



Recebido: 03/12/2024 | Revisado: 17/01/2025 | Aceito: 30/01/2025 | Publicado: 05/04/2025



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 Unported License.

DOI: 10.31416/rsdv.v13i1.1230

Projeto multicultural e currículo escolar: o caso do município de Curaçá-BA

Multicultural project and school curriculum: the case of the municipality of Curaçá-BA

QUEZADO, Vitória de Vasconcelos. Licenciada em Pedagogia

Universidade de Pernambuco (UPE) - Campus Petrolina. Rodovia BR 203, Km 2 s/n - Vila Eduardo, Petrolina - PE - Brasil. CEP: 56.328-900 / Telefone: (87) 3866-6468 / E-mail: vitoria.quezado@upe.br / ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9729-3456>

MALVEZZI, Amarildo Muniz. Doutor em Sociologia

Universidade de Pernambuco (UPE) - Campus Petrolina. Rodovia BR 203, Km 2 s/n - Vila Eduardo, Petrolina - PE - Brasil. CEP: 56.328-900 / Telefone: (87) 3866-6468 / E-mail: amarildo.malvezzi@upe.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7978-1054>

RESUMO

Para a antropologia, duas características fundamentais da humanidade são a diversidade cultural e sua educabilidade. Ao se pensar o campo pedagógico, em um mundo democrático, não se pode falar de educação sem falar de currículo, documento que dispõe de um papel significativo na representação e transmissão cultural. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar e refletir se (e em que medida) o currículo do 7º ano de História do município Curaçá - BA aproxima-se de uma perspectiva multicultural. Para tanto, realizamos uma pesquisa documental dos dispositivos legais que regem o ensino de História do município, com uma abordagem qualitativa. Os dados nos revelam que o ensino de História do 7º ano de Curaçá - BA precisa de avanços para aproximar-se da perspectiva multicultural e, para isso, o docente precisa utilizar da sua autonomia e tomar a iniciativa para fazer modificações nos documentos curriculares do componente. Por fim, enfatizamos que a sobrecarga de demandas burocráticas e curriculares impostas aos educadores dificulta a superação de determinados problemas sociais e pedagógicos.

Palavras-chave: Multiculturalismo, História, Curriculum, Educação.

ABSTRACT

For anthropology, two fundamental characteristics of humanity are cultural diversity and its educability. When thinking about the pedagogical field in a democratic world, one cannot talk about education without talking about the curriculum, a document that plays a significant role in cultural representation and transmission. In view of this, the aim of this study is to analyze and reflect on whether (and to what extent) the 7th grade History curriculum in the municipality of Curaçá - BA is approaching a multicultural perspective. To this end, we carried out a documentary study of the legal provisions governing history teaching in the municipality, using a qualitative approach. The data shows that the teaching of History in the 7th grade in Curaçá - BA needs to make progress in order to get closer to the multicultural perspective and, in order to do this, teachers need to use their autonomy and take the initiative to make changes to the component's curriculum documents. Finally, we emphasize that the overload of bureaucratic and curricular demands imposed on educators makes it difficult to overcome certain social and pedagogical problems.

keywords: Multiculturalism, History, Curriculum



Introdução

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, (...) O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 1999, p. 150).

A palavra “currículo” provém do verbo “*currere*” e do substantivo “*curriculum*”. Significa rota, caminho, percurso, trajetória. Na área da educação, o termo é comumente utilizado para se referir ao trajeto que deve ser percorrido para se atingir um objetivo estabelecido pedagogicamente. Embora a seleção de saberes a serem ofertados na educação básica seja uma dimensão fundamental do currículo, o fato é que envolve questões relativas não apenas a conhecimentos - ou mesmo competências a serem adquiridas -, mas também a questões de poder.

Selecionar implica estabelecer um corte entre o que socialmente definido como legítimo, essencial, digno de ser transmitido e aquilo que é dispensável, irrelevante. Mas o poder vai além: a trajetória estabelecida também condiciona e potencializa a formação de subjetividades. Em suma: é tanto gestão de saberes quanto produção de subjetividades.

Dentre as diversas possibilidades de se pensar a construção dessa trajetória, a perspectiva multicultural tem como princípios o reconhecimento da diversidade antropológica da humanidade e a compreensão da escola como um espaço social habitado por múltiplos sujeitos culturais, opondo-se a toda forma de monoculturalismo, isto é, à valorização de uma única cultura como superior às demais, de modo a construir hierarquias não apenas na esfera epistemológica (relativa aos saberes) quanto na esfera ontológica (relativa aos sujeitos em suas múltiplas dimensões éticas, culturais, políticas e etc.), como aponta Sueli Carneiro (2023).

