BIOGRAFIA E IMPRENSA:** uma nova ferramenta para Ensino de História do Maranhão Contemporâneo por meio da Trajetória Política de José Sarney (1950-1970). 2019. **(**Dissertação) Mestrado em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2019.

BITTENCOURT, Drielle Souza. **A trajetória política de José Sarney (1950-1970).** 2019. (Produto Educacional) Mestrado em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2019.

BLOCH, Marc. **Apologia da História.** Rio de janeiro: Zahar, 2002.

BOTELHO, Joan. **Conhecendo e debatendo a História do Maranhão.** São Luís: Gráfica e Editora Impacto, 2018.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos Annales 1929-1989. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1992.

BUZAR, Benedito. **Vitorinistas e oposicionistas.** São Luís: lithograf, 2001.

BUZAR, Benedito. **O Vitorinismo:** lutas políticas no Maranhão de 1945-1965. São Luís: Instituto Geia, 2014.

CALDEIRA, José de Ribamar Chaves. **As Interventorias Estaduais no Maranhão:** um estudo sobre as transformações políticas regionais no pós-30. 1981. (Dissertação) Mestrado em Ciência Política - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1981.

CHAVES, Leonardo Leal. **Ensino de história e Lei de Anistia no Maranhão:** imprensa, impressos e uma proposta de Acervo Digital. 2018. (Dissertação) Mestrado em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

CHIARELOTTO, Arivane Augusta. **Política educacional nos anos 90:** a história dos Parâmetros Curriculares Nacionais. 2000. **(**Dissertação) Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2000.

CORRÊA, José Rossini Campos do Couto. **Formação Social do Maranhão:** o presente de uma arqueologia. São Luís: Engenho, 2017.

COSTA, Edijan Santos. **HISTÓRIA DE CAPELA:** o uso da história local nos anos finais do ensino fundamental. 2021. (Dissertação) Mestrado Profissional em Ensino de História – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

COSTA, Marcelo Lima. **O projeto de modernização de São Luís nos anos Paulo Ramos (1936-1945).** 2016. (Dissertação) Mestrado em História Social – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

COSTA, Wagner Cabral da. **Sob o signo da morte:** o poder oligárquico de Victorino a Sarney. São Luís, Edufma, 2006.

Costa, Victor Gabriel de Jesus Santos David. **Aplicando a Ciberaprendizagem no Ensino de História por meio do Acervo Digital da Guerrilha do Araguaia.** 2024. (Dissertação) Mestrado em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2024.

COUTO, Carlos Agostinho Almeida de Macedo. **ESTADO, MÍDIA E OLIGARQUIA:** poder público e meios de comunicação como suporte de um projeto político para o Maranhão. 2007. (Tese) Doutorado em Políticas Públicas – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

CUNHA, Manoel Afonso Ferreira**. IMPRENSA E GOLPE DE ESTADO NO MARANHÃO:** o posicionamento institucional dos jornais *O Imparcial* e *Jornal Pequeno* durante o governo João Goulart. 2015. (Monografia) Graduação em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2015.

DE CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1982.

FERNANDES, Jomar. **Economia Maranhense de 1890 a 2010:** superexploração e Estado oligárquico como entraves ao desenvolvimento. São Luís: Edufma, 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Brenda Cristina Ferreira. **Conselho Municipal de Educação na gestão educacional do município de São Luís – MA:** destaque para a atuação dos/das conselheiros/as. 2021. (Dissertação) Mestrado em Educação – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

GONÇALVES, Maria de Fátima da Costa. **A reinvenção do Maranhão Dinástico.** São Luís: Edições UFMA; PROIN (CS), 2000.
GONÇALVES, Maria de Fátima da Costa. **A Invenção de uma rainha de espada:** reatualizações e embaraços na dinâmica política do Maranhão Dinástico. 2006. (Tese) Doutorado em Políticas Públicas – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.
GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.
GRAMSCI, Antonio. **Odeio os indiferentes:** escritos de 1917. São Paulo: Boitempo, 2020.
GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais, o princípio educativo e o jornalismo. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014.
GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.
GUIOT, André Pereira. **Dominação burguesa no Brasil – Estado e Sociedade Civil no Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) entre 2003 e 2010**. 2015. (Tese) Doutorado em História Social – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.
HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Petrópolis: vozes, 2017.
HABIBE, Cristiane Dutra Ribeiro. **O coordenador pedagógico e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís no contexto dos espaços formativos da escola.** 2021. (Dissertação) Mestrado em Gestão da Educação Básica – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.
HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: centauro, 2004.
HARTOG, François. **Regimes de historicidade:** presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo. Cia da Letras, 2013.
HORN, Geraldo Balduíno; GERMINARI, Geyso Dongley. **Ensino de História e seu currículo:** teoria e método. Petrópolis: Vozes, 2010.
JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci.** Campinas: Autores Associados, 2005.
JUZWIAK, Victor Daniel. **Entre disputas e debates:** a construção da BNCC de História. 2021. **(**Dissertação) Mestrado em Educação – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.
KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **Estado, Classe Social e Educação no Brasil:** uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio. (2014). (Tese) Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVINAS, Carla Cristina da Silva. **A BNCC e a definição de um currículo para a disciplina história:** análise das três versões da BNCC e a história a ser ensinada nos anos finais do ensino fundamental. 2021. **(**Dissertação) Mestrado em História Social – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

LEAL, Leonardo Rodrigues. **O Ensino de História Local nas séries finais do Ensino Fundamental:** história local e memória. 2021. (Dissertação) Mestrado Profissional em Ensino de História – Universidade Federal da Santa Maria, Santa Maria, 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LIMA, Natália Pereira. **O conselho Municipal de Educação de São Luís/MA:** composição, percepções e ações práticas na gestão municipal. 2017. (Dissertação) Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

LIMA, Carlos de. **História do Maranhão**. A República. São Luís: Instituto Geia, 2010.

LIRA, Jefferson Maciel. **"NO INTERESSE DA PAZ E DA HONRA NACIONAL":** a "Operação Limpeza" nas páginas do *Jornal Pequeno*. 2016. (Monografia) Graduação em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2016.

MARTINS, Erika Moreira. **"Movimento Todos pela Educação**": um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. (Dissertação) Mestrado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas, 2013.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa. **História Local:** contribuições para pensar, fazer e ensinar. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MENDES, Paulo Leandro da Costa Moraes. **DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR NO MARANHÃO E ENSINO:** O Dicionário Histórico-biográfico como ferramenta pedagógica. 2021. (Dissertação) Mestrado em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2021.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro 1 – o processo de produção do capital. V. 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

MENDES, Raíssa Caroline Macau. **O MILAGRE DO MARANHÃO:** análise da Política Econômica Estadual no governo José Sarney através da imprensa (1966-1970). 2017. (Monografia) Graduação em História, São Luís, 2017.
MENDES, Raíssa Caroline Macau. O Ensino de História do Maranhão na educação básica: a abordagem da Oligarquia Sarneísta em sala de aula na escola municipal "UEB Luís Viana". 2020. (Dissertação) Mestrado em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020.
MENDES, Raíssa Caroline Macau. **Oligarquia Sarneísta no Maranhão**. 2020. (Produto Educacional) Mestrado em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020.
MENDES, Paulo Leandro da Costa Moraes. **Dicionário Histórico-biográfico da Ditadura Empresarial-militar no Maranhão**. 2021. (Produto Educacional) Mestrado em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2021.
MEIRELES, Mário. **História do Maranhão.** São Paulo: Siciliano, 2001.
MÉSZÁROS, István. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.
MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.
MONTEIRO, Luma Baia. **O APARELHO ESTATAL DE COERÇÃO DA DITADURA CIVIL-MILITAR DE 1964:** Uma Análise do Departamento de Ordem Política e Social do Maranhão/ DOPS-MA. 2018. (Monografia) Graduação em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.
MORAES, Paulo Leandro da Costa. **O MDB-MA E SEU "NOVO ESTILO DE FAZER OPOSIÇÃO":** Instalação e composição do Movimento Democrático Brasileiro no Maranhão (1965-1966). 2018. (Monografia) Graduação em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.
MORAIS, Natércia Cristyna Freitas. **"A PONTE DA ESPERANÇA":** O símbolo da modernização e do desenvolvimento urbano no governo Sarney (1966-1970). 2006. (Monografia) Graduação em História - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2006.
MOREIRA FILHO, Eliézer. **Maranhão Novo:** saga de uma geração. São Luís: edição do autor, 2019.
MOORE JR., Barrington. **As origens sociais da ditadura e da democracia:** senhores e camponeses na construção do mundo moderno. Lisboa: Edições 70, 2010.
NASCIMENTO, Maria Nadir. **História do Maranhão.** São Paulo: FTD, 2001.
NASCIMENTO, Maria Nadir; CARNEIRO, Deuris de Deus Moreno Dias. **Terra das Palmeiras:** geografia e história do Maranhão. São Paulo: FTD, 1996.

NEVES, Francisca Jandira Machado. **Da Base Nacional Comum Curricular ao Documento Curricular do Território Maranhense:** contextualizações e aproximações. 2020. (Dissertação) Mestrado em Educação – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020.

OLIVEIRA, Carla Silvino de. **A Base Nacional Comum Curricular:** disputas em torno da seleção curricular para o Ensino de História. 2021. (Dissertação) Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

OLIVEIRA, Teresa Cristina Freitas. **"NOS CADERNOS DO DIÁRIO'': ** Governo do General Emílio Garrastazu Médici e a Retórica Local Pró-Regime Civil- Militar no *Jornal do Dia*/*O Estado do Maranhão* (1969-1974). 2015. (Monografia) Graduação em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2015.

OLIVEIRA, Mônica de Sousa. **O IMPEACHMENT DO "FENÔMENO" COLLOR NOS IMPRESSOS MARANHENSES**. 2016. (Monografia) Graduação em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2016.

PACHÊCO FILHO, Alan Kardec Gomes. **"E porque muitos juraram para trair..."**. São Luís: Eduema, 2015.

PACHUKANIS, Evguiéni B. **Teoria geral do direito e marxismo**. São Paulo: Boitempo editorial, 2017.

PAULA, Alessandra Valéria de. **BNCC e os currículos subnacionais**: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares. 2020. (Dissertação) Mestrado em Educação – Universidade de Brasília, DF, Brasília, 2020.

PEDROZO, Nelcyleide de Jesus. **A Base Nacional Comum Curricular no contexto da Rede Municipal de Ensino de São Luís/MA:** implicações no currículo escolar sob a visão dos professores. 2024. (Dissertação) Mestrado em Educação – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

PELLANDA, Andressa; PIPINIS, Vanessa. **Não é uma crise, é um projeto**: os efeitos da reforma do Estado entre 2016 e 2021 na educação. São Paulo: Instituto Campanha, 2021.

PEREIRA, Robison Raimundo Silva. **Maranhão Crisálida?** Práticas discursivas e rede de relações sociais no governo de José Sarney - 1966/1970. 2008. (Dissertação) Mestrado em Ciências Sociais – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

PEREIRA, Ariel Tavares. **Disputas faccionais e construções de "ismos":** inscrições político-jornalistas no Maranhão (1930-1960). (Tese) Doutorado em Ciências Sociais – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

PICCOLO, Monica. **Reformas neoliberais no Brasil:** a privatização nos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso. São Luis: EDUEMA, 2022.
PINHEIRO, Sílvio Sérgio Ferreira. **A democracia em uma formação social periférica, dependente e oligárquica:** um estudo do Maranhão de 2002 a 2016. 2018. (Tese) Doutorado em Ciências Sociais – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
PINTO, Evandro da Cunha. **PLANO REAL:** uma análise da Imprensa Maranhense (*O Estado do Maranhão*, *O Imparcial* e *Jornal Pequeno*) no período de 1994-1995. 2018. (Monografia) Graduação em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.
POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins fontes, 1977.
RANGEL, Egon de Oliveira. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2006.
REIS, Flávio. **Grupos políticos e estrutura oligárquica no Maranhão.** São Luís: [s.n.], 2013.
REIS, José Carlos. **O lugar central da teoria-metodologia na cultura história.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
RIBEIRO, Jadielson Railson Ferreira. **HEGEMONIA E PODER:** concessões para veículos de radiodifusão no maranhão (1978-1990). 2018. (Monografia) Graduação em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.
RIBEIRO JÚNIOR, José Reinaldo Barros. **Economia e política no Maranhão durante o Estado Novo:** a relação entre a Associação Comercial do Maranhão e o governo e a interventoria de Paulo Martins de Souza Ramos. São Luís: Ed. do Autor, 2021.
ROCHA, Ana Tereza Ferreira. **A Festa Inacabada:** a implantação do Centro de Lançamento de Alcântara e a constituição de sujeitos liminares. 2006. (Dissertação) Mestrado em Ciências Sociais – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.
RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
SALERNO, Soraia Chafic El Kfouri. 2006. **Administração gerencial ou gestão administrativa?** Foco no planejamento educacional. (Tese) Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova:** da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, Samara Silva dos. **História Local no Ensino de História:** debate e representação no município de Porto Nacional/TO. 2021. (Monografia) Graduação em História – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2021.
SANTOS, Déborah Rachel Ribeiro dos. **PROJETO GRANDE CARAJÁS:** desenvolvimentismo e impactos socioambientais no Maranhão (1970-1980). 2020. (Monografia) Graduação em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020.
SANTOS NETO, Martinho Guedes dos. **Nos domínios da política estatal:** O poder desterritorializado e as bases de sustentação política de Getúlio Vargas (1930-1934). 2014. (Tese) Doutorado em História – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Editora Autores Associados, 2021.
SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: autores associados, 2014.
SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.
SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: autores associados, 1997.
SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 44ª edição. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2021.
SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.
SILVA, Ana Lídia Conceição. **Falas de decadência, moralidade e ordem:** a "História do Maranhão" de Mário Meireles. 2008. (Dissertação) Mestrado em História Social – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
SILVA, Amanda Rosa. **Os parâmetros do ensino de história e a formação cidadã e do pensamento crítico do estudante do ensino fundamental anos finais.** 2022. (Dissertação) Mestrado em Educação – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2022.
SILVA, Monica Ribeiro da. **Competências**: a pedagogia do "novo ensino médio". 2003. **(**Tese) Doutorado em Educação: história, política e sociedade - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
SILVA, Adriano Negreiros da. **A ditadura em quadros e quadrinhos:** aplicação escolar do paradidático "Piada Pronta" por meio da linguagem iconográfica da crítica ilustrada sobre a

ditadura empresarial-militar brasileira (1975-1985). 2018. (Dissertação) Mestrado em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

SILVA, Adriano Negreiros da. **Piada pronta:** a revista que não esconde o riso. 2018. (Produto Educacional) Mestrado em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

SILVA, Francisco Ribeiro da. História local: objetivos, métodos e fontes. Porto: Universidade do Porto, 1999. Disponível em: <http://repositorio.up. pt/aberto/bitstre-am/10216/8247/2/3226.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2024.

SIQUEIRA, Bianca Tamara de. **O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL:** conhecer para pertencer. 2020. (Dissertação) Mestrado em Desenvolvimento Regional – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2020.

SKIDMORE, Thomas E. **Uma História do Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação:** da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

STUCKA, Petr Ivanovich. **Direito e luta de classes.** São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.

SUKOW, Nikita Mary. **HISTÓRIA LOCAL COMO UM PRESSUPOSTO EPISTEMOLÓGICO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA**: um estudo a partir da perspectiva da educação histórica. 2019. (Dissertação) Mestrado em Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SULIDADE, Mariana da. **"TERRA EM TRANSE":** Estado e Questão Agrária no Maranhão (1968-1970). 2014. (Monografia) Graduação em História – Universidade Estadual do Maranhão, são Luís, 2014.

SULIDADE, Mariana da. **A luta pela terra em sala de aula:** ensino de história no Maranhão contemporâneo e produção do paradidático "Terra livre". 2018. (Dissertação) Mestrado em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

SULIDADE, Mariana da. **Terra Livre.** 2018. (Produto educacional) Mestrado em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

TAVARES, Mikaela Costa. **A DITADURA EMPRESARIAL- MILITAR:** a busca pelos anistiados maranhenses. 2018. (Monografia) Graduação em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

TEIXEIRA, Marcos Paulo. **A CONSTRUÇÃO DO CONSENSO:** análise dos jornais *O Estado do Maranhão* e *O Imparcial*, a respeito da Transição Brasileira no Maranhão (1985-1990). 2016. (Monografia) Graduação em História – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2016.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.
THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
TORRES, Teodora. **A intersetorialidade das políticas públicas como modelo de gestão no Governo Jackson Lago, no Maranhão:** uma análise a partir da CIPP (2007-2009). (Dissertação) Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2013.
TSUJI, Tetsuo. **A regionalização e descentralização no Governo Jackson Lago:** a morte precoce de um projeto promissor no Maranhão. São Paulo: Fontenelle publicações, 2021.
VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da História:** micro-história. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
VERDE, Alexandre Viana. **O Plano de Educação do Estado do Maranhão:** uma análise das interpretações sobre a gestão democrática em uma escola da rede pública. 2022. (Dissertação) Mestrado em Educação – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.
VIVEIROS, Jerônimo de. **História do Comércio do Maranhão (1896-1934).** São Luís: Associação Comercial do Maranhão, 1964.
VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo**. São Paulo: editora Unesp, 2011.

