



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

JOSÉ NILTON DA SILVA

O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA) E A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR (BNCC): Desenvolvimento curricular e implicações para o trabalho docente

CRATO – CE

2025

JOSÉ NILTON DA SILVA

O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE
REGIONAL DO CARIRI (URCA) E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
(BNCC): Desenvolvimento curricular e implicações para o trabalho docente

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação (MPEDU), da Universidade Regional do Cariri - URCA, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Ensino.

Sublinha: Formação de Professores e Currículo.

Orientador: Prof. Dr. Cicero Magérbio Gomes Torres.

CRATO – CE

2025

Ficha Catalográfica elaborada pelo autor através do sistema
de geração automático da Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri -
URCA

Silva, Jose NILTON DA

S586oc O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA
DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA) E A BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR (BNCC): Desenvolvimento curricular e implicações
para o trabalho docente / Jose NILTON DA Silva. CRATO-CE, 2025.

85p.

Dissertação. Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do
Cariri - URCA.

Orientador(a): Prof. Dr. CICERO MAGERBIO GOMES TORRES

1. CURRÍCULO, 2. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR,
3. UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI; I. Título.

CDD: 375

JOSÉ NILTON DA SILVA

O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA) E A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR (BNCC): Desenvolvimento curricular e implicações para o trabalho docente

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
Profissional em Educação (MPEDU), da
Universidade Regional do Cariri - URCA, como
requisito obrigatório à obtenção do título de
Mestre em Educação.

Aprovada em: 06/03/2025

BANCA EXAMINADORA

Cicero Magêrbio Gomes Torres

Prof. Dr. Cicero Magêrbio Gomes Torres (Orientador)
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Francione Charapa Alves

Profa. Dra. Francione Charapa Alves (MPDEU- URCA)
Universidade Regional do Cariri (URCA)
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

Liviano Cruz dos Santos

Prof. Dr. Livanio Cruz dos Santos
Universidade Regional do Cariri – Membro Externo

Dedico este trabalho a todos que contribuíram
para a realização deste mestrado em Educação.

AGRADECIMENTOS

Com gratidão a Deus e à luta coletiva, reconheço a força que encontrei nas palavras e nas canções que ecoaram nossa causa. Foi na solidariedade e na troca de experiências que encontrei a coragem, a iluminação e a fé para trilhar meu caminho com determinação e esperança. Esses momentos foram fundamentais para minha jornada.

Expresso minha profunda gratidão a todos que me aceitam na totalidade de minha essência.

A minha mãe, Olina Maria da Silva (*in memorian*) e meu pai Manoel Joaquim da Silva (*in memorian*). A minha avó Maria Humbilina de Jesus (*in memorian*), a minha tia Josefa (*in memorian*), Tia Zezinha (*in memorian*), ao meu tio Francisco Joaquim (*in memorian*), aos meus padrinhos de batismo Cristina e Josias (*in memorian*) e a todos os entes queridos que já partiram para a vida eterna.

A minha irmã Maria Olindina da Conceição, e a minha sobrinha Débora Maria de Sousa ambas sempre presentes em minha vida. A todos os familiares presentes e ausentes na jornada da minha vida.

Aos amigos que contribuíram diretamente comigo na jornada desse mestrado: Francisco de Tarso, Gilderlânio Holanda, Cicero Marcelo, Raimundo Jaime, Carlos César. Meus amigos de turma e professores do curso de História da Universidade Regional do Cariri (URCA) (2000-2004). Aos meus amigos e professores das escolas onde estudei: Escola Beneficente da Juventude de Iguatu, Escola Municipal Padre Januário Campos, Escola Amélia Figueiredo de Lavor e Escola Estadual Adaauto Bezerra. Aos amigos na cidade do Crato, Juazeiro do Norte, Barbalha e Missão Velha. Aos poucos amigos na cidade de Canindé. Agradeço a diretora da Escola José Rozeno Zeleide Araújo e a coordenadora Roberta Almeida pela ajuda e compreensão ao longo desse período. Sem esquecer os vários colegas das redes sociais. À Universidade Regional do Cariri, por ter me proporcionado acesso ao Curso de Licenciatura em História e ao Mestrado Profissional em Educação (MPEDU), permitindo-me alcançar o título de Mestre em Educação. Agradeço pela oportunidade ímpar de desenvolvimento acadêmico e profissional, possibilitando meu crescimento no campo educacional.

A todos os professores do mestrado, em especial ao meu orientador professor Dr. Cicero Magérbio Gomes Torres, pela paciência e dedicação. Meu obrigado!

A secretária do mestrado Lídia, por sua paciência e dedicação. Meu obrigado!

Aos meus colegas de turma, pessoas pares e ímpares com quem pude dividir momentos incríveis durante essa jornada acadêmica.

Expresso meus sinceros agradecimentos à professora Dra. Francione Charapa Alves (MPEDU-URCA) e ao professor Dr. Livanio Cruz dos Santos (Membro externo-URCA) por dedicarem seu precioso tempo à leitura desta dissertação e por sua valiosa participação na banca de defesa, trazendo considerações importantes. Muito obrigado!