Todavia, em um mundo radicalmente democrático, a (re)produção da lógica colonial se torna uma contradição intolerável, e mesmo o direito à igualdade formal não é suficiente. Assim, a perspectiva multicultural aparece como uma possibilidade de pensar relações outras com a alteridade e a diversidade.

O presente estudo tem como objetivo analisar e refletir se (e em que medida) o currículo do ensino de História do município de Curaçá - BA aproxima-se do projeto multicultural, uma vez que é um território plural onde coexistem indígenas, quilombolas, ribeirinhos e povoados de diversos distritos. À vista disso, tem como problemática responder ao questionamento: como o currículo respondeu ao desafio de combater o monoculturalismo (e seus efeitos) de modo a proporcionar o reconhecimento e a valorização da diversidade local?

Enfatizamos a importância de se compreender as relações de poder estabelecidas na construção de um currículo, bem como a necessidade de se refletir sobre quais percursos serão trilhados pelos estudantes e seu desenvolvimento como cidadão histórico do presente e futuro. Além disso, espera-se reforçar o debate sobre a formação de pedagogos e/ou professores.

A discussão se realizará, em um primeiro momento, por meio de uma reflexão teórica acerca dos estudos sobre currículo, com ênfase na perspectiva multicultural. Posteriormente, as questões metodológicas serão apresentadas, de modo a esclarecer os procedimentos e as estratégias adotadas na realização da pesquisa. Em



seguida, os resultados serão apresentados e discutidos. Por fim, teceremos breves considerações acerca da presente pesquisa e possibilidades abertas.

Currículo e projeto multicultural

O termo currículo é polissêmico, sujeito a diversos debates e disputas interpretativas. Para os fins deste artigo, gostaríamos de ressaltar três linhas de análise essenciais: (1) currículo como seleção; (2) currículo como organização do processo de ensino e aprendizagem; (3) currículo como produção de sujeitos.

Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 15) afirma que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Nesse sentido, há uma ênfase em um importante aspecto antropológico da humanidade: a necessidade de transmissão cultural como forma de sobrevivência simbólica e material. Sem esse processo, a produção cultural humana - incluindo, evidentemente, a produção de conhecimentos - se perderia.

Essa perda, todavia, pode ser instrumentalizada politicamente no sentido daquilo que se definiu por epistemicídio, como política de apagamento simbólico das produções intelectuais de determinados povos, o que, neste caso, significa uma forma de etnocídio (Carneiro, 2023). O poder de definir o que é ou não digno de ser ensinado implica o poder de definir quais tradições e sistemas simbólicos merecem ou não existir. Um exemplo concreto desse dilema é instituição de patrimônios culturais vivos, que expressa uma política de proteção de sujeitos históricos dotados de um capital cultural incorporado específico e que, para ser preservado e ser transmitido antes do apagamento físico do sujeito, recebem apoio de modo a se criar condições de possibilidade de sua sobrevivência e circulação. Percebe-se, então, que a questão da transmissão cultural não é exclusiva do campo educacional e que, também, não é isenta de interesses e imune aos jogos e às relações de poder.

Do ponto de vista da gestão do processo de ensino e aprendizagem, Lopes e Macedo (2011, p. 19) compreendem que

currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos.

Nesse horizonte, currículo aparece marcado no processo de racionalização do processo de ensino-aprendizagem, isto é, um planejamento sistemático e minucioso do processo de ensino-aprendizagem de modo a potencializá-lo.

Por fim, é inegável que o currículo, ligado à socialização, à (re)produção e construção de valores, visões de mundo, comportamentos, hábitos, capacidades necessárias à integração social e moral dos indivíduos à sociedade, é também um processo fabricante de tipos específicos de sujeito.

Essa compreensão da função da educação não é nova. Durkheim (2011), ao analisar a função social da educação, já anunciava o fato de que cada sociedade define um tipo ideal de humano para si e cabe à ação educativa produzi-lo, reforçando o caráter não-natural desse sujeito. Contemporaneamente, essa tese se revela bastante frutífera, como se manifesta no pensamento de Byung-Chul Han (2020), que estabelece uma cisão entre o sujeito da obediência e o sujeito do desempenho, típico do contexto neoliberal, marcado pela lógica meritocrática, pelo



acirramento da competição, pela internalização das estruturas opressão e apagamento da experiência da alienação. O sujeito do desempenho, o empreendedor-de-si, o empresário de si mesmo são figuras que remetem a uma determinada estrutura de personalidade fabricada para um determinado contexto histórico (Laval, 2004).