3. Sites

Acervo Digital da Guerrilha do Araguaia. Disponível em: https://www.guerrilhadoaraguaia.com/. Acesso em: 13 de fevereiro de 2025.
Acervo Digital da Luta pela Anistia no Maranhão. Disponível em: http://acervodigitalanistiamaranhao.net/. Acesso em: 13 de fevereiro de 2025.
A mais completa linha de dicionários do Brasil. **MICHAELIS.** Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/. Acesso em: 22 de junho de 2024.
ALLAN Kardec Duailibe Barros Filho. **Currículo lattes.** Disponível em: http://lattes.cnpq.br/0492330410079141. Acesso em: 26 de fevereiro de 2025.
BIOGRAFIA. **Blog do Pedro Fernandes.** Disponível em: https://blogdopedrofernandes.wordpress.com/about/. Acesso em: 26 de fevereiro de 2025.

CLODOMIR Teixeira Millet. **Dicionário Histórico Biográfico.** Disponível em: https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/clodomir-teixeira-millet. Acesso em: 12 de fevereiro de 2023.

CONTRIBUIÇÕES. **Portal do Ministério da Educação.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031. Acesso em: 15 de agosto de 2023.

CORREIA, Maria Letícia; CARNEIRO, Alan. Aluísio Mercadante Oliva. **Dicionário Histórico Biográfico.** Disponível em: https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/aluisio-mercadante-oliva. Acesso em: 08 de dezembro de 2023.

DANILO de Jesus Vieira Furtado. **CEV – Centro Esportivo Virtual**. Disponível em: https://cev.org.br/qq/danilofurtado/. Acesso em: 26 de fevereiro de 2025.

DIAS, Sônia; LEMOS, Renato; CARNEIRO, Alan. Jose Ribamar Ferreira de Araujo Costa. **Dicionário Histórico Biográfico.** Disponível em: https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jose-ribamar-ferreira-de-araujo-costa. Acesso em: 12 de fevereiro de 2023.

FERREIRA, Marieta de Morais. Francisco de Assis Chateaubriand Bandeira de Melo. **Dicionário Histórico Biográfico.** Disponível em: https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/francisco-de-assis-chateaubriand-bandeira-de-melo. Acesso em: 12 de fevereiro de 2023.

GENESIO Euvaldo De Morais Rego. **Dicionário Histórico Biográfico.** Disponível em: https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/genesio-euvaldo-de-morais-rego. Acesso em: 12 de fevereiro de 2023.

HISTÓRICO. **Base Nacional Comum**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico. Acesso em 08 de dezembro de 2023.

IDEB. Disponível em: https://qedu.org.br/uf/21-maranhao/ideb. Acesso em: 19 de fevereiro de 2025.

ÍNDICE de Desenvolvimento Humano. **IBGE.** Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/pesquisa/37/30255?tipo=ranking. Acesso em: 25 de fevereiro de 2025.

INVESTIGAÇÃO apura desvio de R$ 13 milhões da educação em cidade do Maranhão. **G1 – Globo.com.** Disponível em: https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2024/11/03/investigacao-

apura-desvio-de-r-13-milhoes-da-educacao-em-cidade-do-maranhao.ghtml. Acesso em: 25 de fevereiro de 2025.

JOSE Mendonca Bezerra Filho**. Dicionário Histórico Biográfico.** Disponível em: https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jose-mendonca-bezerra-filho. Acesso em: 08 de dezembro de 2023.

KUCHINIR, Beatriz; CECHINE, Sinclair; CAMARGO, Orson; MONTALVÃO, Sérgio. Paulo Renato Costa Sousa**. Dicionário Histórico Biográfico.** Disponível em: https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/paulo-renato-costa-sousa. Acesso em: 28 de dezembro de 2023.

MA - Votação por seção eleitoral – 2008. **Portal de dados abertos do TSE**. Disponível em: https://dadosabertos.tse.jus.br/dataset/resultados-2008/resource/05ea0394-eddf-4d1a-9633-6be1869c6baa. Acesso em: 26 de fevereiro de 2025.

MÁRCIO Jerry. **Câmara dos Deputados**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/deputados/81055/pessoal-gabinete?ano=2022. Acesso em: 26 de fevereiro de 2025.

MOURA,Carolina Cancio Pavaneli. Rossieli Soares da Silva. **Dicionário Histórico Biográfico.** Disponível em: https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/rossieli-soares-da-silva. Acesso em: 08 de dezembro de 2023.

MPF consegue bloqueio de recursos do Fundeb de dez municípios maranhenses por fraude no Censo Escolar da EJA em 2024. **Ministério Público Federal.** Disponível em: https://www.mpf.mp. br/ma/sala-de-imprensa/noticias-ma/mpf-consegue-bloqueio-do-fundeb-de-10-municipios-maranhenses-por-fraude-no-censo-escolar-da-eja-em-2024. Acesso em: 25 de fevereiro de 2025.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Instituto Millenium**. Disponível em: https://institutomillenium.org.br/joao-batista-oliveira/. Acesso em: 05 de fevereiro de 2024

PEDRO FERNANDES. **Câmara dos Deputados**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/deputados/74449/biografia. Acesso em: 26 de fevereiro de 2025.

RELATÓRIOS. **Base Nacional Comum**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios. Acesso em: 07 de janeiro de 2024.

RENATO Janine Ribeiro. **Dicionário Histórico Biográfico.** Disponível em: https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/renato-janine-ribeiro. Acesso em: 08 de dezembro de 2023.

APÊNDICES

Apêndice 1 – QUADROS-SÍNTESE DOS DEBATES SOBRE A BNCC POR ANO[120]

QUADRO-SÍNTESE – BNCC - 2015

QUANT.	DATA	ÓRGÃO/SUJEITO	DESTINATÁRIO	RESUMO DO DOC.	SEGMENTO EDUCACIONAL	VERSÃO EM DEBATE
01	9 de novembro	Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação (Anped)/ Associação Brasileira de Currículo (ABdC)	Conselheira Professora Doutora Marcia Ângela Aguiar (Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular)	Exposição de motivos contra a Base Nacional Comum Curricular	Educação Infantil Ensino Fundamental	1ª versão
02	30 de novembro	Profa. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes (Presidente da Federação dos Arte Educadores do Brasit/FAEB) Prof. Dr. Luís Ricardo Silva Queiroz (Presidente da Associação Brasileira de Educação Musícal/ABEM) Prof. Dr. Narciso Larangeira Telles da Silva (Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Artes Cènicas/ABRACE) Profa. Dra. Lenira Peral Rengel (Diretoria da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança/ANDA)	Dr. Aloizio Mercadante Oliva Ministro da Educação	Análise do componente ARTE da Base Nacional Comum Curricular aberta à consulta pública	X	1ª versão

[120] Dados retirados do site: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031 (Acesso em 15 agosto de 2023) – contribuições. O site informa que são 235 documentos com as contribuições para a BNCC, entretanto ao realizar a leitura dos documentos acabou-se por dividir alguns documentos, contabilizando 241.

		Profa. Dra. Nara Cristina Santos (Presidente da Associação dos Pesquisadores em Artes Plásticas/ANPAP)				

QUADRO-SÍNTESE – BNCC – 2016

QUANT.	DATA	ÓRGÃO/SUJEITO	DESTINATÁRIO	RESUMO DO DOC.	SEGMENTO EDUCACIONAL	VERSÃO EM DEBATE
01	11 de março	CONIB – Confederação Israelita do Brasil	Dr. Aloísio Mercadante DD. Ministro da Educação	Consulta pública Base Nacional Comum Curricular	X	1ª versão
02	15 de março	José Loureiro Lopes (professor da UFPB)	X	O latim na educação básica	X	1ª versão
03	16 de março	Grupo de Trabalho da BNCC/UFABC Professores do ensino básico da rede do grande ABC	Ítalo Modesto Dutra Diretor de currículos e educação integral da SEB/MEC	Considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	1ª versão
04	Março	Francisco J. B. Bezerra João Rodrigo Santos da Silva Lúcio Campos Costa Marcia Helena Alvim Patrícia Sessa Pedro Paulo Maneschy Regina Helena de Oliveira Lino Franchi Salomão Barros Ximenes Silvio Carneiro (Universidade Federal do ABC)	Conselho Nacional de Educação	Relatório do Grupo de Trabalho para discussão e elaboração de propostas para a Base Nacional Comum Curricular Da UFABC	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	1ª versão
05	2016	Secretaria de Educação da Associação Brasileira	X	Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil: as	X	X

		de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - ABGLT		experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais – 2016		
06	29 de setembro	Kelvia Albuquerque Assessora Especial Casa Civil da Presidência da República Subchefia de Análise e Acompanhamento de Políticas Governamentais	Senhor RAPHAEL CALLOU Chefe de Gabinete do Ministro de Estado da Educação	Indicação Parlamentar nº 2441 realizada pela deputada Laura Carneiro: incluir o Desenho como disciplina obrigatória na BNCC	X	X
07	15 de janeiro	Andréa Barbosa Gouveia (Presidente da ANPED) Iria Brzezinski (Presidente da Anfope) João Ferreira de Oliveira (Presidente da Anpae) Andréa do Rocio Caldas (Presidente do Forumdir) Ivany Rodrigues Pino (Presidente do CEDES) Lisete Regina Gomes Arelaro (Presidente da FINEDUCA)	Manuel Palácios da Cunha e Melo (Secretário de Educação Básica)	Conjunto de documentos acerca do debate sobre a Base Nacional Comum Curricular	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	1ª versão
08	17 de maio	Frente Evangélica de Paranaval/PR	MENDONÇA FILHO Ministro de Estado da Educação	Suprimir da Base Nacional Comum Curricular- BNCC (que tem prazo para apresentação do texto finai até junho de 2016), as expressões: Ideologia de Gênero,	X	1ª versão

				Educação de Gênero e Sexualidade		
09	28 de março	ALESSIO COSTA LIMA Dirigente Municipal de Educação de Tabuleiro do Norte/ CE Presidente da Undime	Manuel Palácios da Cunha e Melo Secretário de Educação Básica Ministério da Educação	Contribuições da Undime para Base Nacional Comum Curricular	Educação Infantil Ensino Fundamental	1ª versão
10	01 de março	Grupo de Trabalho Temporário sobre a Base Nacional Comum Curricular Fórum Nacional de Educação	X	Nota de propostas de encaminhamento sobre a BNCC	X	1ª versão
11	04 de abril	José Tadeu Jorge Reitor - UNICAMP	ALOISIO MERCADANTE Ministro de Estado da Educação	Moção aprovada Universitário da Universidade Estadual de Campinas, em sua 146ª sessão realizada em 29 de março de 2016, referente à consulta pública do MEC, que visa o estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular – Componente Curricular Física.	X	1ª versão
12	14 de março	Profa. Dra. Maria Angélica Pedra Minhoto Pró-Reitora de Graduação UNIFESP	Secretaria de Educação Básica do MEC Diretoria de Currículos e Educação Integral	Análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental Ensino Médio	1ª versão
13	22 de março	Jane Lúcia Wilhelm Berwanger Presidente do Instituto Brasileiro de Direito Previdenciário (IBDP)	X	proposição para inclusão no currículo escolar da educação financeira e previdenciária	Ensino Fundamental Ensino Médio	1ª versão

14	21 de março	SIDNEY LUIZ DE MATOS MELLO Reitor da UFF	Dr. ÍTALO MODESTO DUTRA MD. Diretor da Diretoria de Currículos e Educação Integrada do Ministério da Educação - MEC	proposta de redação para o Componente Curricular Arte incluindo a licenciatura em Cinema e Audiovisual como uma das expressões artísticas.	Ensino Fundamental Ensino Médio	1ª versão
15	23 de agosto	Roberto Dornas Presidente da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN)	José de Mendonça Bezerra Filho Ministro de Estado da Educação e Cultura	Sugestão para Reforma de Currículo	Ensino Fundamental Ensino Médio	1ª versão

QUADRO-SÍNTESE – BNCC – 2017

QUANT.	DATA	ÓRGÃO/SUJEITO	DESTINATÁRIO	RESUMO DO DOC.	SEGMENTO EDUCACIONAL	VERSÃO EM DEBATE
01	18 de maio	Confederação Nacional dos trabalhadores da Educação (CNTE)	CESAR CALLEGARI Membro do Conselho Nacional de Educação e Presidente da Comissão sobre a Base Nacional Comum Curricular do CNE	1. "(...) decisão do governo federal em intervir autoritariamente no processo democrático de funcionamento do Fórum Nacional de Educação e da CONAE, a Diretoria executiva da CNTE decidiu não mais participar de quaisquer atividades relacionadas a órgãos do Executivo Federal" (p. 01) 2. permanecerá realizando debate na sociedade civil "sobre as diferenças etnicorraciais, de identidade de gênero e de orientação sexual	X	3ª versão

				que foi excluído da terceira versão da BNCC" (p. 01)		
02	25 de julho	Ana Dayse Rezende Dorea (Secretária) Secretaria Municipal de Educação de Maceió	X	1. "a importância de trazer para o centro da discussão concepções, estudos e pesquisas importantes como as contidas nas DCNEI (...), pois considerando que as DCNEI se configuram em documento mandatório que regula esta etapa do ensino no país, acreditamos que estas devem ser consideradas como parte indispensável nos estudos que referendam a elaboração de políticas públicas em âmbito nacional" (p. 01) 2. "Sugerimos ações complementares de formação continuada, com a cooperação técnica da União, Estados e Municípios para qualificar as práticas pedagógicas dos profissionais que compõem a educação infantil em seus territórios" (p. 02).	Educação Infantil	3ª versão
03	08 de maio	Deputada Pollyama Gama (PPS/SP)	Ao Exmo. Senhor Eduardo Deschamps	avaliação das abordagens	X	3ª versão

			(Presidente do Conselho Nacional de Educação)	curriculares apresentadas pela ECG/UNESCO: "Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI" sugere o debate sobre este material por considerar de grande importância		
04	13 de março	CNBB	Exm° Sr. Presidente e Membros do Conselho Nacional de Educação - CNE	Ensino religioso: garantia constitucional já regulamentada pela LDB exige inclusão na BNCC	X	3ª versão
05	18 de maio	Confederação Nacional dos trabalhadores da Educação (CNTE)	CESAR CALLEGARI	Diretoria Executiva da CNTE decidiu não mais participar de quaisquer atividades relacionadas a órgãos do Executivo Federal, pela intervenção autoritária do executivo federal "no funcionamento do Fórum Nacional de Educação e da CONAE"	X	3ª versão
06	Abril	Confederação Nacional dos trabalhadores da Educação (CNTE)	X	Base legal da BNCC; Fragmentação da educação básica; Ausência de sistema nacional de educação e de outras políticas sistêmicas; Direitos e objetivos de aprendizagem *versus*	Educação Infantil Ensino Fundamental	3ª versão

				competências curriculares; Democracia e legitimidade social; A BNCC no contexto da privatização escolar e da terceirização dos profissionais da educação.		
07	12 de junho	Conselho Nacional Dos Direitos do idoso (CNDI)	Professor EDUARDO DESCHAMPS Presidente do Conselho Nacional de Educação	Tema do respeito e valorização do idoso no currículo	X	3ª versão
08	26 de abril	João Batista Araújo e Oliveira Ph.D. em Educação, Presidente do Instituto Alfa e Beta	Professor EDUARDO DESCHAMPS Presidente do Conselho Nacional de Educação	Sugestão para revisão do documento de Língua Portuguesa da BNCC com ênfase do capítulo referente à alfabetização	Educação Infantil	3ª versão
09	10 de abril	Toni Reis Diretor Presidente da Aliança Nacional LGBTI	Presidente do Conselho Nacional de Educação Professor David Justino Conselheiros e Conselheiras do Conselho Nacional de Educação	Crítica à retirada, da versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encaminhada a este órgão, dos termos "orientação sexual" e "identidade de gênero", nos trechos que exemplificam pluralidade, equidade, diversidade e formas de preconceito para com as diferenças.	X	3ª versão
10	10 de abril	Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS) Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (USP) Silvia Helena Vieira Cruz (UFCE)	Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular Conselho Nacional de Educação	A Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (crítica à formulação não participativa da 3ª versão da BNCC)	Educação Infantil	3ª versão

		Paulo Sergio Fochi (UNISINOS) (assessoras/es e redatora/es da 1ª e 2ª e segunda versões da BNCC) Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)				
11	Abril	Maria Fernanda Nunes - UNIRIO; Mônica Correia Baptista - UFMG; Patrícia Corsino - UFRJ; Vanessa Ferraz Almeida Neves - UFMG; Angela Maria Rabelo Barreto – FMEI, Rita de Cássia de Freitas Coelho – MIEIB. (coordenadoras do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil)	X	Posicionamento do projeto leitura e escrita na Educação Infantil em relação à terceira versão da BNCC	Educação Infantil	3ª versão
12	08 de agosto	Marcelo Sitcovsky Santos Pereira Presidente da ADUFPB/Seção sindical do ANDES – sindicato nacional	Professor EDUARDO DESCHAMPS Presidente do Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na BNCC	X	3ª versão
13	11 de agosto	Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação	X	Posição preliminar da ANFOPE sobre a BNCC: a) equívocos de formulação: homogeneização do currículo, concepção de competências b) crítica à condução do processo.	X	3ª versão
14	04 de agosto	Dolores Henn Fontative, presidente da Associação dos Professores de Ensino Religioso	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular	Ensino Fundamental	3ª versão

		do Estado de Santa Catarina (ASPERSC)				
15	09 de agosto	Prof. Dr. Gilbraz Aragão Presidente do Conselho Diretor da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
16	04 de agosto	Professor Dr. Lourival José Martins Filho Líder do Grupo de pesquisa Didática e Formação Docente	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
17	08 de agosto	Centro Educacional Agostiniano	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
18	08 de agosto	Coordenador do Curso de Ciências da Religião do Centro Universitário Municipal de São José (USJ)	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
19	10 de agosto	Centro de Inovação para a educação brasileira (CIEB)	X	Sugestões inclusão de tecnologia Educacional na 3ª versão da BNCC	X	3ª versão
20	04 de julho	Jorge Steinhilber (Presidente do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF)) Ricardo Catunda de Oliveira (Presidente da Comissão de Educação Física Escolar do CONFEF) Elisabete Laurindo de Souza (Secretária da Comissão de Educação Física Escolar do CONFEF; Representante do CONFEF na Audiência Pública da BNCC)	Eduardo Deschamps Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE)	obrigatoriedade da oferta da Educação Física em todos os níveis de ensino da Educação Básica	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	3ª versão