O currículo, nesse sentido, não é apenas uma trajetória de aquisição de saberes, é também o processo através do qual o social produz o sujeito de que necessita. Em suma, investigar o currículo é analisar quem tem poder sobre ele e, conseqüentemente, sobre a educação - como processo antropológico complexo - e a sociedade.

Silva (1999), ao analisar as teorias historicamente produzidas para se pensar e compreender o currículo, divide-as em: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamentos e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (Silva, 1999, p. 30).

A seu ver, as teorias tradicionais não eram críticas, pois tudo que era inserido na malha curricular era aceito sem questionamentos, pois a pergunta “o que?” era tida como um dado natural. O interesse que essa teoria possuía era em responder o “como?”. Esse viés aproxima-se daquilo que Giroux (1997) entende como racionalidade instrumental, lógica subjacente ao processo de racionalização: a ênfase, então, não é refletir sobre o que se ensina, mas sobre qual a estratégia mais eficiente para se ensinar o que já veio pré-estabelecido. Diferentemente, as teorias críticas buscam refletir sobre as relações entre educação e questões de poder, isto é, a questões de dominação/emancipação.

As teorias pós-críticas centralizam a dimensão cultural e identitária, com ênfase na esfera da linguagem, ao campo das representações, dos significados e das práticas discursivas. Questiona as diferenciações/hierarquizações culturais, simbólicas e identitárias. Alinham-se, nesse espectro, as perspectivas da teoria queer (que focaliza a identidade sexual), a narrativa étnica e racial (cuja finalidade é desconstruir a visão eurocêntrica de forma a romper com a colonialidade do saber, demandando a construção de pedagogias antirracistas), a pedagogia feminista (que, bebendo da crítica das mulheres à estrutura patriarcal e sexista, questiona os papéis atribuídos ao homem e a mulher, refletindo de forma crítica acerca do processo de diferenciação/hierarquização dos gêneros).

Para Silva (1999), a perspectiva multicultural encaixa-se na categoria das teorias curriculares pós-críticas. O multiculturalismo não é um fato consumado, pois não é redutível à constatação da diversidade em um mesmo espaço social. Significa a construção de uma coexistência mais harmoniosa que ultrapasse a ética da tolerância e do respeito, vislumbrando a possibilidade de um autêntico reconhecimento e valorização de tudo que é outro. Nesse sentido, compreende-se que, na condição de luta política, tenha como objetivo a desconstrução da violência



simbólica, ou seja, a crença na existência de uma cultura dominante, superior, verdadeira, legítima que, automaticamente, invalida, inferioriza, marginaliza e invisibiliza qualquer outro sistema simbólico e modo de ser e existir (Bourdieu e Passeron, 1982).

É essencial manter no horizonte o fato de que o projeto curricular multicultural caminha lado a lado com um determinado projeto de sociedade. No caso do Brasil, historicamente, a eliminação, escravização e marginalização dos povos não-europeus, em razão da (ir)racionalidade colonial, continua a produzir efeitos negativos, não apenas nos espaços escolares, mas na própria subjetividade dos sujeitos, como aborda Souza (2021) em seu clássico estudo sobre os efeitos psicossociais do racismo.

O multiculturalismo pretende ser um projeto alternativo aos problemas de coexistência da diversidade. No âmbito escolar, busca não apenas resolver os conflitos e as tensões, mas combater toda forma de monoculturalismo e promover a valorização das diversidades. Tem, então, uma dimensão ética, política e pedagógica.

Para uma perspectiva pedagógica crítica radical, alinhada aos valores democráticos, como a de Freire (2021, p. 59), “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”. Para a tradição crítica, é imprescindível enfatizar que a própria escola tem funcionado, historicamente, como lugar de (re)produção do monoculturalismo, do silenciamento das culturas, de pré-conceitos e de homogeneização, tal como afirmam Moreira e Candau (2003, p. 161) ao lembrar que “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização”. Argumento similar é apontado por Gignon (2011, p. 176) ao alegar que escola, espontaneamente, possui uma tendência ao monoculturalismo, afinal, “por meio da transmissão, que continua sendo socialmente muito desigual, dos saberes de alcance ou pretensão universal, reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, cultura padrão”.

Nesse sentido, fica clara a importância de um currículo multicultural na tentativa de se desconstruir as diversas formas de violência simbólica perpetradas no interior do espaço escolar. Deve-se acrescentar à discussão teórica e histórica, o fato de que, do ponto de vista legal, a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) traz, com relação ao ensino, os seguintes aspectos: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; XII - consideração com a diversidade étnico-racial”. Tais aspectos convergem, como ideais, para a fundamentação de um projeto de educação radicalmente democrático, e que dialoga com o projeto multicultural.

Recortes metodológicos

À vista disso, a presente pesquisa procura responder, de forma crítica, ao questionamento: se e em que medida o currículo de Curaçá-BA aproxima-se da perspectiva multicultural?

Um importante aspecto da pesquisa diz respeito ao critério a partir do qual seria possível avaliar quão próximo o currículo curaçauense está de uma visão multicultural. Estabeleceu-se, então, os seguintes critérios, a partir dos



fundamentos teóricos anteriormente apresentados, aspectos que viabilizam a avaliação do espírito multicultural ou não:

- *Concentração*: encontra-se mais ênfase em alguns objetos de conhecimento do que em outros? Há uma dispersão equilibrada, de modo a conciliar a diversidade cultural e favorecer a representatividade?
- *Contextualização*: aquilo que espera ser ensinado segue um padrão exterior, distinto do local? As especificidades locais foram acrescidas e assumem um espaço significativo? A lógica curricular exprime alguma autonomia local?
- *Reconhecimento dos saberes localmente produzidos*: o currículo dialoga com os saberes locais produzidos pelos diferentes produtores de conhecimento? Existe diálogo autêntico com as tradições e movimentos sociais da região? Há uma abertura para a produção intelectual regional ou concentra-se nos discursos produzidos pelas autoridades que ocupam posições intelectuais historicamente hegemônicas?
- *Aprendizagem significativa e crítica*: o ensino é pensado de modo a favorecer um verdadeiro interesse pela diversidade? Esse movimento em direção à diversidade é construído de forma crítica, reflexiva e significativa?

À luz dessa fundamentação teórica, realizou-se uma pesquisa documental, focalizando a disciplina de História, especificamente o currículo do 7º ano. A partir desse recorte, foi feita a análise do referencial curricular de história do 7º ano dos anos finais do ensino fundamental do município de Curaçá-BA, do plano anual de história e do livro didático do 7º ano, além de outros dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Base Nacional Comum Curricular (2018), como também menciona em alguns momentos os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Buscou-se, nos documentos norteadores, mapear os princípios que fundamentaram a construção do texto, buscando avaliar o grau de proximidade (ou não) daquilo que compreendemos como expressão do espírito multicultural (noção formulada acima). O mesmo se deu na análise do livro didático: desta vez, buscando avaliar tanto o conteúdo escrito (temas abordados e perspectiva em que são trabalhados) quanto conteúdo imagético representado.

A disciplina de História foi escolhida pela possibilidade de se analisar as histórias e vozes que estão presentes no referencial curricular e no currículo do município. Além disso, o objetivo do componente dialoga intimamente com a temática aqui debatida. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - de História e Geografia (1997), o ensino de História envolve tanto o trabalho com a identidade quanto com a “questão da construção das noções de diferenças e de semelhanças. Nesse aspecto, é importante a compreensão do ‘eu’ e a percepção do ‘outro’, do estranho, que se apresenta como alguém diferente” (Brasil, 1997, p. 26-27).

Outro recorte importante é o município de Curaçá-BA. Compreendemos que é um objeto potencialmente privilegiado para se discutir a questão do multiculturalismo na educação, uma vez que, nesse pequeno município, existem comunidades quilombolas e indígenas, há vaqueiros, agricultores, comerciantes, bem como variadas religiões como a umbanda, o espiritismo, candomblé, protestantes e muitas outras. Além disso, como pontua Lopes (2000), a própria história do município começa com os indígenas, era uma região de refúgio de índios, o que evidencia a relação com experiências colonizadoras, aspecto fundamental para



nossa reflexão. Em 2016, inclusive, tornou-se patrimônio imaterial da Bahia, transformando-se em Capital do Vaqueiro.

Diante dessa realidade cultural e histórica plural, a questão que nos orientou foi: como o currículo respondeu ao desafio de combater o monoculturalismo (e seus efeitos) de modo a proporcionar o reconhecimento e a valorização da diversidade local?

Resultados e discussão

Aspectos gerais do Referencial

O Referencial Curricular Ensino Fundamental Anos Finais, de Curaçá-BA, é um registro plural com narrativas elaboradas por equipes técnicas das secretarias de Educação de 15 municípios, incluindo de Curaçá, além de contar com a participação de gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes das localidades, como também com a participação das equipes de edição e editoração de gestão pedagógica do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep).