21	08 de agosto	Inácio Lemke – Presidente – Conselho de Igrejas para Estudo e Reflexão (CIER)	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
22	07 de agosto	Irmã Rita Cola (presidente do Conselho do Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo – Coneres)	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
23	Agosto	Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (Ceed/RS)	X	Análise Geral da BNCC: a) definição de conteúdos; b) integração de disciplinas; c) ensino religioso; d) educação de gênero; e) educação dos diferentes; f) direitos humanos; g) avaliação; h) papel dos professores; i) respeito ao processo de construção da BNCC.	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	3ª versão
24	08 de agosto	Conselho de Igrejas para Estudo e Reflexão – CIER SANTA CATARINA	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
25	11 de agosto	Coordenação da área Ciências da Religião e Teologia/CAPES	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
26	08 de agosto	Pe. Sergio Elio Rodrigues (Vigário Geral da Diocese de Rio do Sul – SC)	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
27	12 de agosto	Bernadete Bastos da Piedade Martins – Escola Estadual José Ribeiro da Silva – Baldim / MG	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
28	08 de agosto	Osvaldo Luiz Ribeiro	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base	Ensino Fundamental	3ª versão

		Coordenador do Mestrado Profissional em Ciências das Religiões		Nacional Comum Curricular (BNCC)		
29	07 de agosto	Dalva Silva Sousa Presidente da Federação Espírita do Estado do Espírito Santo	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
30	07 de agosto	Wellingta Magnolia L.L. Andrade (diretora geral da Escola Municipal Américo Falcão)	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
31	07 de agosto	Diógenes de Figueiredo Leite (diretor adjunto da Escola municipal de Ensino Fundamental Padre Pedro Serrão)	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
32	08 de agosto	Fundação Universidade Regional de Blumenau Centro de Ciências Humanas e da Comunicação Departamento de Ciências Sociais e Filosofia	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
33	07 de agosto	Julieta M. B. Michelini (Coordenadora da formação continuada) Sônia Maria Dias (Formadora de Ensino Religioso) Secretaria municipal de educação de Vila Velha – formação continuada	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
34	08 de agosto	Rede Ecumênica da Juventude (REJU) – Santa Catarina	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
35	julho	Claudius Ceccon Coordenador da Secretaria Executiva da Rede Nacional da	Conselho Nacional de Educação	Colaborações à 3ª versão da BNCC: a) omissão de aspectos importantes	Educação Infantil	3ª versão

		Primeira Infância – GT Educação infantil		que embasam a Educação Infantil; b) relação entre cuidar e educar; c) campo de experiências; d) as crianças e sua relação com o conhecimento; e) objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.		
36	08 de agosto	Claudino Gilz Coordenador de Ensino Religioso do Grupo Educacional Bom Jesus	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
37	08 de agosto	Elianildo da Silva Nascimento Coordenação United Religions Iniciative (Iniciativa das Religiões Unidas – URI) de Brasília	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
38	11 de agosto	Prof. Dr. João Cezar de Castro Rocha Presidente da Associação Brasileira de Literatura Comparada - ABRALIC (Biênio 2016/2017)	Conselho Nacional de Educação	Urgente necessidade de revisão do documento no que concerne à língua estrangeira	X	3ª versão
39	09 de agosto	Matheus Oliva da Costa (professor de Ensino Religioso)	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
40	08 de agosto	Núcleo de Estudos Sobre Religiosidades e Interculturalidade – Neri / Furb	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
41	08 de agosto	Ricardo Allysson Sousa de Medeiros Coordenação da Organização Nova Consciência	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão

42	08 de agosto	Prof. Dr. João Bosco Filho Coordenação do Curso de Ciências da Religião (UERN) Prof. Dra. Araceli Sobreira Benevides Coordenadora PIBID Ensino Religioso/Ciências da Religião (UERN)	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
43	09 de agosto	Paulo Agostinho Nogueira Baptista Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião PUC-MG	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
44	07 de agosto	Marizete da Silva Figueiredo (presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Ensino Superior da Paraíba – SINTESPB)	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
45	09 de agosto	P. Breno Carlos Willrich Pastor Sinodal do Sínodo Vale do Itajaí	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
46	10 de agosto	Colégio São José – Sociedade Divina Providência	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
47	08 de agosto	Prof. Dr. Heiberle Hirgsberg Horácio (Coordenador do curso de Ciências da Religião da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES)	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
48	25 de julho	Dilaine Soares Sampaio (Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão

		Universidade Federal da Paraíba)				
49	07 de agosto	Prof. Dr. Frederico Pieper Pires (coordenação da Graduação em Ciência da Religião – UFJF)	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
50	11 de agosto	Professores de Ensino Religioso do Estado de Minas Gerais (lista com nomes destacados no documento)	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
51	11 de agosto	Seção catarinense da Associação Nacional de História (ANPUH-SC)	Aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação	Algumas considerações sobre a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - História	Ensino Fundamental Ensino Médio	3ª versão
52	25 de agosto	Prof.a Dra. Margareth Anderaos (Psicopedagoga Clínica e Institucional – Profissional de Educacao Física).	Audiência pública – São Paulo	Inclusão das aulas de Educação Física na Educação Infantil	Educação Infantil	3ª versão
53	25 de agosto	Interlocutora Sumika Soares de Freitas Hernandez Piloto Representante MIEIB -Sudeste Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)	Conselho Nacional de Educação	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil	Educação Infantil	3ª versão
54	25 de agosto	Prof. Pedro Roberto Pereira de Souza Profissional de Educação Física Presidente do Panathlon Internacional Distrito Brasil	Audiência pública – São Paulo	Esporte escolar, formação, rendimento e a valorização do Profissional de Educação Física	X	3ª versão
55	Julho	Cisele Ortiz (Coordenadora do GT de Educação Infantil da Rede Nacional Primeira Infância) Claudius Ceccon (Coordenador da Secretaria Executiva da Rede Nacional Primeira Infância)	X	Colaborações da Rede Nacional Primeira Infância à 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular	Educação Infantil	3ª versão

56	25 de agosto	ANPUH-SP	Audiência Pública da BNCC – região sudeste	Algumas considerações sobre a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - História	Ensino Fundamental Ensino Médio	3ª versão
57	Abril	Maria Fernanda Nunes - UNIRIO; Mônica Correia Baptista - UFMG; Patrícia Corsino - UFRJ; Vanessa Ferraz Almeida Neves - UFMG; Angela Maria Rabelo Barreto - FMEl, Rita de Cássia de Freitas Coelho - MIEIB. (coordenadoras do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil) Fóruns de Educação Infantil de Santa Catarina - vinculados ao Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil	Conselho Nacional de Educação	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil	Educação Infantil	3ª versão
58	11 de agosto	Prof. Dr. Lisandro Zambenedetti Granville (Presidente da Sociedade Brasileira de Computação)	Audiência Pública do Conselho Nacional de Educação sobre a Base Nacional Comum Curricular	Contribuição da Sociedade Brasileira de Computação para Inclusão da computação na educação básica	Ensino Fundamental	3ª versão
59	Julho	Claudius Ceccon Coordenador da Secretaria Executiva da Rede Nacional Primeira Infância	Conselho Nacional de Educação (CNE)	Colaborações da Rede Nacional Primeira Infância à 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular	Educação Infantil	3ª versão
60	11 de agosto	Universidade Federal de Santa Catarina	X	Documento síntese da Universidade Federal de Santa Catarina Sobre a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	3ª versão

61	Agosto	Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul - Ceed/RS	X	Síntese sobre a 3ª versão da BNCC	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	3ª versão
62	11 de agosto	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	X	Síntese sobre a 3ª versão da BNCC	X	3ª versão
63	11 de agosto	Gisela Hass Spindler (presidente da Associação Riograndense de Professores de Alemão – ARPA)	X	Defesa do plurilinguismo de acordo com texto da LDB	X	3ª versão
64	07 de julho	Associação Nacional de Escolas Católicas do Brasil (ANEC)	Audiência pública de Manaus	Pontos de Atenção e Posicionamentos da Associação Nacional de Escolas Católicas do Brasil (ANEC) sobre a BNCC.	Educação Infantil Ensino Fundamental	3ª versão
65	07 de julho	Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas (FOREEIA)	César Callegari (presidente da Comissão Bicameral da BNCC)	Contribuição ao debate sobre a 3ª versão da BNCC – foco na educação escolar indígena	X	3ª versão
66	30 de maio	Professores e coordenadores dos segmentos artísticos	X	Sobre o componente Curricular "Arte"	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	3ª versão
67	25 de agosto	Associação Nacional de educação Católica do Brasil (ANEC)	Audiência Pública da BNCC – região sudeste	Análise da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular – Perspectivas da ANEC, Região Sudeste	Educação Infantil Ensino Fundamental	3ª versão
68	22 de agosto	Associação Brasileira do Ensino de Psicologia – ABRAPEE; Associação Palavra Criativa; Centro do Professorado Paulista – CPP; Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Conselho Regional de Fonoaudiologia de São Paulo;	Conselho Nacional de Educação (CNE)	Análise sobre a Base Nacional Comum Curricular	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	3ª versão

		Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade – Núcleo Metropolitano São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar – GIQE; Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE; Sindicato dos Psicólogos do Estado de São Paulo – SINPSI.				
69	25 de agosto	Dra. Bianca de Freitas Monteiro Urbano Dra. Carla Dorgam Aguilera Dra. Carolina de Souza Delage Faria Dra. Cláudia Moreira Paula Lima Dr. Celso Albino Gouvea Lopes Júnior Dr. Eduardo Nascimento Mós Neto Dr. Gustavo Beojone Messi Dra. Jordana de Faria Bessa Dr. Marcos Marques Dra. Mirian Caramello Uliano Dra. Raisa Virgínia de Sena Souza Dra. Thais Helena Dias Signorelli	Audiência Pública da BNCC – região sudeste	Posicionamento contrário à inserção de ideologia de gênero* nas Bases Nacionais Comuns Curriculares e a retirada de toda menção ao termo "gênero" e seu uso significando identidade pessoal (*O termo é utilizado segundo a concepção dos redatores do documento todas as vezes que aparecer neste quadro-síntese. Portanto, não condiz com o posicionamento do autor desta tese).	X	3ª versão
70	25 de agosto	Prof. Dr. Zysman Neiman, representante da: Rede Paulista de Educação Ambiental (REPEA); Rede de Ação Paulista pela Sustentabilidade (RAPS); Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).	Audiência Pública da BNCC – região sudeste	Temas Transversais/Educação Ambiental	Ensino Fundamental	3ª versão

71	28 de julho	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	Audiência Pública da BNCC – região nordeste	Análise geral sobre a Base Nacional Comum Curricular	X	3ª versão
72	10 de julho	Associação Nacional das Escolas Católicas do Brasil (ANEC)/Pernambuco	X	Análise sobre a Base Nacional Comum Curricular	Educação Infantil Ensino Fundamental	3ª versão
73	27 de julho	Eduardo Carneiro (vereador-PRTB)	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
74	27 de julho	Professor Antonio Araújo Silva (Coordenador do Ensino Religioso na Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa)	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
75	27 de julho	Assembleia Legislativa da Paraíba	Conselho Nacional de Educação	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
76	28 de julho	Roberto Dornas (Presidente da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN))	Audiência Pública da BNCC – região nordeste	Reforma do currículo da Educação Básica	X	3ª versão
77	28 de julho	José Loureiro Lopes (Conselheiro)	Audiência Pública da BNCC – região nordeste	Inclusão do latim como disciplina opcional	X	3ª versão
78	28 de julho	Ricardo Chaves Lima (Presidente) Horácio Francisco dos Reis Filho (Vice-presidente) Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE-PE)	Audiência Pública da BNCC – região nordeste	Princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular a partir de uma concepção emancipadora da educação		3ª versão
79	28 de julho	Conselho Regional de Educação Física da 12ª Região de Pernambuco (CREF12/PE)	Audiência Pública da BNCC – região nordeste	considerações ao texto da 3ª Versão da Base Nacional Curricular Comum – BNCC – Educação Física	Educação Infantil	3ª versão

80	julho	Instituto Ayrton Senna	X	Recomendações à 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular	X	3ª versão
81	28 de julho	Maria Carmem Silveira Barbosa (UFRGS) e Zilma Ramos de Oliveira (USP) (Consultoras) Paulo Sérgio Fochi (UNISINOS) e Silvia Helena Vieira Cruz (UFC) (Especialistas) Dra. Adelaide Alves Dias (Movimento Interfóruns de Educação Infantil – MIEIB – Nordeste)	Audiência Pública da BNCC – região nordeste	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil	Educação Infantil	3ª versão
82	28 de julho	Manoel Messias – Coordenador Geral da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – Pernambuco (UNCME/PE) Solidade Menezes Cordeiro – Secretária Executiva da Rede Estadual pela Primeira Infância de Pernambuco (REPI/PE)	Audiência Pública da BNCC – região nordeste	Organização curricular da Educação Infantil por campos de experiência	Educação Infantil	3ª versão
83	17 de agosto	Ana Maria Nauiack de Oliveira	Conselho Nacional de Educação (CNE)	e-mail sobre BNCC matemática	Ensino Fundamental	3ª versão
84	07 de agosto	Raphael Silveiras	Conselho Nacional de Educação (CNE)	e-mail sobre dúvida sobre o processo aberto para a constituição da BNCC	X	3ª versão
85	21 de agosto	Carlos Márcio (Administrador de Sistema Operacional Linux - Informática. Campos dos Goytacazes - RJ, Brasil)	Conselho Nacional de Educação (CNE)	e-mail com sugestão para a terceira versão da BNCC (Base Nacional Comum Curricular): Direitos Humanos do Século 21	X	3ª versão
86	07 de agosto	Jonathan Cruz	Conselho Nacional de Educação (CNE)	e-mail de solicitação ao Conselho Nacional de	Ensino Fundamental	3ª versão

		(Professor de Ensino Religioso - Escola Estadual "Conselheiro Afonso Pena" - Paraopeba/MG)		Educação (CNE) em favor da manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular		
87	21 de agosto	Profª Me. Josvania Panetto	Conselho Nacional de Educação (CNE)	e-mail com pauta sobre Educação Física	X	3ª versão
88	14 de agosto	Lisandro Zambenedetti Granville	Conselho Nacional de Educação (CNE)	e-mail sobre inclusão do Ensino da Computação na BNCC	X	X
89	31 de agosto	Conselho Municipal de Educação Município de Rio do Sul Estado de Santa Catarina	Conselho Nacional de Educação (CNE)	Manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão
90	25 de agosto	Prof. Laercio Pintchovski Diretor de Língua Hebraica Escola Beit Yaacov	Audiência Pública da BNCC – região sudeste	Educação judaica	X	3ª versão
91	2017	Ana Selva Secretaria de Educação de Pernambuco Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação	X	Contribuições para a Base Nacional Comum Curricular/BNCC do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	3ª versão
92	03 de setembro	Sonia Dias (Professora de Ensino Religioso e Formadora de Ensino Religioso do município de Vila Velha – ES)	Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) Eduardo Deschamps	e-mail sobre o retorno do Ensino Religioso a 3ª versão da BNCC	Ensino Fundamental	3ª versão
93	06 de setembro	Sergio Resende (doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professor de Filosofia no Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Pinheiral)	Conselho Nacional de Educação (CNE)	e-mail solicitando a retirada da chamada “ideologia de gênero” da BNCC	X	X
94	06 de setembro	Juliana Moura Fernandes	Gabinete do Ministro; Executiva; GABINETE-SEB; Ouvidoria MEC; CNE SE	e-mail com posicionamento contrário à “Implementação da	X	X

				‘ideologia de gênero’ na BNCC”		
95	Setembro	Anita Lilian Zuppo Abed (consultora da UNESCO sobre habilidades socioemocionais na Educação) Sandra Regina Rezende Garcia (autora do livro “Mediação da Aprendizagem”, especialista em formação de professores-mediadores)	X	inserção das habilidades socioemocionais na educação brasileira	X	3ª versão
96	06 de setembro	Elaine Rizzato	Conselho Nacional de Educação (CNE)	e-mail intitulado “BNCC - Ideologia de Gênero”, opondo-se à inserção	X	X
97	06 de setembro	Thaís Franco	Conselho Nacional de Educação (CNE)	e-mail sobre a “ideologia de gênero” na Base Nacional Comum Curricular	X	X
98	2017	Maximiliano Salvadori Martinhão Secretário de Política de Informática Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações	Conselho Nacional de Educação	Audiências Públicas sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na temática educação tecnológica	X	3ª versão
99	08 de setembro	Natalia Coelho Sampaio Secretária Executiva Secretaria de Política de Informática - SEPIN Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações - MCTIC	Conselho Nacional de Educação	e-mail com contribuições do MCTIC à discussão da BNCC	X	3ª versão
100	09 de setembro	Eduardo Francini Embaixada do Reino Unido	Conselho Nacional de Educação	e-mail com parecer sobre Língua Inglesa - Embaixada do Reino Unido / Eduardo Francini	Ensino Fundamental	3ª versão

101	10 de setembro	professores e professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Conselho Nacional de Educação	Manifestação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sobre a Base Nacional Comum Curricular	X	3ª versão
102	09 de setembro	Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro Presidente Nacional do FORUMDIR Diretora do Centro de Educação da UFRN	Cesar Callegari Presidente da Comissão da BNCC Conselho Nacional de Educação/CNE	Nota pública com posicionamento contrário à aprovação da BNCC	X	3ª versão
103	11 de setembro	Lucilia Augusta Lino Presidente da Anfope	Cesar Callegari Presidente da Comissão da BNCC Conselho Nacional de Educação/CNE	Ofício com posicionamento crítico, manifestando o repúdio da ANFOPE ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC	X	3ª versão
104	11 de setembro	José Pacheco (educador português)	Conselho Nacional de Educação/CNE	Equívocos da BNCC	X	3ª versão
105	Agosto	Prefeitura Municipal de Campo Grande	Conselho Nacional de Educação/CNE	Relatório sobre a BNCC	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	3ª versão
106	setembro	Movimento pela Base: Centro de Referências em Educação Integral Instituto Inspirare Instituto Ayrton Senna CIEB – Centro de Inovação para a Educação Brasileira Sociedade Brasileira de Computação - SBC	Conselho Nacional de Educação/CNE	Recomendações para Subsidiar Parecer do CNE – Conselho Nacional de Educação	Educação Infantil Ensino Fundamental	3ª versão
107	11 de setembro	Maria T P Soares	Conselho Nacional de Educação/CNE	Educação Especial	X	3ª versão
108	11 de setembro	Orley José da Silva (professor no Ensino Fundamental, da Rede Pública Municipal de Goiânia)	Conselho Nacional de Educação/CNE	Nota Técnica Ideologia de Gênero e a 3ª Versão da BNCC	Ensino Fundamental	3ª versão

		Viviane Petinelli (doutora em Ciência Política (UFMG/ Harvard). É pós-doutoranda em Ciência Política (UFMG)).				
109	11 de setembro	Denise Conselheiro Coordenadora do Instituto Akatu	Conselho Nacional de Educação/CNE	Contribuições do Instituto Akatu para a Base Nacional Comum Curricular, com foco na educação para o consumo consciente e a sustentabilidade	Ensino Fundamental	3ª versão
110	11 de setembro	Inês Barbosa de Oliveira (presidenta da ABdC) Rita de Cássia Frangella (Secretária-geral da ABdC) Elizabeth Macedo (presidente da IAACS/associada ABdC)	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Posicionamento da Associação Brasileira de Currículo sobre a BNCC	X	3ª versão
111	11 de setembro	Luis Carlos de Menezes (Prof. Sênior do Instituto de Física da USP)	Conselho Nacional de Educação/CNE	e-mail com sugestões de Luis Carlos de Menezes Para terceria versão da BNCC	X	3ª versão
112	11 de setembro	Antonio Ricardo Catunda De Oliveira (Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará – UECE Conselheiro Federal Presidente da Comissão de Educação Física Escolar)	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	e-mail com texto-fala da audiência pública – Educação Física como componente curricular	X	3ª versão
113	11 de setembro	Simone Zampier da Silva Diretora do Departamento de Ensino Fundamental	Conselho Nacional de Educação/CNE	Análise da BNCC, em comparação às concepções e aos conteúdos do Currículo do Ensino Fundamental 1º ao 9º ano, documento da Rede Municipal de	Ensino Fundamental	3ª versão

				Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba		
114	11 de setembro	Charles Santos Presidente - CME CME - Conselho Municipal de Educação Estância Velha	Conselho Nacional de Educação/CNE	Contribuição para a BNCC	Educação Infantil Ensino Fundamental	3ª versão
115	11 de setembro	Elisângela Fernandes Assessoria de Comunicação da CENPEC	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Contribuições do Cenpec à BNCC de Língua Portuguesa	Educação Infantil Ensino Fundamental	3ª versão
116	11 de setembro	Pesquisadoras do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Nota com contribuições para a BNCC – Educação Infantil	Educação Infantil	3ª versão
117	11 de setembro	Fernando Santos Carlomagno Estudante de Pós Graduação em Direito Público	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Sugestão de 9 teses para ser anexada ao documento final	X	3ª versão
118	11 de setembro	Denise Aparecida Seignemartin Presidente da Federação de Escolas Waldorf no Brasil	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Contribuições para nova BNCC	Educação Infantil Ensino Fundamental	3ª versão
119	11 de setembro	Waldileia do Socorro Cardoso Pereira Assessora pedagógica DEF/SEMED/Escola da Terra/Educação do Campo	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Contribuições para nova BNCC: Educação do Campo, dos rios e florestas; Os Temas Transversais e Diversidade; Educação Especial.	X	3ª versão
120	11 de setembro	Profa. Dra. Patrícia Camini (Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Alfabetização (GEALFA/CNPq)).	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Contribuições para a análise do componente curricular Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	3ª versão
121	11 de setembro	Sandra Maria Salgado Galli Diretora Pedagógica Escola Comunitária de Campinas	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Análise comparativa BNCC x ECC* *Escola Comunitária de Campinas	Ensino Fundamental	3ª versão

122	28 de julho	Luana Silva Boamorte de Matos Presidente do Conselho Estadual de Educação de Sergipe	Audiência Pública da BNCC – região nordeste	Contribuições do CEE/Sergipe sobre a BNCC	X	3ª versão
123	08 de setembro	Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa (UFG/NEPIEC) Profa. Dra. Telma Aparecida Teles Martins da Silveira (IFG/NEPIEC) NEPIEC	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Posicionamento do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua educação em diferentes contextos – Nepiec /Fe/Ufg sobre a 3ª versão Da BNCC	Educação Infantil	3ª versão
124	11 de setembro	Daniela Rodrigues de Melo	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Contribuição para a BNCC – posicionamento contrário à "ideologia de gênero"	X	3ª versão
125	11 de setembro	Lilian Neves Consultora Educacional Rede Batista de Educação	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Contribuição para a BNCC	X	3ª versão
126	11 de setembro	Ana Archangelo Presidente da Comissão Permanente de Formação de Professores - CPFP Pró Reitoria de Graduação - PRG UNICAMP Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP) - UNICAMP	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Manifestação da Comissão Permanente de Formação de Professores da Unicamp sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular	X	3ª versão
127	06 de setembro	Josefa Surek de Souza Pró-Reitoria de Ensino Instituto Federal Catarinense – Reitoria PROEN - IFC	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Nota do IFC – campus Rio do Sul, sobre a "BNCC e Formação Docente" a ser encaminhada ao CNE até 11/09/2017	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	3ª versão
128	11 de setembro	Mônica Almeida (Conselho do FUNDEB)	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Sugestão para a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)	X	3ª versão

		Silvia Quintanilha (Departamento pedagógico – SEME) Achilles Almeida Barreto Neto Presidente da Câmara Municipal de Cabo Frio Estado do Rio de Janeiro				
129	11 de setembro	Dra. Priscila Ribeiro Magalhães OAB-DF 44476	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	documentos e posicionamento sobre a BNCC	X	3ª versão
130	11 de setembro	Fernanda Flores Direção Pedagógica da Educação Infantil e Fundamental 1 da Escola da Vila – São Paulo, SP	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Parecer da Escola da Vila sobre 3ª versão da BNCC - ALFABETIZAÇÃO	Educação Infantil Ensino Fundamental	3ª versão
131	01 de setembro	Associação Brasileira de Escolas Particulares	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	contribuições da Abepar (Associação Brasileira de Escolas Particulares) para o aprimoramento da Base Nacional Comum Curricular	X	3ª versão
132	11 de setembro	Renata Rozendo Maranhão Diretora do Departamento de Educação Ambiental Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental Ministério do Meio Ambiente	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	temas transversais e integradores, em especial ao tema "Preservação do Meio Ambiente"	X	3ª versão
133	11 de setembro	Paulo César Magri Secretário Municipal de Educação de Novo Horizonte	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	e-mail do secretário de novo horizonte emitindo parecer sobre a BNCC - Matemática	X	3ª versão
134	25 de agosto	APROFEM - Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo	Audiência Pública da BNCC – região sudeste	Contribuição da APROFEM – Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo – à BNCC	X	3ª versão

135	11 de setembro	Silvia Pereira de Carvalho- coordenadora Executiva Cisele Ortiz – Coordenadora Adjunta Instituto Avisa Lá	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Contribuições da Equipe do Instituto Avisa Lá formação continuada de educadores para a revisão dos objetivos de aprendizagem contidos na 3ª. versão da BNCC – EI	Educação Infantil	3ª versão
136	11 de setembro	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Goiás	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Intervenção Uncme-Goias audiência pública centro-oeste	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	3ª versão
137	11 de setembro	Ingrid Pereira	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	e-mail em repúdio a Base Nacional	X	3ª versão
138	11 de setembro	Elvira Cruvinel Ferreira Chefe de Unidade DEPEF - Departamento de Promoção da Cidadania Financeira Banco Central do Brasil	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Análise BNCC	X	3ª versão
139	11 de setembro	Francisco Rocha Diretor Presidente da Federação Nacional de Educação de Surdos (Feneis)	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Solicitação de inclusão na BNCC de demanda da Comunidade Surda Brasileira	X	3ª versão
140	11 de setembro	Ricardo Falzetta Todos Pela Educação	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Uma análise sobre o tratamento dado ao desenvolvimento de leitura e escrita na Educação Infantil e de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Fundamental	Educação Infantil Ensino Fundamental	3ª versão
141	11 de setembro	Profª. Drª. Valéria Ghisloti Iared Departamento de Biodiversidade Universidade Federal do Paraná- Setor Palotina	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	e-mail com manifestação de alerta e de reivindicação da Educação Ambiental	X	3ª versão

				sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)		
142	21 de agosto	Fernanda de Souza Almeida Marlini Dorneles de Lima Valeria Maria Chaves de Figueiredo professores do curso de Licenciatura em Dança da UFG	Conselho Nacional de Educação	A presença da dança no BNCC: entre retrocessos e possibilidades	X	3ª versão
143	11 de setembro	Superintendência de Políticas para a Educação Básica (SUPED) Secretaria da Educação do Estado da Bahia	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Base Nacional Comum Curricular – BNCC Contribuições da Rede Estadual de Ensino para a 3ª Versão da BNCC	Ensino Fundamental	3ª versão
144	11 de setembro	profissionais do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Contribuições ao Conselho Nacional de Educação dos profissionais do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba em relação à etapa da Educação Infantil na terceira versão da BNCC	Educação Infantil	3ª versão
145	11 de setembro	Ir. Paulo Fossatti Diretor Presidente da Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC)	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Contribuições da ANEC à terceira versão da BNCC	Educação Infantil Ensino Fundamental	3ª versão
146	11 de setembro	Cláudia Petrina professora de Teatro da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	e-mail com contribuição à Base Curricular Comum - Arte	X	3ª versão
147	11 de setembro	Gilvânia Nascimento Presidente Nacional - União Nacional dos Conselhos	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Contribuições à BNCC - UNCME	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	3ª versão

		Municipais de Educação (UNCME)				
148	11 de setembro	Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Contribuição do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II / BNCC	X	3ª versão
149	11 de setembro	Claudia Petrina Lêda Aristides Gabriela Salgado Elisabete pinheiro (professoras de Teatro da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro)	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	e-mail com discussão do tema Artes no Movimento pela Base Curricular	X	3ª versão
150	11 de setembro	Priscila Rodrigues Ramos (professora na rede pública anos iniciais do Ensino Fundamental)	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	e-mail com contribuições para a BNCC	X	3ª versão
151	11 de setembro	Gabriela Salgado professora de Teatro da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	e-mail com contribuição à Base Curricular Comum - Arte	X	3ª versão
152	11 de setembro	Nelio Santos professor de música	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	e-mail com contribuição à Base Curricular Comum – Questões de gênero	X	3ª versão
153	11 de setembro	Fórum de Licenciatura da Regional Goiânia/UFG	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Análise parcial da BNCC	Ensino Fundamental	3ª versão
154	11 de setembro	Dr. Antonio Vitor Rosa – educador do Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador do DEDIC/FFCLRP/USP e Coordenador do Gr. de Trabalho da Política de Educação Ambiental da USP Prof. Dr. Marcos Sorrentino – coordenador da OCA –	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	e-mail com contribuições para a BNCC – Educação Ambiental	X	3ª versão

		Laboratório de Educação e Política Ambiental da ESALQ/USP e Vice-coordenador do Gr. de Trabalho da Política de Educação Ambiental da USP				
155	28 de julho	Jorge Steinhilber (Presidente do Conselho Federal de Educação Física – CONFEF) Ricardo Catunda de Oliveira (Presidente da Comissão de Educação Física Escolar do CONFEF) Elisabete Laurindo de Souza (Secretária da Comissão de Educação Física Escolar do CONFEF; Representante do CONFEF na audiência pública da BNCC) Sérgio Kudsl Sartori (Membro da Comissão de Educação Física Escolar do CONFEF; Representante do CONFEF na audiência pública da BNCC)	Audiência Pública da BNCC – região nordeste	considerações ao texto da 3ª Versão da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, especificamente à etapa da Educação Infantil – Educação Física	Educação Infantil	3ª versão
156	06 de setembro	Antônio Ferreira	Ministro da Casa Civil, Eliseu Lemos Padilha	e-mail com posição e real preocupação a respeito da inclusão da chamada "Ideologia de Gênero" na Base Nacional Comum Curricular	X	3ª versão
157	11 de setembro	Ariane Evangelista	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	e-mail com posicionamento contrário à introdução da "Ideologia de Gêneros"	X	3ª versão

				na Base Nacional Comum Curricular		
158	06 de setembro	Márley M. M. dos Santos	Ministro da Educação José Mendonça Filho	posicionamento contrário à introdução da "Ideologia de Gêneros" na Base Nacional Comum Curricular	X	3ª versão
159	11 de setembro	Patrícia Diaz Diretora da Comunidade Educativa CEDAC	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Fala para a audiência pública da BNCC em Brasília – Língua portuguesa	Educação Infantil Ensino Fundamental	3ª versão
160	11 de setembro	Jorge Steinhilber Presidente do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) Ricardo Catunda de Oliveira Presidente da Comissão de Educação Física Escolar do CONFEF Elisabete Laurindo de Souza Secretária da Comissão de Educação Física Escolar do CONFEF Representante do CONFEF na Audiência Pública da BNCC	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	considerações ao texto da 3ª Versão da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, especificamente à etapa da Educação Infantil – Educação Física	Educação Infantil	3ª versão
161	julho	Prof. Dr. Fernando José de Almeida Câmara de Educação Básica	Conselho Nacional de Educação	Base Curricular Transnacional para os Países do Mercosul	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	X
162	31 de julho	Prof. Dr. Fernando José de Almeida Câmara de Educação Básica	Conselho Nacional de Educação	Considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular	X	3ª versão
163	11 de setembro	Maria Ester Galvão Carvalho Presidente do Fórum Nacional dos Conselho Estaduais de Educação (FNCEE)	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Contribuições apresentadas em audiência pública	X	3ª versão
164	10 de agosto	União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina	Professor Conselheiro Aléssio Costa Lima Membro da Câmara de Educação Básica do	Ponderações ao Conselho Nacional de Educação, UNDIME-SC	Educação Infantil Ensino Fundamental	3ª versão

			Conselho Nacional de Educação			
165	06 de setembro	Andre Vieira	Conselho Nacional de Educação	e-mail com posicionamento contrário à introdução da "Ideologia de Gêneros" na Base Nacional Comum Curricular	X	3ª versão
166	11 de setembro	Sueli Aparecida de Paula Mondini Presidente Conselho Municipal de Educação – São Paulo	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Contribuições apresentadas em audiência pública	X	3ª versão
167	01 de setembro	Carmen Rosane Masson Presidente Conselho Regional de Educação Física 2ª Região	Cesar Callegari Presidente da Comissão da BNCC	considerações ao texto da 3ª Versão da Base Nacional Curricular Comum – BNCC – Educação Física	X	3ª versão
168	11 de setembro	Secretaria Executiva do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	contrários ao texto correspondente a essa 3ª versão da BNCC	Educação Infantil	3ª versão
169	09 de outubro	Profa. Dra. Liane Hentschke Profa. Titular da UFRGS (aposentada) Presidente da International Society of Music Education (ISME 2004-2010)	Prof. Dr. José Francisco Soares Presidente da Câmara de Educação Básica CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	Leitura Crítica e Parecer sobre o texto de Artes/Música na BNCC	Educação Infantil Ensino Fundamental	3ª versão
170	Outubro	Fundação Roberto Marinho (FRM), Instituto Península (IP), Instituto Rodrigo Mendes (IRM) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)	X	Leitura crítica da 3ª versão da BNCC – Educação Física	Ensino Fundamental	3ª versão
171	03 de outubro	Vereador Jorge Schneider	Eduardo Deschamps Presidente do Conselho Nacional de Educação	Moção de apelo a não Inserção da ideologia de gênero em nosso país	X	3ª versão