Em relação ao que nos interessa, alguns aspectos chamam a atenção. Em primeiro lugar, *a história do município* aparece, brevemente, no documento, abordando sua diversidade, a criação da primeira escola e dos conselhos, além de trazer informações e dados atualizados.

Outro aspecto relevante refere-se a dois importantes postulados: a diversidade cultural e o princípio da equidade. Nesse momento, o referencial traz considerações sobre a cultura e educação à luz do conceito de *equidade*, apontando para o fato de que, em todas as etapas de ensino, os saberes e as experiências devem ter a diversidade e a pluralidade como princípios no intuito de representar e dar voz a todos os repertórios socioculturais existentes dentro e fora do espaço escolar. Além disso, enfatiza a riqueza da diversidade existente no país e no mundo, reforçando a necessidade de se construir uma sociedade mais justa, englobando uma educação inclusiva, igualdade de gênero e empoderamento das mulheres, por exemplo.

Diante disso, é possível notar que há uma nítida proximidade com o projeto multicultural, uma vez que os princípios que norteiam a retórica do referencial convergem para este fim. Inclusive, ainda no que diz respeito à centralidade da noção de cultura, aqui ela aparece como ação, trazendo a ideia de que o “indivíduo se torna sujeito das próprias relações socioespaciais” (Berdoulay, 2012 *apud* SEDUC, 2019, p. 23), além de complementar mencionando a importância da cultura no processo de transformação social e desenvolvimento humano. A valorização da diversidade aparece como condição de possibilidade ambos os processos. Essa concepção de cultura interfere, diretamente, na própria compreensão do que significa o processo educativo e do papel da escola.

Ligado a esse último aspecto, é possível encontrar referências à *educação e às relações étnico-raciais*, apresentando os marcos históricos e lutas das pessoas negras em busca do acesso e permanência da escola. Acrescenta a esse resgate histórico, a necessidade de se produzir inovações pedagógicas de modo a se trabalhar, de forma interdisciplinar, questões relativas ao tema. Nesse mesmo ponto, povos e comunidades tradicionais, bem como a educação quilombola, são mencionados, especialmente com referência aos aspectos legais, apontando para um projeto de garantia e efetivação de direitos.

Há um outro elemento bastante interessante presente no referencial. Embora,



comumente, se pense as questões multiculturais no espectro mais amplo da diversidade étnica, o documento faz uma importante referência *ao educando e ao ser adolescente*. Importante pelo fato de que, neste caso, a concepção de adolescência busca contradizer a concepção adultocêntrica, que, tomando o humano adulto como padrão de referência para a humanidade - e para questões éticas, políticas e mesmo pedagógicas - subsume a adolescência, deslegitimando-a e invalidando suas demandas ao considerá-la como uma fase transitória marcada por imaturidade e necessidade de orientação externa. Busca, então, contradizer “a ideia cristalizada culturalmente de alguém que, apesar de possuir capacidade para gerenciar sua vida, não é convocado para tomar decisões importantes, por não ter maturidade suficiente para assumi-las” (SEDUC, 2019, p. 21).

O componente de História

O Referencial Curricular, na sua terceira parte, volta-se para os componentes curriculares, apresentando uma introdução a respeito da disciplina e suas aprendizagens esperadas e indicadores. Apontaremos os principais achados relativos ao componente de História em relação à questão da convergência ou não com o currículo multicultural.

Em um primeiro momento, o texto aborda a importância de um ensino que impulse a diversidade e a pluralidade, como também menciona que o ensino precisa ser realizado por meio de uma perspectiva crítico-dialética e decolonial que desenvolva a criticidade e a valorização da realidade social, partindo de uma teoria pedagógica histórico-crítica e da decolonialidade dos saberes. A disciplina de História objetiva propagar o apreço pelas características sociais presentes em uma comunidade com culturas diversas. O Referencial Curricular demonstra também uma preocupação com a necessidade da reflexão sobre os direitos humanos, à quebra de preconceitos e formas de discriminação.

Diante disso, o documento aborda a necessidade de um ensino crítico e contra-hegemônico com o intuito de ressignificar a educação e todos que a compõem. Nesse sentido, são apresentados alguns marcos legais que trazem a obrigatoriedade do ensino, em História, da temática da história da África e das culturas afro-brasileiras e ameríndias, bem como aponta que é preciso haver um estímulo “ao pensamento crítico, à autonomia e à formação para a cidadania” (Brasil, 2018, p. 400).