172	24 de outubro	Vereador Ivan Júnior Lima Barboza	Conselho Nacional de Educação	MOÇÃO DE REPÚDIO AO MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, pela elaboração das diretrizes e propostas que direcionam a educação brasileira através da Base Nacional Curricular Comum em que promovem a ideologia de gênero impondo de forma autoritária a todos	X	3ª versão
173	16 de outubro	Vereador Lucas Grecco	Dr. Eduardo Deschamps Presidente do Conselho Nacional de Educação	Para que não constem no texto final do documento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC as expressões identidade de gênero e orientação sexual	X	3ª versão
174	18 de setembro	Deputado GILBERTO CAPOANI, Presidente da Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul	Dr. Eduardo Deschamps Presidente do Conselho Nacional de Educação	Solicitar a manutenção do texto da LDB, dando às comunidades a opção de escolha da Língua Estrangeira Moderna, o plurilinguismo	X	3ª versão
175	10 de abril	Comitê Diretivo 2017-2018 Tânia Dornèllas Secretária Executiva -MIEIB	Conselheiro José Francisco Soares Câmara de Educação Básica Conselho Nacional de Educação	A Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular	Educação Infantil	3ª versão

176	11 de setembro	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Posição da ANFOPE sobre a BNCC	X	3ª versão
177	11 de setembro	Diretoria ANPEd	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Posição ANPEd sobre a BNCC	X	3ª versão
178	11 de setembro	Secretaria Executiva -MIEIB	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	A Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular	Educação Infantil	3ª versão
179	05 de outubro	LUIZ CARLOS GHILARDI Presidente - Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (SINESP)	Eduardo Deschamps – Presidente do Conselho Nacional de Educação	Moção de Repúdio à terceira versão da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, construída de forma não democrática. Moção de Repúdio à retirada da palavra gênero da BNCC, e das questões que dela se desdobram	X	3ª versão
180	03 de outubro	Vereador professor Betinho	Andréia Tauil Osller Malagutti (secretária executiva do CNE)	MOÇÃO DE APELO ao Conselho Nacional de Educação - CNE - para que, levando em consideração as manifestações da sociedade, retire da nova versão da Base Comum Curricular - BNCC - todas as menções que remetam ao tema "ideologia de gênero" e "orientação sexual"	X	3ª versão
181	16 de outubro	Vereador Ivan Júnior Lima Barboza	Conselho Nacional de Educação	MOÇÃO DE REPÚDIO AO MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, pela	X	3ª versão

				elaboração das diretrizes e propostas que direcionam a educação brasileira através da Base Nacional Curricular Comum em que promovem a ideologia de gênero impondo de forma autoritária a todos		
182	14 de setembro	Deputado Federal Takayama (Presidente da Frente Parlamentar Evangélica) Deputado Federal Givaldo Carimbão (Presidente da Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana) Deputado Federal Allan Rick (Presidente da Frente Parlamentar em Defesa da Vida e da Família) Senador da República Magno Malta (Presidente da Frente Parlamentar Mista da Família e Apoio à Vida)	Michel Temer Presidente da República	Contrários à "ideologia de gênero" na BNCC	X	3ª versão
183	11 de setembro	Dr. Américo Alves de Lyra Júnior (Vice-Reitor no exercício da presidência do Conselho Universitário – Universidade Federal de Roraima)	X	Posição contrária à aprovação da nota pública relacionada à terceira versão da Base Nacional Comum Curricular - BNCC	X	3ª versão
184	11 de setembro	Prof. Dr. Lisandro Zambenedetti Granville Sociedade Brasileira de Computação Presidente, com apoio de:	Audiência Pública da BNCC – região centro-oeste	Contribuição da Sociedade Brasileira de Computação para inclusão da Computação na Educação Básica	Ensino Fundamental	3ª versão

		Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), da Sociedade Brasileira de Matemática Aplicada e Computacional (SBMAC), do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), e da Secretaria de Política de Informática (SEPIN) do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC)				
185	01 de agosto	Gustavo Martinelli Presidente da Câmara Municipal de Jundiaí – São Paulo	José de Mendonça Bezerra Filho Ministro de Estado da Educação	Repúdio das menções, pelo Ministério da Educação, na Base Nacional Comum Curricular, à ideologia de gênero	X	3ª versão
186	08 de maio	Clayton Aparecido da Silva Vereador e Autor da Propositura José Roberto Bernardo Presidente da Câmara Municipal de Limeira	Ministério da Educação	Moção de aplausos ao Presidente da República Michel Temer e ao Ministério da Educação pela retirada das menções à expressão de identidade de gênero da Base Nacional Curricular.	X	3ª versão
187	2017	Profª Dra. Kyria Rebeca Finardi, professora e pesquisadora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Profª Me. Lívia Pretto Mottin, da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES); e Me. Andreia Cristina Alves de Oliveira Silva	British Council	Seis aspectos para a revisão da 3ª BNCC Componente Língua Inglesa	Ensino Fundamental	3ª versão
188	30 e 31 de agosto	Relatoria indígena: Maria Christine Berdusco Menezes -	Conselho Nacional de Educação	Seminário de Avaliação, promovida pelo	Ensino Fundamental Ensino Médio	3ª versão

		UEM/PR Beleni Salete Grando - FMT/MT Relatoria Étnico-Racial: Raquel do Nascimento Dias – GERER/DPECIRER/SECADI Maria Auxiliadora Lopes - CGERER/DPECIRER/SECADI Leandro Bulhões – UnB Edilene – Consultora Unesco/CNE		Conselho Nacional de Educação para Aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e sua repercussão na Base Nacional Comum Curricular		

QUADRO-SÍNTESE – BNCC – SEM DATA

QUANT.	ÓRGÃO/SUJEITO	DESTINATÁRIO	RESUMO DO DOC.	SEGMENTO EDUCACIONAL	VERSÃO EM DEBATE
01	Dra. Ângela Cristina Alves Albino (UFPB)	X	Análise da BNCC como currículo: crítica ao processo de produção – pouca participação dos professores.	X	X
02	Associação Brasileira de Currículo, representada por sua presidenta, Professora Inês Barbosa de Oliveira (UERJ/UNESA)	Audiência Pública BNCC	Flexibilização/pluralização do currículo: a) discordância em relação à presença de objetivos de aprendizagem; b) ausência da pluralidade nacional na BNCC.	Ensino Fundamental	X
03	Professora Flávia Conceição Ferreira da Silva (UFRPE)	Conselho Nacional de Educação (CNE)	por uma pluralidade linguística no ensino de línguas estrangeiras	Ensino Fundamental	3ª versão
04	Ricardo Moreira	Audiência Pública BNCC	Defesa da inserção da Educação moral e Cívica e OSPB	Ensino Fundamental Ensino Médio	X
05	Grupo de Pesquisa Saberes em Ação do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará	X	Educação Física na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ensino Fundamental	3ª versão

06	Inês Barbosa de Oliveira (UERJ)	X	Texto: “A Base Nacional Curricular Comum (Bncc): questões políticas e curriculares”: a) questões políticas; b) legislação; c) PNE; d) experiências internacionais; e) BNCC e professores; f) conteúdos curriculares.	X	X
07	Todos pela Educação	Conselho Nacional de Educação (CNE)	Análise sobre o tratamento dado ao desenvolvimento de leitura e escrita na Educação Infantil	Educação Infantil	3ª versão
08	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)	Conselho Nacional de Educação Membros da Comissão Bilateral da Base Nacional Comum Curricular	Relação entre a padronização curricular e a atenção à diversidade presente na proposta	X	X
09	Geraldo de Carvalho Em nome da ABRAPA, Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão	X	Solicitar a inclusão da possibilidade de oferta de outros idiomas na grade curricular ou em atividades adicionais em contraturno, segundo decisão e circunstância institucional ou regional	X	X
10	Prof. Edison de Jesus Manoel, da Universidade de São Paulo (USP); Guilherme Carvalho Franco da Silveira, do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Prof. Luis Henrique Martins Vasquinho, doutorando pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); Profa. Tatiana Passos Zylberberg, Maria Eleni Henrique da Silva	X	Leitura crítica da 3ª versão da BNCC elaborada por especialistas da área de Educação Física escolar	Educação Infantil Ensino Fundamental	3ª versão

	e Eduardo Mota e Silva, da Universidade Federal do Ceará (UFC).				
11	Instituições: Fundação Roberto Marinho (FRM), Instituto Península (IP), Instituto Rodrigo Mendes (IRM) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Sujeitos: Prof. Edison de Jesus Manoel, da Universidade de São Paulo (USP); Guilherme Carvalho Franco da Silveira, do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Prof. Luis Henrique Martins Vasquinho, doutorando pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); Profa. Tatiana Passos Zylberberg, Maria Eleni Henrique da Silva e Eduardo Mota e Silva, da Universidade Federal do Ceará (UFC).	X	Leitura crítica da 3ª versão da BNCC – Educação Física	Educação Infantil Ensino Fundamental	3ª versão
12	Paulo César Soares, Professor Titular, UFPR-Curitiba	Conselho Nacional de Educaçao – MEC - cne.bncc@mec.gov.br Sociedades Científicas da Área das Ciências da Terra e associações profissionais das áreas de atuação a ela ligadas como Geologia, Geofísica, Oceanografia, Meteorologia, Geografia (especialmente Climatologia e Geomorfologia, situadas nas ciências humanas),	Análise e encaminhamento de sugestões para a fase final da Base Nacional Curricular Comum -Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	3ª versão

		Agronomia, Engenharia de Minas, Engenharia ambiental e saneamento, Engenharia de petróleo, Geotecnologias etc.). Centros de Pesquisas e de Serviços de universidades e institutos nacionais e estaduais, de exercício profissional, como INPE, CENACID, CPRM, EMBRAPA, CENPES-PETROBRAS, CREAs, CONFEA, FEBRAGEO etc.			
13	Membros do Movimento pela Base: Anna Penido (Instituto Inspirare); Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Beatriz Ferraz; CENPEC; World Class Curriculum – Curriculum Foundation; Phil Daro; Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA); Katia Stocco Smole; Luís Carlos de Menezes (Coordenador acadêmico da Faculdade SESI SP de educação e professor sênior da USP);	X	Síntese das leituras críticas Recomendações dos especialistas: a) avanços da BNCC; b) oportunidades de aperfeiçoamento. (maior parte da análise voltada para Matemática e Ciências)	Educação Infantil Ensino Fundamental	3ª versão
14	Centro de Estudos e Pesquisas em educação, cultura e ação comunitária (CENPEC)	X	Contribuições do Cenpec para a BNCC em sua terceira versão:	Educação Infantil	3ª versão

			áreas de alfabetização e de Língua Portuguesa		
15	Osvaldir Ramos (Presidente do Conselho Estadual de Educação CEE/SC) Júlia Siqueira da Rocha (Coordenadora Estadual da BNCC/SED/SC) Sônia Regina Victorino Fachini Coordenadora da BNCC/UNDIME/SC	Comissão da BNCC a ser entregue na audiência pública de 11 de agosto de 2017	Pontos de Atenção sobre a BNCC versão final (Terceira Versão)	Educação Infantil Ensino Fundamental	3ª versão
16	Irineu Woiney Furtado Presidente do Conselho Regional De Educação Física CREF3 - Santa Catarina	Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) Eduardo Deschamps	considerações ao texto da 3ª Versão da Base Nacional Curricular Comum - BNCC – Educação Física	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	3ª versão
17	Agência Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC)	X	Análise crítica BNCC- Região Sul	Educação Infantil Ensino Fundamental	3ª versão
18	Universidade Federal do Rio Grande - FURG	X	Análise da BNCC	Educação Infantil Ensino Fundamental	3ª versão
19	Conselho Estadual dos direitos da Mulheres - SC	X	Violência contra a mulher na BNCC	X	3ª versão
20	Fórum Estadual de Educação Infantil de Rondônia	X	Análise crítica da BNCC	Educação infantil	3ª versão
21	Hilário Alencar; Letícia Rangel; Cydara Ripoll; Marcelo Viana (Sociedade Brasileira de Matemática)	Audiência Pública BNCC	Análise sobre a Base Nacional Comum Curricular (Matemática)	Ensino Fundamental	3ª versão
22	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE)	X	Argumentos contrários à BNCC	X	3ª versão
23	Prof. Mário Sérgio Almeida; prof.ª Maria Auxiliadora Moreira; prof.ª Flor de Lis Couto; irmã Rozangela Ribeiro de Melo	X	Avaliação e sugestões na área de matemática	Ensino Fundamental Ensino Médio	X

	Instituto Nossa Senhora da Salete				
24	Janeide Medrado Ferreira (Colégio Antonio Vieira -CAV)	X	Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	X	3ª versão
25	Marivaldo José Luís (Licenciado em Filosofia; Pós-Graduado em Processos Educacionais e Gestão de Pessoas)	X	Reflexão Geral sobre a BNCC	X	X
26	Salesiano Dom Bosco (Salvador-Bahia) – Rede Salesiana Brasil	X	Análise de texto da Base Nacional Comum Curricular - História	Ensino Fundamental	X
27	Cydara Cavedon Ripoll	Pitombeira e Ricardo	Envio de documento sobre a Base Nacional Comum Curricular (Matemática)	Ensino Fundamental	3ª versão
28	Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (ABRALE)	Ao Conselho Nacional de Educação Comissão Bicameral - BNCC	Parecer sobre a BNCC (3ª Versão)	Ensino Fundamental	3ª versão
29	Salomão Ximenes, doutor em Direito, professor da UFABC, autor de "Direito à Qualidade na Educação Básica: teoria e crítica" (Quartier Latin). Fernando Cássio, doutor em Ciências (Físico-Química), professor da UFABC.	X	A Base Nacional Comum Curricular nasce em falso, parcial, sem condições institucionais de implementação e sem legitimidade capaz de lhe assegurar a adesão genuína de educadores e gestores	X	3ª versão
30	Josiane Richter (Presidente da Associação Brasileira de Associações de Professores de Língua Alemã – ABRAPA)	X	Inclusão da possibilidade de oferta de outros idiomas na grade curricular ou em atividades adicionais em contraturno	X	X
31	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)	X	Análise Geral	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	3ª versão

32	Pesquisadoras e formadoras Telma Weisz (Instituto Vera Cruz - Isevec), Maria José Nobrega (Isevec e Editora Moderna), Zilma Ramos de Oliveira (Isevec e USP), Regina Scarpa (Isevec), Mônica Correa Baptista (Ceale-UFMG), Beatriz Cardoso (LabEdu), Silvia Carvalho (Avisalá), Sandra Medrano (Cedac), Patrícia Diaz (Cedac) e Shirley Ferrari (IAS), Eliana Bhering (Fundação Carlos Chagas) Todos pela Educação	X	análise sobre o tratamento dado ao desenvolvimento de leitura e escrita na Educação Infantil e de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Fundamental	Educação Infantil Ensino Fundamental	3ª versão
33	Neusa Mariani	X	Comentários sobre o documento "BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR"	Ensino Fundamental	X
34	Instituto Arte na Escola Rede Arte na Escola	Antonio Cesar Russi Callegari Membro do Conselho Nacional de Educação Presidente da Comissão de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular	contribuir com as reflexões e proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como das diretrizes que nortearão os currículos do estudo da Arte nas escolas	X	3ª versão
35	Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal	Conselho Nacional de Educação	Leitura crítica do Componente de Educação Infantil da 3ª. versão da Base Nacional Comum Curricular	Educação Infantil	3ª versão
36	A CONIB – Confederação Israelita do Brasil	X	busca através desse documento reforçar a oportunidade irrecusável de se corrigir uma lacuna na BNCC: a saber, da necessidade imperativa de se adotar o ensino da Inquisição e, principalmente do Holocausto em toda a	X	3ª versão

			complexidade que esse tema comporta		

Legenda:
Documentos que tratam do componente curricular História

Apêndice 2 - SÍNTESE QUANTITATIVA DOS DOCUMENTOS

a) Por ano

ANO	QUANTIDADE
2015	2
2016	15
2017	188
Sem data	36
TOTAL	241

b) por versão

VERSÃO	QUANTIDADE
1	15
2	0
3	207
Sem versão	19
TOTAL	241

c) por segmento

SEGMENTO	QUANTIDADE
Educação Infantil	65
Ensino Fundamental	110
Ensino Médio	25
Sem especificar	103
TOTAL	303

d) por tema

TEMA	QUANTIDADE
Oposição à BNCC	3
Crítica ao processo de elaboração	6
Análises gerais	90
Temas educacionais paralelos	5
Retirada da "ideologia de gênero"	22
Valorização do idoso	1
Violência contra a mulher	1
Direitos humanos	1
Diversidade	1
Formação docente	1
Inserção da OSPB e Moral e Cívica	1
Educação indígena	1
Educação ambiental	5
Educação especial	3
Educação judaica	2
Educação financeira e previdenciária	1
Manutenção do Ensino religioso	42
Alfabetização	1
Dança	1
Matemática	5
História	3
Língua estrangeira	8
Educação Física	13
Inclusão da Tecnologia Educacional/ ciência da computação	5
Língua portuguesa	8
Física	1
Desenho	1
Latim	2
Arte	7
TOTAL	241

e) por agente/agência

AGENTE/AGÊNCIA	Nº DE DOCUMENTOS ASSINADOS

Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação (Anped)	5
Associação Brasileira de Currículo (ABdC)	3
Federação dos Arte Educadores do Brasil (FAEB)	1
Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)	1
Associação Brasileira de Pesquisadores em Artes Cênicas (ABRACE)	1
Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA)	1
Associação dos Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP)	1
Confederação Israelita do Brasil (CONIB)	2
Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT)	1
Casa Civil da Presidência da República Subchefia de Análise e Acompanhamento de Políticas Governamentais	1
Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	5
Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)	1
Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR)	2
Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)	1
Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA)	1
Frente Evangélica de Paranaval/PR	1
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)	2
Grupo de Trabalho Temporário sobre a Base Nacional Comum Curricular Fórum Nacional de Educação	1
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	2
Instituto Brasileiro de Direito Previdenciário (IBDP)	1
Universidade Federal Fluminense (UFF)	1
Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN)	2
Confederação Nacional dos trabalhadores da Educação (CNTE)	4
Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)	1
Conselho Nacional Dos Direitos do idoso (CNDI)	1
Instituto Alfa e Beta	1
Aliança Nacional LGBTI	1
Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)	8
Fórum Mineiro de Educação Infantil (FMEI)	1
Sindicato Nacional Dos Docentes Das Instituições De Ensino Superior (ANDES)	1
Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina (ASPERSC)	1
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião	1
Centro Educacional Agostiniano	1
Curso de Ciências da Religião do Centro Universitário Municipal de São José (USJ)	1

Centro de Inovação para a educação brasileira (CIEB)	2
Conselho de Igrejas para Estudo e Reflexão (CIER)	2
Conselho Federal de Educação Física (CONFEF)	3
Conselho do Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo (Coneres)	1
Conselhos Estaduais de Educação	3
Coordenação de área /CAPES	1
Líderes religiosos	2
Mestrado Profissional em Ciências das Religiões	1
Federação Espírita do Estado do Espírito Santo	1
Escola Municipal Américo Falcão	1
Escola municipal de Ensino Fundamental Padre Pedro Serrão	1
Fundação Universidade Regional de Blumenau Centro de Ciências Humanas e da Comunicação Departamento de Ciências Sociais e Filosofia	1
Rede Ecumênica da Juventude (REJU) – Santa Catarina	1
Rede Nacional da Primeira Infância	3
Grupo Educacional Bom Jesus	1
United Religions Iniciative (Iniciativa das Religiões Unidas – URI)	1
Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC)	1
Núcleo de Estudos Sobre Religiosidades e Interculturalidade – Neri / Furb	1
Organização Nova Consciência	1
Curso de Ciências da Religião (UERN)	1
Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião PUC-MG	1
Sindicato dos Trabalhadores em Ensino Superior da Paraíba (SINTESPB)	1
Colégio São José – Sociedade Divina Providência	1
curso de Ciências da Religião da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)	1
Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (Universidade Federal da Paraíba)	1
Graduação em Ciência da Religião (UFJF)	1
Associação Nacional de História (ANPUH)	2
Panathlon Internacional Distrito Brasil	1
Sociedade Brasileira de Computação	2
Universidade Federal de Santa Catarina	1
Associação Riograndense de Professores de Alemão (ARPA)	1
Associação Nacional de Escolas Católicas do Brasil (ANEC)	5
Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas (FOREEIA)	1
Associação Brasileira do Ensino de Psicologia (ABRAPEE)	1

Associação Palavra Criativa	1
Centro do Professorado Paulista (CPP)	1
Conselho Regional de Psicologia de São Paulo	1
Conselho Regional de Fonoaudiologia de São Paulo	1
Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade – Núcleo Metropolitano São Paulo	1
Grupo Interinstitucional Queixa Escolar – GIQE	1
Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE	1
Sindicato dos Psicólogos do Estado de São Paulo – SINPSI	1
Rede Paulista de Educação Ambiental (REPEA)	1
Rede de Ação Paulista pela Sustentabilidade (RAPS)	1
Assembleia Legislativa da Paraíba	1
José Loureiro Lopes (Conselheiro)	1
Conselho Regional de Educação Física (CREF)	3
Instituto Ayrton Senna	1
União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME)	2
Rede Estadual pela Primeira Infância (REPI)	1
Carlos Márcio **(Administrador de Sistema Operacional Linux - Informática. Campos dos Goytacazes - RJ, Brasil)**	1
Secretarias/Conselhos Estaduais de Educação	7
UNESCO	1
Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC)	3
Embaixada do Reino Unido	1
José Pacheco (educador português)	1
Prefeitura Municipal de Campo Grande	1
Movimento pela Base	2
Instituto Akatu	1
Simone Zampier da Silva **Diretora do Departamento de Ensino Fundamental**	1
Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)	3
Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE	1
Fernando Santos Carlomagno **Estudante de Pós Graduação em Direito Público**	1
Federação de Escolas Waldorf no Brasil	1
Escola Comunitária de Campinas	1
Rede Batista de Educação	1
Instituto Federal Catarinense	1
Mônica Almeida (Conselho do FUNDEB)	1

Silvia Quintanilha (Departamento pedagógico – SEME)	1
Achilles Almeida Barreto Neto Presidente da Câmara Municipal de Cabo Frio Estado do Rio de Janeiro	1
Dra. Priscila Ribeiro Magalhães OAB-DF 44476	1
Escola da Vila – São Paulo, SP	1
Associação Brasileira de Escolas Particulares	1
Ministério do Meio Ambiente	1
Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo (APROFEM)	1
Instituto Avisa Lá	1
União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Goiás	1
Departamento de Promoção da Cidadania Financeira Banco Central do Brasil	1
Federação Nacional de Educação de Surdos (Feneis)	1
Todos Pela Educação	3
Universidade Federal do Paraná	1
curso de Licenciatura em Dança da UFG	1
Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II	1
Fórum de Licenciatura da Regional Goiânia/UFG	1
Comunidade Educativa CEDAC	1
Prof. Dr. Fernando José de Almeida Câmara de Educação Básica	2
Fórum Nacional dos Conselho Estaduais de Educação (FNCEE)	1
União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina	1
International Society of Music Education	1
Fundação Roberto Marinho (FRM)	2
Instituto Península (IP)	2
Instituto Rodrigo Mendes (IRM)	2
Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)	2
Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (SINESP)	1
Universidade Federal de Roraima	1
Sociedade Brasileira de Matemática (SBM)	2
Sociedade Brasileira de Matemática Aplicada e Computacional (SBMAC)	1
Gustavo Martinelli Presidente da Câmara Municipal de Jundiaí – São Paulo	1
Relatoria indígena: Maria Christine Berdusco Menezes - UEM/PR Beleni Salete Grando - FMT/MT	1

Relatoria Étnico-Racial: Raquel do Nascimento Dias – GERER/DPECIRER/SECADI Maria Auxiliadora Lopes - CGERER/DPECIRER/SECADI	1
Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará	1
Associação Brasileira de Associações de alemão (ABRAPA)	2
Conselho Estadual dos direitos da Mulheres - SC	1
Fórum Estadual de Educação Infantil de Rondônia	1
Instituto Nossa Senhora da Salete	1
Colégio Antonio Vieira (CAV)	1
Marivaldo José Luís (Licenciado em Filosofia; Pós-Graduado em Processos Educacionais e Gestão de Pessoas)	1
Rede Salesiana Brasil	1
Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (ABRALE)	1
Instituto Arte na Escola	1
Rede Arte na Escola	1
Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal	1
Documentos assinados por professores universitários	24
Documentos assinados por professores da educação básica	21
Secretarias/conselhos municipais de educação	8
Políticos (deputados e vereadores)	10
Sujeitos sem informações	12
TOTAL	305

Apêndice 3 – QUADRO COM LEITORES CRÍTICOS DA 1ª VERSÃO DA BNCC

NOME	FILIAÇÃO INSTITUCIONAL*	DATA DO DOCUMENTO
Arnaldo Pinto Junior	Universidade Estadual de Campinas	Documento indisponível
Rafael Saddi Teixeira	Universidade Federal de Goiás	Documento indisponível
Flavia Eloisa Caimi	Universidade de Passo Fundo	Sem data
Helenice Aparecida Bastos Rocha	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	15/01/2016
Luis Fernando Cerri	Universidade Estadual de Ponta Grossa	28/12/2015
Marcelo de Souza Magalhães	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Sem data
Marieta de Moraes Ferreira	Universidade Federal do Rio de Janeiro	20/01/2015
Martha Abreu	Universidade Federal Fluminense	Sem data
Pedro Paulo A. Funari	Universidade Estadual do Campinas	17/02/2016
Renilson Rosa Ribeiro	Universidade Federal de Mato Grosso	05/01/2016
Sandra Regina Ferreira de Oliveira	Universidade Estadual de Londrina	15/01/2016

Wilma de Nazaré Baía Coelho	Universidade Federal do Pará	22/01/2016

***Refere-se ao vínculo no momento da redação da sua leitura crítica.

Apêndice 4 – QUADRO – SUJEITOS QUE COMPÕEM O MOVIMENTO PELA BASE COMUM

Instância	Sujeitos	Informações
Conselho consultivo	Anna Penido	Diretora do Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação Formada em jornalismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) Especialista em Direitos Humanos pela Universidade de Columbia (EUA) e em Gestão Social para o Desenvolvimento pela UFBA Ex-coordenadora do escritório da UNICEF para os Estados de São Paulo e Minas Gerais Fellow Ashoka Empreendedores Sociais.
	Beatriz Ferraz	Fundadora e diretora-executiva da Escola de Educadores Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com especializações na Universidade de Harvard, Fundação Lóczy e no Centro Internacional Loris Maluguzzi e fundadora e Diretora-Executiva da Escola de Educadores
	Carolina Campos	Diretora-executiva do Vozes da Educação Professora e advogada com mestrado em Políticas Públicas Pesquisadora associada CRPE/Teachers College da Universidade de Columbia (EUA)
	Claudia Costin	Presidente do Instituto Singularidades Diretora do CEIPE/FGV Professora universitária da Fundação Getúlio Vargas-RJ e Harvard, Diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais- CEIPE-FGV e ex- Diretora Global de Educação do Banco Mundial
	Diogo Jamra	Gerente de Articulação do Itaú Educação e Trabalho Trabalha há mais de 15 anos em entidades do terceiro setor e na administração pública, federal e municipal, na articulação, concepção e implementação de políticas de redução das desigualdades sociais.
	Lina Kátia Mesquita	Diretora-Executiva da Fundação CAEd Vice-Diretora da ABAVE (Associação Brasileira de Avaliação Educacional) e membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
	Mariza Abreu	Consultora em educação Foi professora na educação básica, Secretária Municipal de Educação em Caxias do Sul e Presidente da Undime/RS, além de Secretária da Educação do Rio Grande do Sul, vice-presidente da Região Sul do Consed (Conselho Nacional dos Secretários de Educação), e consultora legislativa na área de educação da Câmara dos Deputados
	Rodrigo Mendes	Fundador e Diretor Executivo do Instituto Rodrigo Mendes Aluno do curso de Liderança e Políticas Públicas para o século XXI na Kennedy School of Government – Harvard (EUA)

		Membro do Young Global Leaders e empreendedor social Ashoka
	Wesla Monteiro	Conselheira Deliberativa Mapa Educação Graduada em pedagogia Ex-Consultora Pedagógica do Todos pela Educação
Conselho Fiscal	Camila Anker	Diretora de Desenvolvimento Institucional da Fundação Lemann
	Rodolfo Luque	Gerente de assuntos corporativos no Instituto Natura
	Júlia Rosas	Gerente Jurídico na Fundação Itaú
Cargos Técnicos	Alice Ribeiro	Diretora de articulação
	Aline Okada	Diretora de Desenvolvimento Institucional
	Adriana Nunes	Assistente de Desenvolvimento Institucional
	Bárbara Leal	Analista de Comunicação e Engajamento
	Deborah Kaufmann	Coordenadora de Inteligência de Dados
	Fabiane Pinto	Coordenadora de Desenvolvimento Institucional
	Hugo Bovareto	Analista de Inteligência de Dados
	João Paulo Cêpa	Gerente de Articulação
	Mariana Spíndola	Coordenadora de Articulação
	Naíma Saleh	Analista de Comunicação
	Samira Martins	Gerente de Comunicação
Conselho Deliberativo	Instituto Natura	
	Instituto Unibanco	
	Itaú Educação e Trabalho	
	Fundação Lemann	
	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	
	Fundação Telefônica Vivo	
Doadores	Fundação Roberto Marinho	
	Movimento Bem Maior	
Rede		
Organizações parceiras	Abave	
	Cenpec	
	Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação	
	Cieb	
	Comunidade Educativa Cedac	
	Consed	
	FGV Ceipe	
	Fundação Lemann	
	Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal	
	Fundação Roberto Marinho	

	Iede	
	Instituto Alana	
	Instituto Avisa Lá	
	Instituto Ayrton Senna	
	Instituto Iungo	
	Instituto Natura	
	Instituto Reúna	
	Instituto Rodrigo Mendes	
	Instituto Singularidades	
	Instituto Sonho Grande	
	Instituto Unibanco	
	Itaú Educação e Trabalho	
	Itaú Social	
	LEPES/USP	
	Movimento Colabora	
	Oi Futuro	
	Todos Pela Educação	
	Uncme	
	Undime	
	Vozes da Educação	
Pessoas Físicas	**Sujeitos**	**Informações**
	Alexandre Schneider	Membro da rede de líderes da Fundação Lemann
	Ana Inoue	Associada efetiva do Todos pela Educação
	Angela Dannemann	Associada efetiva do Todos pela Educação
	Anna Helena Altenfelder	Associada efetiva do Todos pela Educação
	Anna Penido	Associada efetiva do Todos pela Educação Integrante da rede de líderes da Fundação Lemann
	Bárbara Born	Integrante da rede de líderes da Fundação Lemann
	Beatriz Ferraz	Associada efetiva do Todos pela Educação
	Carolina Campos	Integrante da rede de líderes da Fundação Lemann
	Cláudia Costin	Associada Fundadora do Todos pela Educação
	Daniel Santos	Associado Efetivo do Todos pela Educação
	David Saad	Associado Efetivo do Todos pela Educação
	Denis Mizne	Associado Efetivo do Todos pela Educação
	Ernesto Faria	diretor executivo do Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede)
	Felipe Michel Braga	Integrante da rede de líderes da Fundação Lemann

	Kátia Smole	Integrante da rede de líderes da Fundação Lemann Associada efetiva do Todos pela Educação
	Lucia Dellagnelo	Associada efetiva do Todos pela Educação
	Maria Helena Castro	Associada Fundadora do Todos pela Educação
	Maria Slemenson	Integrante da rede de líderes da Fundação Lemann
	Priscilla Albuquerque Tavares	professora da escola de Economia de São Paulo da Fundação Getulio Vargas
	Ricardo Henriques	Associado Fundador do Todos pela Educação
	Rodrigo Mendes	Integrante da rede de líderes da Fundação Lemann Associado Efetivo do Todos pela Educação
	Tereza Perez	Associada efetiva do Todos pela Educação
	Wesla Monteiro	Conselheira Deliberativa Mapa Educação Graduada em pedagogia Ex-Consultora Pedagógica do Todos pela Educação

Fonte: https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/

Apêndice 5 – QUADRO – PARECERISTAS DOS TEXTOS INTRODUTÓRIOS DO MODELO PRELIMINAR DA TERCEIRA VERSÃO DA BNCC

Nome	Informações
Phil Lambert	Professor da Universidade de Sidney (Austrália), presidente da Australian College of Educators (2018-2022), atua como conselheiro da OECD, UNESCO e Banco Mundial
Maria Tereza Perez Soares	Associada efetiva do Todos pela Educação Integrante do Movimento Base
Maria Alice Setúbal	Associada Fundadora do Todos pela Educação
Lino de Macedo	É membro da Academia Paulista de Psicologia e docente aposentado (a partir de agosto de 2011) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo onde exercia o cargo de professor titular. Atua no Instituto Pensi (Fundação José Luiz Egydio Setúbal).
José Francisco Soares	Associado Fundador do Todos pela Educação
João Batista Araujo e Oliveira	fundador e presidente do Instituto Alfa e Beto
Iara Gloria Areias Prado	Foi secretária de educação fundamental (1998-2002), secretária ajunta da secretaria de educação do Estado de São Paulo (2008).
Dave Peck	CEO da Curriculum Foundation e presta assessoria ao British Council
Anna Penido Monteiro	Associada efetiva do Todos pela Educação Integrante da rede de líderes da Fundação Lemann Conselho Consultivo do Movimento pela Base

Apêndice 6 – QUADRO – PARECERISTAS DO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA DO MODELO PRELIMINAR DA TERCEIRA VERSÃO DA BNCC

Nome	Filiação Institucional
Ana Maria Mauad Andrade Essus	Ana Maria Mauad, doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense, com pós-doutorado no Museu Paulista da USP. Atualmente é professora titular do Departamento de História, pesquisadora do Laboratório de História Oral e Imagem da UFF, desde 1992, do CNPq desde 1996 e Cientista do Nosso Estado Faperj desde 2013, Pesquisadora Visitante, Cátedra Celso Furtado, St. Johns College, Universidade de Cambridge, financiamento CAPES/Cambridge University (2018). Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em História da UFF entre 2013-2017. Desde junho de 2021 integra o CA de História do CNPq e em 2023 assumiu a sua coordenação.
Fabiano Farias de Souza	Doutor em História, Política e Bens Culturais (CPDOC-FGV), Mestre e Especialista em História das Relações Internacionais (UERJ), Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão em Educação a Distância (UFF), Bacharel e Licenciado em História (Universidade Gama Filho) e Licenciado em Turismo pela (UFRRJ). Professor na área de História, Sociologia e Turismo. Redator do Currículo Mínimo de História (SEEDUC - 2011), Elaborador de itens ENCCEJA (2013-2014), Supervisor do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (201402015), Especialista-Redator de Ciências Humanas da BNCC (2015-2016), Comitê Gestor da BNCC no CONSED (2016), Leitor Crítico de Ciências Humanas da BNCC (2016), Coordenador de Áreas de Conhecimento (SEEDUC-2017-2019), Coordenação Estadual da BNCC no Rio de Janeiro (2016-2020), Consultor do MEC para o Novo Ensino Médio (2022), Guia de Turismo, Docente de História e Sociologia (SEEDUC-RJ), Tutor na Graduação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo (CEFET/CEDERJ) e Assessor Técnico I (Senac Nacional)
Júlia Siqueira da Rocha	Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio na Université Strasbourg, França (2016), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010), graduação em Pedagogia com habilitação em supervisão escolar, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1992) e licenciatura em Ciências Sociais pela Faculdade Única de Ipatinga (2022). Atua como pesquisadora por meio do Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC/CNPq), ambos vinculados a Universidade Federal de Santa Catarina. Possui experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas de educação, diversidades e direitos humanos, escola, violências, pedagogia, adolescentes, socioeducação, currículo e multidisciplinaridade.
Maria Cristina Cortez Wissenbach	Professora Associada (Livre-Docente) do Departamento de História FFLCH/USP, é coordenadora da área de História da África e responsável pelas disciplinas História da África séculos XIV e XIX, e História da África e dos Afrodescendentes no Brasil, nos cursos de Bacharelado e Licenciatura, atuando também como orientadora no Programa de História Social da mesma instituição. Bolsista Produtividade em Pesquisa, CNPq, nível 2. Possui graduação em História pela Universidade de São Paulo (1973), mestrado e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1989 e 1997), estágios de pós-doutorado junto ao CECULT / Unicamp e de pesquisa no exterior

Fonte: plataforma lattes.