O documento cita que a legislação educacional vigente recomenda que os alunos devem desenvolver a consciência crítica de modo a permitir a compreensão das relações de poder que existem na sociedade com o intuito de potencializar as formas de resistência e protagonismo, o que pode favorecer a juventude e a construção de sua autonomia ética, política e cultural.

No tópico relacionado às “orientações curriculares e unidades temáticas”, o documento expõe que sua forma de organização está atrelada às orientações da BNCC e que o ensino será dividido em objetos de conhecimento, aprendizagens esperadas e indicadores de avaliação, sendo esses 3 organizados em unidades temáticas que serão trabalhadas durante o ano letivo.

Com relação ao aspecto avaliativo, valorizam processos diversos como apresentações orais, seminários, registros, textos e outros que fazem a avaliação ser prazerosa e significativa. Inclusive, o documento sugere que as avaliações quantitativas sejam desconsideradas com o intuito de prevalecer a aspiração pelo aprender vinda dos estudantes.

Após isso, o documento apresenta quadros com as unidades temáticas e suas



respectivas aprendizagens esperadas e indicadores avaliativos para que os responsáveis pela construção do currículo se norteiem.

Paralelo a isso, os estudantes do 7º ano irão iniciar seus estudos sobre o conceito de Idade Média, refletir sobre os acontecimentos na África, Américas e na Ásia durante esse período, logo depois conhecer as mudanças e permanências no mundo moderno e a modernidade, bem como sua organização voltada ao Estado, as monarquias na Europa, centralização política, economia, disputas de matéria-prima, mercantilismo, escravidão e o capitalismo.

Posto isso, tais objetos de conhecimentos são distribuídos em quatro unidades temáticas denominadas Trabalho e Formas de Organização Social; O Mundo Moderno e a Conexão entre Sociedades Africanas e Europeias; Humanismo, Renascimento e Novo Mundo, e Lógicas Comerciais e Mercantis da Modernidade. Dentro dessas unidades temáticas o referencial apresenta quadros com “aprendizagens esperadas” e “indicadores” avaliativos.

Diante do exposto, é válido ressaltar a preocupação apresentada no referencial curricular com a consolidação do pensamento crítico nos estudantes, a valorização das diversas culturas presentes na sociedade, a desconstrução de preconceitos existentes, além de conhecer o passado do país e do mundo para que não se repita os mesmos erros no futuro.

Currículo de história do 7º ano

Após todas as discussões, agora nos deteremos a analisar se o currículo do 7º ano está seguindo as sugestões propostas pelo Referencial Curricular, a BNCC, a LDB e os PCN relacionadas à temática, ou seja, se esse documento está garantindo uma educação que valoriza as culturas nesse ambiente multicultural que é a escola.

Em primeiro lugar, é válido mencionar a estrutura do currículo. Ele apresenta os tópicos: tempo didático (unidades escolares), unidade temática, aprendizagens esperadas (expectativa de aprendizagem/habilidades), objetos de conhecimento (conteúdo), processos metodológicos (metodologias), modalidade organizativa e indicadores de avaliação.

É pertinente salientar que esse currículo é unificado para todas as escolas de ensino fundamental anos finais do município, mas que cada professor(a) tem esse currículo apenas como norteador para construção de seus planos de aula.

O currículo apresenta as unidades temáticas de História, as mesmas citadas na BNCC e no Referencial Curricular, e as habilidades (aprendizagens esperadas) e indicadores avaliativos são cópias desses dois documentos norteadores (apenas os códigos são omitidos), o que permite inferir que não foram realizadas inclusões/mudanças voltadas para as demandas da localidade.

Além disso, percebe-se que alguns indicadores avaliativos foram transformados em aprendizagens esperadas por meio de mera transferência do texto de um quadro para outro.

Quanto aos objetos de conhecimento (conteúdo), a lógica reprodutora permanece, uma vez que são os mesmos da BNCC e consequentemente os mesmos do Referencial Curricular. Além disso, a coluna de “Modalidade Organizativa” apresenta em todas as unidades temáticas as mesmas sugestões, sendo elas: “Sequência didática; Atividades Permanentes; E/ou Projetos didáticos” (Seduc, 2019).

Por fim, a coluna “Procedimentos Metodológicos (metodologias)” aborda sugestões de metodologias para o ensino-aprendizagem dos objetos de



conhecimentos, bem como para a concretização das aprendizagens esperadas e seus indicadores avaliativos.