Apêndice 7 – Equipe de Elaboração do Plano Municipal de Educação de São Luís (2015/2024)

COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO DO PME	
Sujeitos	**Função/Instituição**
Alberto Magno M. Martins	Presidente da Coapem / Semed
Ana Cristina Gomes Cardoso	Especialista em Educação / Semed
Ana Mary Teixeira Silva Martins	Especialista em Educação/SAEI/ Semed
Cecília Nogueira Lauterjung	Especialista em Educação/ SAEI / Semed
Dalva Castelo Branco de Oliveira	Especialista em Educação / Saeja / Semed
Érika Maria Machado Fernandes	Secretária Executiva do Fórum Municipal de Educação
Fernanda de Araujo Caduda	Chefe da Assessoria Técnica da Semed
Leônia Queiroga de Araújo	Secretária Adjunta de Ensino / SAE / Semed
Lissandra Mendes Fraga	Especialista em Educação/ SAEE/ Semed
Possídio Sales de Oliveira Júnior	Coordenador de Orçamentos e Finanças/SAOF/Semed
Raquel Almeida Rodrigues	Especialista em Educação / SAEF / Semed
Rosyane Mendes Lopes	Especialista em Educação / Secretaria Adjunta de Ensino
Suziane Regina C.Moura	Especialista em Educação/SAEF/ Semed
Vera Lúcia Cruz da Fonseca	Especialista em Educação / Saeja / Semed
EQUIPE DE TRABALHO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	
Sujeitos	**Função/Instituição**
Geraldo Castro Sobrinho	Secretário Municipal de Educação de São Luís
Áurea Regina dos Prazeres Machado	Secretária de Estado da Educação
Roberto Mauro Gurgel Rocha	Presidente do Conselho Municipal de Educação
Kariadine de M. N. Pacheco Maia	Assessora Especial da Prefeitura de São Luís
Leônia Queiroga de Araújo	Secretária Adjunta de Ensino / Semed
Abgayl Leonardo Ferreira	Representante da Guarda Municipal/Semusc
Alberto da Silva Lima	Representante da ASMA
Alberto Magno M. Martins	Presidente da Coapem / Semed
Ameliza Pereira G. Cunha	Especialista em Educação / ATP Semed
Ana Célia Cortesia P. Lopes	Superintendente da Área de Ensino Fundamental /Semed
Ana Cristina Champoudry N. Silva	Especialista em Educação / Currículo Semed 2013
Ana Cristina Gomes Cardoso	Especialista em Educação/ATP / Semed
Ana Mary Teixeira Silva Martins	Especialista em Educação/SAEI/ Semed
Ana Rute Albuquerque	Representante da ASMA
Andréa C. B. Pereira	Especialista em Educação
Andressa Sheron Santana	Representante da AMATRA
Antônio Bergson de S. Rios Júnior	Representante da Guarda Municipal/ Semusc
Aquiles de Jesus Suatê Berrêdo	Gestor da Creche Maria de Jesus Carvalho / Semed
Arsênia Sousa Formiga	Especialista em educação/ SAEF / Semed
Áurea Cristina da Silva Borges	Superintendência da Saeja / Semed
Carlos André Colins	Representante da Guarda Municipal/ SEMUSC
Cecília Nogueira Lauterjung	Especialista em Educação/ SAEI / Semed
Celeste França	Especialista em Planejamento e Gestão Escolar / Seduc
Célia Maria Rodrigues Pinto	Especialista em Educação / SAEF/PDE/Semed
Clarissa Almeida	Coordenadoria Municipal de Juventude /Conjuv
Cláudia Márcia de Oliveira Godoy	Coordenação Educação Integral / Semed
Claudinei Rodrigues	Representante dos gestores escolares / Semed
Clenilde Castro de Araújo	Representante Fórum das Escolas Comunitárias e Filantrópicas
Conceição de Maria Moura	Especialista em Educação / Escola Aberta /
Dalva Castelo Branco de Oliveira	Especialista em Educação / Saeja / Semed

Dalvina Amorim Ayres	Superintendência da Área de Educação Especial/Semed
Darly Mª Machado Garcês	Especialista em Educação / SAEI / Semed
Diulinda Pavão Costa	Especialista Educação/Equipe do Currículo Semed
Ecila Ubirajara de A. R. Oliveira	Setor de Orçamento e Finanças Semed
Edeltrudes Castro Melo Santos	Especialista em Educação/ SAEE / Semed
Edilson Pinto	Representante da Associação Beneficente Mães da Vila Nova
Eduardo Cássio Beckman Gomes	Secretário Adjunto de Planejamento e Orçamento do Governo Ma.
Eliana Cardoso Lápis	Especialista em Educação / Equipe do Currículo Semed
Eliane de Jesus Pinheiro Silva	Especialista em Educação / ATP Semed
Elione Costa da Silva	Representante da Comae
Elisabeth Gomes	Especialista em Educação / Secretaria Adjunta de Ensino / Semed
Elisabeth Castelo Branco	Presidente do Sindeducação
Euquênia Veiga Lago	Especialista em Educação / SAEI / Semed
Fabiana Oliveira Canavieira	Representante do Fórum de Educação Infantil
Fernanda de Araujo Caduda	Especialista em Educação / chefe da ATP / Semed
Fernanda Mª da S. C. Abreu	Especialista em Educação/Equipe do Currículo Semed
Francinete Alves	Representante da Escola Lar do Saber
Francisca C. Marques dos Santos	Representante do Núcleo de Educação Ambiental / Semed
Francisca Edna Furtado de Oliveira	Coordenação de Recursos Humanos da Semed
Georgineide da Conceição M. Pereira	Especialista em Educação / Mais Educação / Semed
Helena de J. Corrêa	Representante do Grupo Comunitário Semente da Esperança
Heloísa Cardoso Varão Santos	Diretora do Curso de Pedagogia à Distância na UEMA
Hilda Helena Bastos Garcêz Ribeiro	Superintendência da Área de Educação Infantil/Semed
Iracema de Maria da Cunha Oliveira	Coordenação de Recursos Humanos da Semed
Janilma Maria Ramalho	Especialista em Educação / Formadora do PROFA / Semed
João Lisboa Araujo	Representante da ASMA
José Alberto Moraes Rego Júnior	Representante da Seplan
José Walter da Silva Júnior	Especialista em Educação / Associação dos Pedagogos
Joseana Lisboa do Rosário	Especialista em Educação / NEC / Semed
Leiliane Andrade	Representante da Associação Comunitária Educando
Leonor de Mª Reis Rodrigues	Especialista em Educação/ Ass. Técnica Pedagógica Semed
Lídia Trinta Arouche	Representante da ASMA
Lindalva Lima Lopes	Presidente do Conselho do Fundeb
Lissandra Mendes Fraga	Especialista em Educação / SAEE / Semed
Luís Alberto Helleuy Rodrigues	Representante do CMDCA/ São Luís
Luís Câmara Pedrosa	Representante do Centro de Formação do Educador / Semed
Malila da Graça Roxo	Coordenadora da Equipe do Currículo Semed
Manoel William F. Gomes	Representante da AMA – MA
Márcia Cristina Martins	Analista Técnico / ATP / Semed
Márcia Dutra	Representante do Sindeducação
Margareth Santos Fonseca	Especialista em Educação / Saeja / Semed
Maria Alice Bogéa Praseres	Coordenação Educação Integral / Semed
Maria de Jesus Gaspar Leite	Superintendente da Área do Ensino Fundamental / Semed

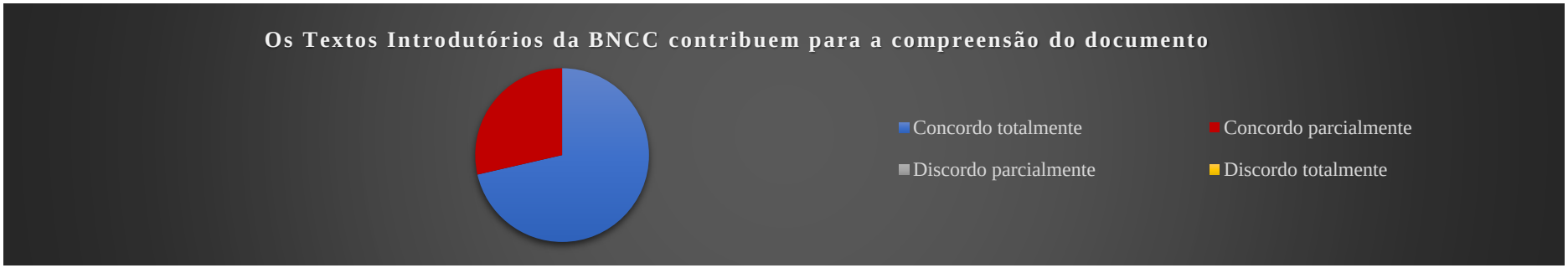
Maria do Perpétuo Socorro L. Leal	Representante da Formação de Gestores / Semed
Maria do Socorro Batista	Representante da Escola Comunitária Rubem César
Maria do Socorro Ramos Ferreira	Representante da Casa dos Conselhos
Maria Eliana Alves Lima	Especialista em Educação / ATP / Semed
Maria José Cavalcante de Souza	Representante dos gestores escolares/ Semed
Maria Joseílda Oliveira F. F. Descovi	Superintendente da Área da Educação Infantil / Semed
Maria Lindalva Batista	Coordenadora da UNCME -MA
Maria Neuza da Silva Ribeiro	Representante do CMDCA
Marta Roseane A. Mendes Silva	Especialista em Educação ATP / Semed
Maxilene Moura B. Araujo da Silva	Coordenadora Formação Coordenadores Pedagógicos /2013
Moisilésia de Jesus B. Castro	Especialista em Educação e representante da ACIB
Neusa Maria Lobato Sampaio	Especialista em Educação / SAEI / Semed
Nielsen Campos dos Santos	Representante da Área de Recursos Humanos / Semed
Nilde da Conceição Pinheiro	Supervisora de Educação Especial do Estado
Patrícia Torres de Barros	Especialista em Educação / Centro Formação Educador I / Semed
Pauliana Melo Batista Figueiredo	Representante da APAE
Possídio Sales de Oliveira Júnior	Coordenador de Orçamentos e Finanças Semed
Rainilde Gomes Campos	Técnica da Seduc e professora Universitária
Raimundo Nonato Lima	Conselho Municipal de Educação
Raquel Almeida Rodrigues	Especialista em Educação / SAEF / Semed
Régina Maria da Silva Galeno	Especialista em Educação/ATP/ Semed
Rita de Cássia Ribeiro Carvalho	Superintende de Orçamento e Finanças Semed
Ronald Campos Corrêa	Representante da Formação Continuada da Semed
Rosana Estrela	Coordenadora do Centro de Formação
Rosane da Silva Ferreira	Especialista em Educação Especial
Rosângela Mendes Costa	Especialista em Educação
Rosyane Mendes Lopes	Especialista em Educação / Secretaria Adjunta de Ensino / Semed
Sidney Fernandes Mendonça	Representante do Setor de Estatística / Semed
Silvana Machado	Representante da Secretaria de Estado da Educação / Seduc
Sheila Cristina Rocha Coelho	Professora Universitária e Analista Executiva da Seduc
Simone de Carvalho Espíndola	Representante da Seplan
Soraia Raquel Silva	Especialista em Educação / SAEF / Semed
Susianeda Paz Silva Muniz	Especialista em Educação / SAEE / Semed
Suziane Safira da S. Lima	Coordenadora de Cargos e Salários da Semad
Suzana Beckman de Béliche	Chefe da Assessoria de Comunicação Social / Semed
Tânia Maria Mendonça Frasão	Representante da Secretaria Adjunta de Ensino / Semed
Terezinha Pinto Lima	Inspeção Escolar / Semed
Thiago de Oliveira Moraes	Núcleo de Gestão de Informação Semed
Ulisses Fernando	Representante do Conjovem
Vera Lúcia Cruz da Fonseca	Especialista em Educação / Saeja / Semed
Viviane Gleice Almeida	Agente Administrativo Semed
Zenaide Oliveira	Representante do Núcleo de Educação Ambiental / Semed
Suziane Safira da Silva Lima	Coordenadora de Cargos e Salários da Semad

Fonte: SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal de São Luís. **Plano Municipal de Educação de São Luís – 2015/2024.** São Luís, MA, 18 de novembro de 2015.

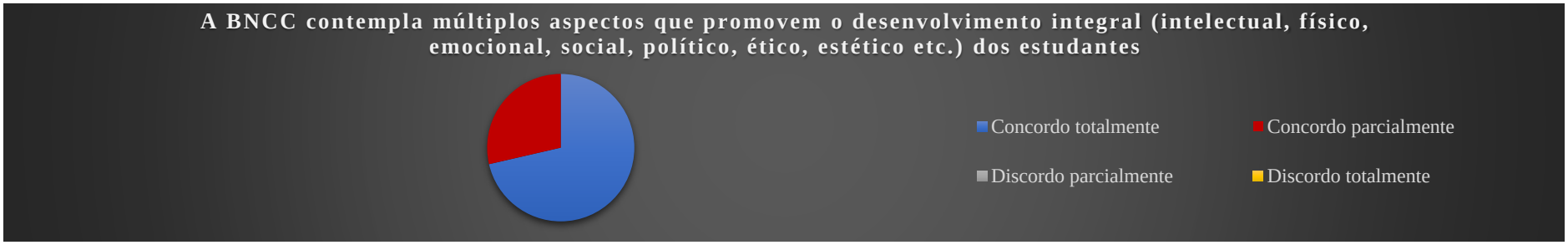
ANEXOS

Anexo 1 - Respostas contribuição do Maranhão – questionário online – BNCC 2ª versão (2016) *

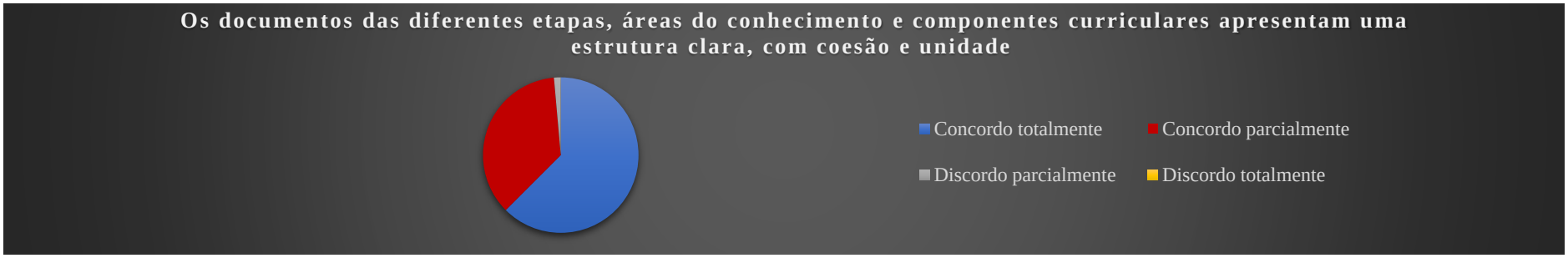
Os Textos Introdutórios da BNCC contribuem para a compreensão do documento		
Answer Options	**Response Percent**	**Response Count**
Concordo totalmente	71,4%	55
Concordo parcialmente	28,6%	22
Discordo parcialmente	0,0%	0
Discordo totalmente	0,0%	0
Caso discorde, explique brevemente por que e como é possível melhorar.		1
	answered question	**77**
	skipped question	**6**



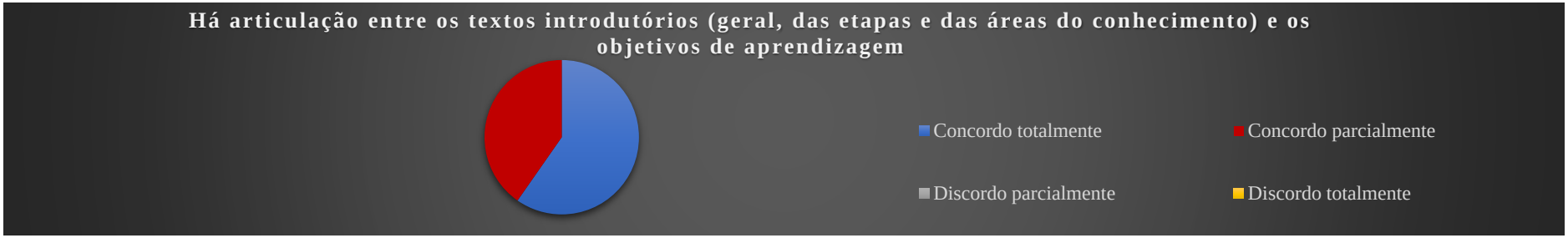
A BNCC contempla múltiplos aspectos que promovem o desenvolvimento integral (intelectual, físico, emocional, social, político, ético, estético etc.) dos estudantes		
Answer Options	**Response Percent**	**Response Count**
Concordo totalmente	71,4%	55
Concordo parcialmente	28,6%	22
Discordo parcialmente	0,0%	0
Discordo totalmente	0,0%	0
Caso discorde, explique brevemente por que e como é possível melhorar		0
	answered question	**77**
	skipped question	**6**



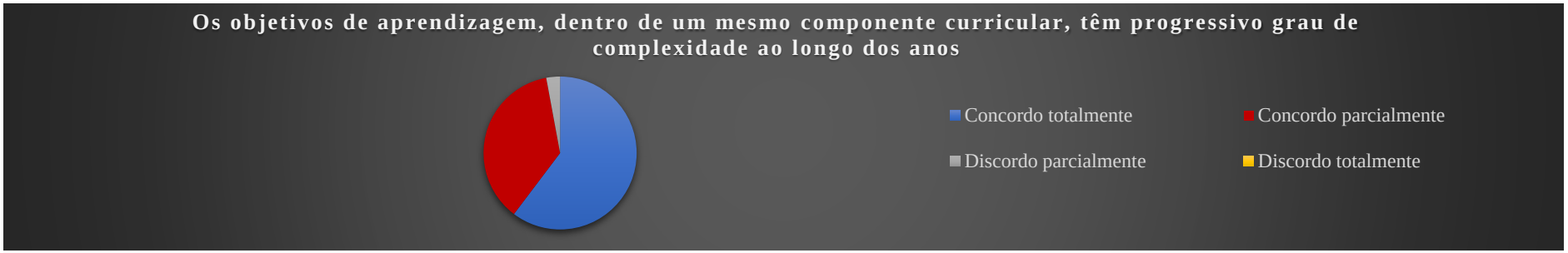
Os documentos das diferentes etapas, áreas do conhecimento e componentes curriculares apresentam uma estrutura clara, com coesão e unidade		
Answer Options	**Response Percent**	**Response Count**
Concordo totalmente	62,5%	45
Concordo parcialmente	36,1%	26
Discordo parcialmente	1,4%	1
Discordo totalmente	0,0%	0
Caso discorde, explique brevemente por que e como é possível melhorar.		2
	answered question	**72**
	skipped question	**11**



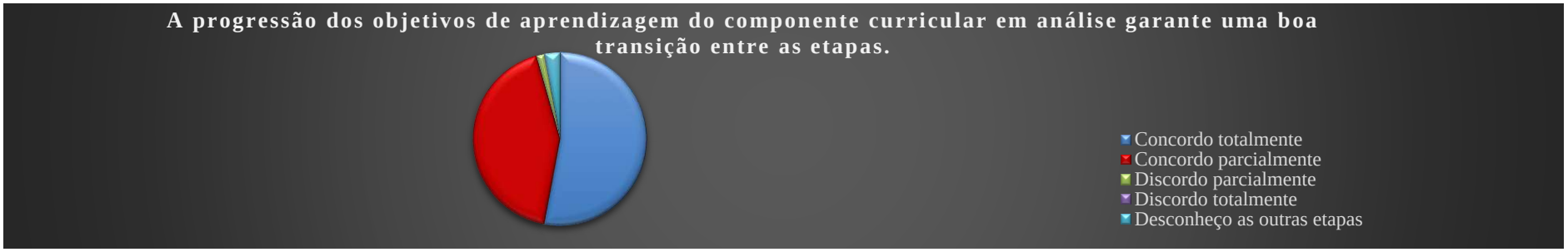
Há articulação entre os textos introdutórios (geral, das etapas e das áreas do conhecimento) e os objetivos de aprendizagem		
Answer Options	**Response Percent**	**Response Count**
Concordo totalmente	59,7%	43
Concordo parcialmente	40,3%	29
Discordo parcialmente	0,0%	0
Discordo totalmente	0,0%	0
Caso discorde, indique cinco exemplos de objetivos de aprendizagem que não têm articulação com os textos introdutórios e os objetivos gerais da BNCC (escreva o código do objetivo de aprendizagem. Exemplo: EIBEET01).		1
	answered question	**72**
	skipped question	**11**



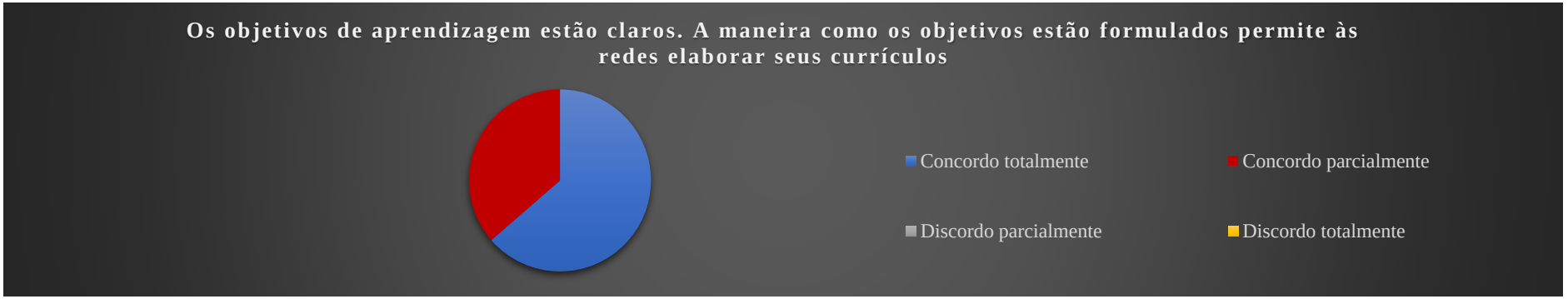
Os objetivos de aprendizagem, dentro de um mesmo componente curricular, têm progressivo grau de complexidade ao longo dos anos		
Answer Options	**Response Percent**	**Response Count**
Concordo totalmente	60,3%	41
Concordo parcialmente	36,8%	25
Discordo parcialmente	2,9%	2
Discordo totalmente	0,0%	0
Caso discorde, explique brevemente por que e como é possível melhorar.		2
	answered question	**68**
	skipped question	**15**



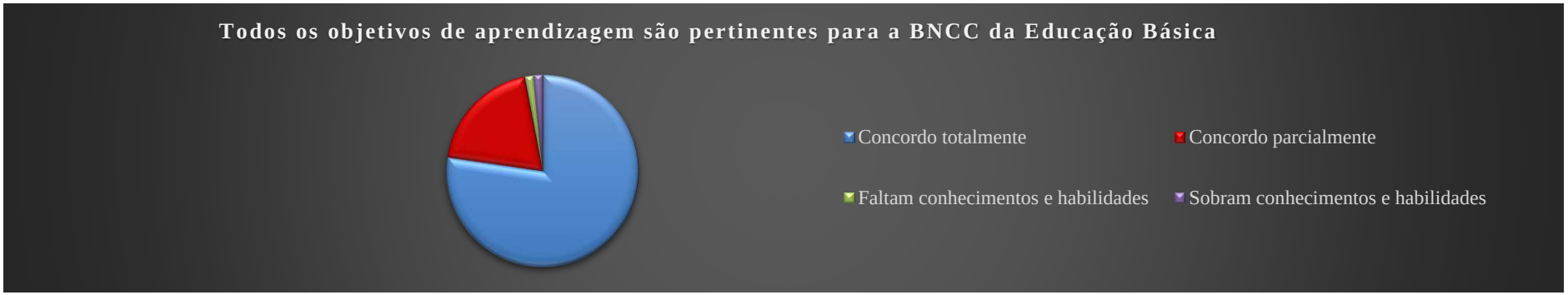
A progressão dos objetivos de aprendizagem do componente curricular em análise garante uma boa transição entre as etapas. Por exemplo, os objetivos de aprendizagem dos anos finais do Ensino Fundamental em relação ao Ensino Médio guardam entre si uma lógica sequencial sem grandes rupturas		
Answer Options	**Response Percent**	**Response Count**
Concordo totalmente	52,9%	36
Concordo parcialmente	42,6%	29
Discordo parcialmente	1,5%	1
Discordo totalmente	0,0%	0
Desconheço as outras etapas	2,9%	2
Caso discorde, explique brevemente por que e como é possível melhorar.		2
	answered question	**68**
	skipped question	**15**



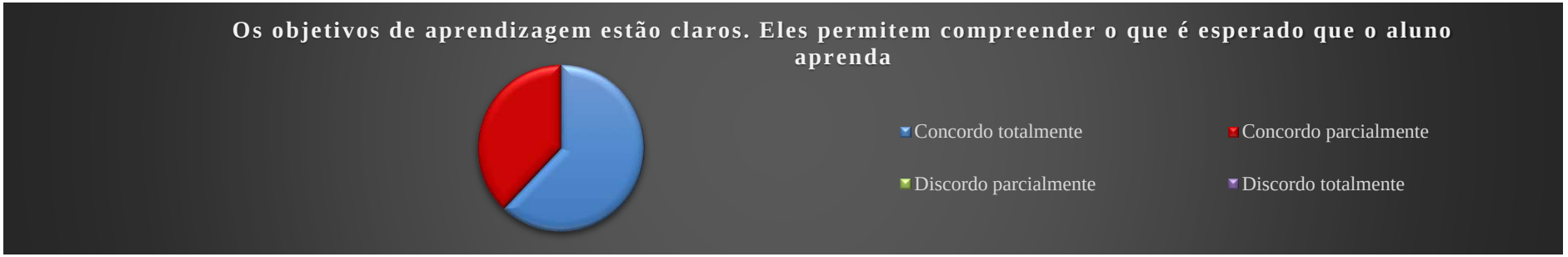
Os objetivos de aprendizagem estão claros. A maneira como os objetivos estão formulados permite às redes elaborar seus currículos		
Answer Options	**Response Percent**	**Response Count**
Concordo totalmente	63,6%	42
Concordo parcialmente	36,4%	24
Discordo parcialmente	0,0%	0
Discordo totalmente	0,0%	0
Caso discorde, indique cinco exemplos de objetivos de aprendizagem que não estão claros (escreva o código do objetivo de aprendizagem. Exemplo: EIBEET01; IBEET02; IBEET03).		3
	answered question	**66**
	skipped question	**17**



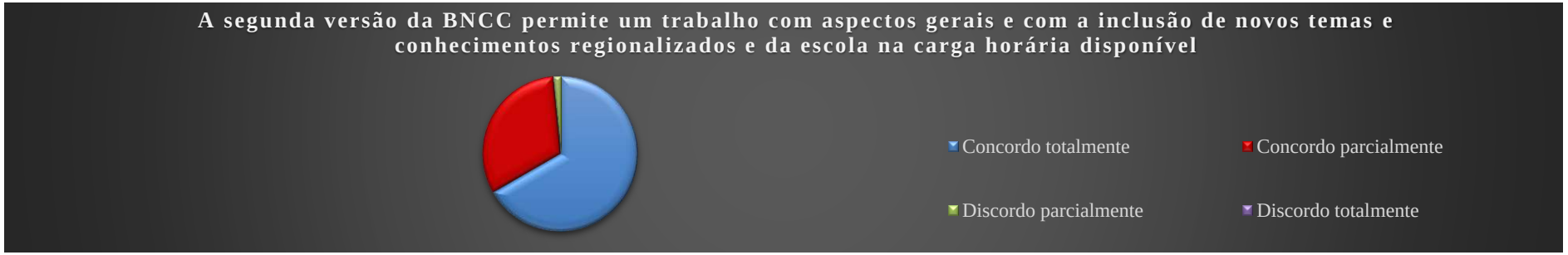
Todos os objetivos de aprendizagem são pertinentes para a BNCC da Educação Básica		
Answer Options	**Response Percent**	**Response Count**
Concordo totalmente	77,3%	51
Concordo parcialmente	19,7%	13
Faltam conhecimentos e habilidades	1,5%	1
Sobram conhecimentos e habilidades	1,5%	1
Caso discorde, indique cinco exemplos de objetivos de aprendizagem que não são prioritários para a educação básica (escreva o código do objetivo de aprendizagem. Exemplo: EIBEET01; IBEET02; IBEET03).		0
	answered question	**66**
	skipped question	**17**



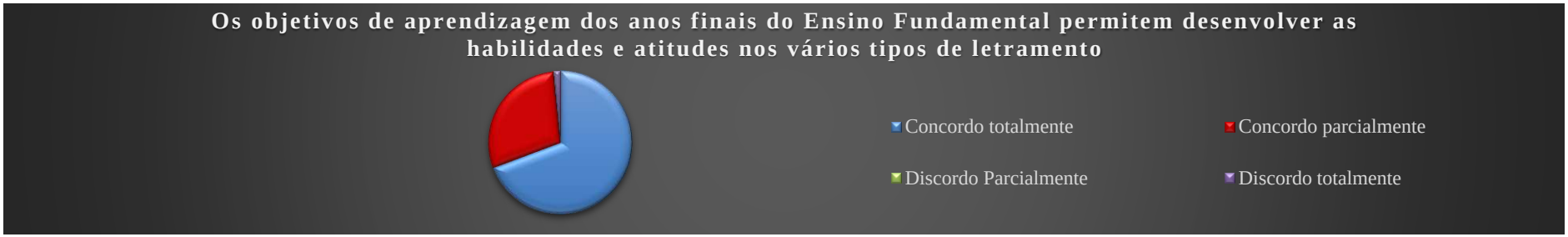
Os objetivos de aprendizagem estão claros. Eles permitem compreender o que é esperado que o aluno aprenda		
Answer Options	**Response Percent**	**Response Count**
Concordo totalmente	62,1%	41
Concordo parcialmente	37,9%	25
Discordo parcialmente	0,0%	0
Discordo totalmente	0,0%	0
Caso discorde, indique cinco exemplos de objetivos de aprendizagem que não estão claros (escreva o código do objetivo de aprendizagem. Exemplo: EIBEET01; IBEET02; IBEET03).		1
	answered question	**66**
	skipped question	**17**



A segunda versão da BNCC permite um trabalho com aspectos gerais e com a inclusão de novos temas e conhecimentos regionalizados e da escola na carga horária disponível		
Answer Options	**Response Percent**	**Response Count**
Concordo totalmente	66,7%	44
Concordo parcialmente	31,8%	21
Discordo parcialmente	1,5%	1
Discordo totalmente	0,0%	0
Caso discorde, indique cinco exemplos de objetivos de aprendizagem que não são prioritários para a educação básica (escreva o código do objetivo de aprendizagem. Exemplo: EIBEET01).		0
	answered question	**66**
	skipped question	**17**



Os objetivos de aprendizagem dos anos finais do Ensino Fundamental permitem desenvolver as habilidades e atitudes nos vários tipos de letramento		
Answer Options	**Response Percent**	**Response Count**
Concordo totalmente	69,2%	45
Concordo parcialmente	29,2%	19
Discordo Parcialmente	0,0%	0
Discordo totalmente	1,5%	1
Caso discorde, explique brevemente por que e como é possível melhorar.		0
	answered question	**65**
	skipped question	**18**



A progressão dos objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental permite a transição adequada entre os anos iniciais e os anos finais		
Answer Options	**Response Percent**	**Response Count**
Concordo totalmente	67,7%	44
Concordo parcialmente	30,8%	20
Discordo Parcialmente	1,5%	1
Discordo totalmente	0,0%	0
Caso discorde, explique brevemente por que e como é possível melhorar.		1
	answered question	**65**
	skipped question	**18**



* Fonte: questionários online. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios. (Acesso em: 17 de dezembro de 2023).