Perante o exposto, pode-se deduzir que o currículo do município de Curaçá-BA não apenas norteia-se pelos documentos curriculares. Ele o copia completamente. No entanto, vale ressaltar que esse currículo é o ponto de partida para que os professores construam seus planos de aula, o que sugere que, se os docentes tiverem uma visão mais ampla em relação ao currículo, talvez possam efetivamente transcender as limitações normativas.

Com relação aos critérios citados logo no início desse capítulo, é possível concluir que as aprendizagens esperadas e os indicadores avaliativos são cópias da BNCC e do Referencial Curricular do município, pois nada foi construído especificamente sobre a localidade e suas histórias. Além disso, como os objetos de conhecimentos são idênticos aos da BNCC, infere-se que são voltados mais para ensino da História no contexto macro, transferindo a responsabilidade de inserção das culturas locais para os professores, no momento de sua prática docente.

Quanto à representatividade das diversidades regionais, o currículo não apresentou explicitamente, em nenhum momento, restando aos docentes essa tarefa.

Também não se percebe relações com movimentos sociais da cidade explícitas no currículo escrito do 7º ano de história, o que demonstra que não incorporou especificidades regionais, fechando-se ao diálogo construtivo com outros sujeitos produtores de saber, (re)produzindo, assim, um currículo limitado aos dois documentos norteadores, que torna menos provável a efetivação do objetivo do componente curricular de História, qual seja: a construção de identidade dos discentes curaçaenses.

Promessas e contradições

Após conhecer e analisar os marcos legais, que asseguram um ensino de qualidade no Brasil, e os documentos curriculares que regem o ensino de História do município de Curaçá - BA, podemos destacar alguns pontos conclusivos da pesquisa, sendo eles:

1. O currículo de História do 7º ano não representa a pluralidade cultural do município, potencializando a concentração e a descontextualização;
2. O ensino de História não está atrelado aos princípios dos documentos norteadores, que expressam um espírito multicultural;
3. Apesar das limitações do currículo escrito, os docentes possuem margem para compensar a falta de contextualização, a pouca representação da diversidade, a ausência de diálogo com os sujeitos produtores de saberes, além de explorar metodologias significativas, desde que possuam autonomia intelectual;
4. As metodologias de ensino são diversificadas e possuem um potencial atrativo, mas que, para convergir com o projeto multicultural, primeiramente precisa incorporar a diversidade no currículo e na prática docente efetiva;
5. O livro didático, escolhido pelo município, incorpora críticas feitas ao currículo eurocentrado, abrindo espaço para perspectivas multiculturais.

Percebe-se que o currículo se encontra em contradição com princípios e ideais anunciados no próprio Referencial, pois verifica-se que não está explícito o estudo da cultura local, não existe representatividade de movimentos sociais, tampouco da produção intelectual local. De forma mais explícita, há uma ênfase nas histórias exteriores, favorecendo o monoculturalismo anteriormente mencionado e



problematizado ou mesmo potencializando a alienação no processo de aprendizagem.

A partir disso, o currículo precisa se adequar ao contexto cultural dos estudantes para englobar o máximo de culturas possíveis, estudá-las com o intuito de potencializar o respeito e o (re)conhecimento das diversidades, para que se torne mais próximo do multiculturalismo.

Como afirma Sacristán (1995, p. 106)

o importante é colocar a ênfase no planejamento dos conteúdos que formam o tronco comum da escolaridade obrigatória de todos os cidadãos. É o currículo comum para todos que a visão multicultural deve incorporar, para que a integração de culturas se realize dentro de um sistema de escolarização única que favoreça a igualdade de oportunidades.

Diante das contradições entre os ideais do Referencial e o currículo escrito, um importante fator que pode pesar a favor da desconcentração e contextualização, incluindo os saberes localmente produzidos, diz respeito à autonomia docente, uma vez que dispõe de liberdade - ainda que relativa - para construir o próprio plano anual.

É possível identificar que, em determinados momentos das unidades temáticas do currículo, podem ser incluídas culturas regionais como, por exemplo, na IIIª unidade temática (A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano), os objetos de conhecimentos “A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação” e “Resistências indígenas, invasão e expansão na América portuguesa” são ótimos para o estudo sobre a cultura indígena curaçauense, pois a mesma iniciou-se por meio de muita resistência, lutas e fugas. Isso possibilitaria um diálogo autêntico e significativo entre os conteúdos e uma realidade dos discentes.

Todavia, nesse ponto, a crítica de Giroux à alienação docente continua atual. Giroux (1997) oferece uma poderosa crítica da limitação da autonomia docente para com as questões curriculares, sendo estes reduzidos ao status de técnicos reprodutores de conhecimentos conteudistas, habilidades e competências impostas pelos currículos, tendo em vista que precisam aprender metodologias prontas que dispensam o pensamento crítico. Portanto, o autor defende que existe uma

tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos (Giroux, 1997, p. 159).

Nessa perspectiva, o autor aborda a separação entre os especialistas construtores do currículo e a redução da autonomia docente pelo ensino tecnocrata. Sendo assim, o professor desvincula-se do seu papel como intelectual e (trans)formador do pensamento crítico, pois está submetido à mera reprodução do sistema. Giroux (1997, p. 160) complementa dizendo que

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao



desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares "à prova de professor". A fundamentação subjacente de muitos destes pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados.

Posto isto, compreende-se que, diante de um currículo escrito problemático, uma importante margem compensatória seria o próprio ofício docente. Todavia, deve-se analisar as condições que tornam possível um trabalho autônomo, que permitam uma autêntica contextualização e a incorporação da diversidade cultural da região, incluindo aí os saberes locais produzidos pelos diversos sujeitos.

Conclusões

Vivemos em um país multicultural, com diversas riquezas patrimoniais, sociais e linguísticas. Dessa forma, uma educação que englobe todos esses aspectos precisa ser pautada em princípios que valorizem a pluralidade cultural, respeitando as diferenças e suas especificidades. Nesse sentido, percebemos a importância da construção dos documentos normativos que regem o ensino brasileiro, já que esses detêm os meios para potencializar a transformação da sociedade.

O currículo, além de um documento que seleciona saberes, é um dispositivo (trans)formador de personalidades, pensamentos e subjetividades. Tendo isso em vista, quem o constrói dispõe de meios para selecionar a trajetória que os estudantes percorrerão no sistema educacional, afetando, então, o desenvolvimento desses sujeitos. Por essa razão, o currículo brasileiro precisa atender às demandas do multiculturalismo, uma vez que a democracia é um projeto de sociedade baseado na construção da igualdade e no respeito às diferenças.

Com relação a nossa proposta investigativa, os dados apresentaram que o currículo escrito do 7º ano de História não se aproxima, radicalmente, de uma perspectiva multicultural, mesmo apoiado em documentos legais e referenciais que prometem uma perspectiva multicultural em seus princípios e visões pedagógicas. Os resultados mostraram que, diante das limitações normativas, cabe aos docentes a modificação/transformação do plano anual, servindo-se de sua autonomia. Revela-se, assim, que o currículo, para estar perto do multiculturalismo regional, precisa que os efetivadores (isto é, os mediadores) desse documento na prática - professores e coordenadores - escolham os saberes relacionados às culturas presentes no município. Caso contrário, o currículo permanecerá como uma cópia da BNCC, potencializando o silenciamento das culturas locais ao seguir apenas as habilidades impostas pela base.

Na análise, também foi percebido que as metodologias propostas no currículo podem ser mais atrativas para o ensino de História, visto que os PCN's apresentam sugestões didáticas voltadas à pluralidade e valorização cultural respaldadas no diálogo, uso de materiais diversificados, projetos e reflexão crítica, fica sob responsabilidade do docente escolher metodologias que estimulem os alunos a pensarem e refletirem sobre sua importância no meio em que vivem.

Vale ressaltar que o livro didático escolhido pelo município incorpora algumas críticas ao currículo eurocentrado, contudo, somente a intervenção ativa do professor como intelectual poderá fazer justiça à diversidade sociocultural local, isto



é, contextualizar, relacionando os conteúdos com a realidade dos estudantes. Nesse sentido, é preciso que a iniciativa parta do professor desde o momento do planejamento do plano anual até o momento do planejamento de suas aulas.

Por fim, conclui-se que o ensino de história no 7º ano do município de Curaçá - BA ainda precisa de avanços para aproximar-se da perspectiva multicultural, visando a uma educação de qualidade, diversificada e emancipatória, que busque a valorização regional e reconhecimento como indivíduo curaçense.

Referências

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n. 9394, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília - DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 set. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARNEIRO, S. **O dispositivo da racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 173-183.

HAN, B-C. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Tradução: Maurício Liesen. Belo Horizonte: Âyné, 2020.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, E. **Caminhos de Curaçá**. Curaçá: Gráfica Franciscana, 2000.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo**



caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e Diversidade Cultural. *In*: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEDUC). **REFERENCIAL CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**. Curaçá-BA, 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.