A todos os meus professores, colegas de profissão e alunos ao longo da minha trajetória. Expresso minha gratidão por terem me proporcionado valiosas oportunidades de aprendizado e crescimento mútuo.

Aos diversos momentos formativos em que participei, cuja importância para meu desenvolvimento acadêmico e profissional foi inestimável.

Finalmente, expresso minha profunda gratidão a todos os indivíduos que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para esta pesquisa e para a concretização desse sonho que agora se materializa: alcancei o título de Mestre em Educação pela Universidade Regional do Cariri, pública e de qualidade. Esta conquista é um reflexo do esforço coletivo e da luta pela democratização do conhecimento, reafirmando a importância da educação pública como instrumento de emancipação e transformação social.

“Nessa utilização do amor para o sentimento interior de felicidade, quem mais avançou foi talvez São Francisco de Assis”. (Freud, 2011, p. 47)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as concepções de currículo apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História, buscando compreender como as diretrizes e normativas educacionais se manifestam na organização curricular do curso de Licenciatura em História da Universidade Regional do Cariri (URCA). Como objetivos específicos, propõe-se: investigar os Projetos Políticos Pedagógicos do curso, identificando as proposições que tratam da BNCC e as concepções presentes na reformulação curricular; mapear as inovações curriculares implementadas nos últimos anos; e elaborar um catálogo contendo as legislações que orientam as transformações curriculares no referido curso. O estudo, assim, busca refletir criticamente sobre os impactos da BNCC na formação docente, considerando aspectos pedagógicos, políticos e sociais que atravessam o campo educacional. A análise da BNCC, sob a perspectiva crítica, busca compreendê-la como um espaço democrático que favorece a problematização contínua, em vez de soluções definitivas. A pesquisa questiona como as reformulações curriculares, orientadas pela BNCC, impactam o desenvolvimento do currículo e a formação docente, com destaque para a participação dos professores e a incorporação de inovações curriculares. A pesquisa considera o currículo como um reflexo de relações de poder e controle, desafiando os modelos tradicionais e propondo uma abordagem mais flexível e adaptável às necessidades da sociedade contemporânea. O estudo destaca a importância de um currículo crítico que promova uma formação docente mais autônoma, capaz de refletir sobre os conteúdos e as práticas educacionais, e também discute a influência do neoliberalismo nas reformas educacionais, que buscam adequar a educação às exigências do mercado de trabalho. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe uma padronização curricular voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, com ênfase no mercado de trabalho, o que gera tensões em relação à formação integral do indivíduo. Sua implementação exige adaptação às especificidades regionais e culturais, respeitando as diversidades locais. O "Catálogo Digital" da URCA contribui para um currículo crítico, autônomo e participativo, promovendo práticas pedagógicas dinâmicas e a valorização da autonomia estudantil. No entanto, é necessário aprofundar estudos sobre a capacitação docente e a aplicação prática da BNCC nas escolas.

Palavras-chave: Currículo; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Universidade Regional do Cariri (URCA).

ABSTRACT

The general objective of this research is to analyze the curriculum concepts presented by the National Common Curricular Base (BNCC) for teaching History, seeking to understand how educational guidelines and regulations manifest themselves in the curricular organization of the Bachelor's Degree in History at the Regional University of Cariri (URCA). The specific objectives are: to investigate the Political Pedagogical Projects of the course, identifying the propositions that deal with the BNCC and the concepts present in the curricular reformulation; to map the curricular innovations implemented in recent years; and to prepare a catalog containing the legislation that guides the curricular transformations in the aforementioned course. The study, therefore, seeks to critically reflect on the impacts of the BNCC on teacher training, considering pedagogical, political and social aspects that permeate the educational field. The analysis of the BNCC, from a critical perspective, seeks to understand it as a democratic space that favors continuous problematization, instead of definitive solutions. The research questions how curricular reformulations, guided by the BNCC, impact curriculum development and teacher training, with an emphasis on teacher participation and the incorporation of curricular innovations. The research considers the curriculum as a reflection of power and control relations, challenging traditional models and proposing a more flexible approach that is adaptable to the needs of contemporary society. The study highlights the importance of a critical curriculum that promotes more autonomous teacher training, capable of reflecting on educational content and practices, and also discusses the influence of neoliberalism on educational reforms, which seek to adapt education to the demands of the job market. The National Common Curricular Base (BNCC) proposes a curricular standardization focused on the development of skills and abilities, with an emphasis on the job market, which generates tensions in relation to the integral education of the individual. Its implementation requires adaptation to regional and cultural specificities, respecting local diversities. The URCA "Digital Catalog" contributes to a critical, autonomous and participatory curriculum, promoting dynamic pedagogical practices and the appreciation of student autonomy. However, it is necessary to further study teacher training and the practical application of the BNCC in schools.

Keywords: Curriculum; National Common Curricular Base (BNCC); Regional University of Cariri (URCA).

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação e Ciência
ANPUH	Associação dos Professores Universitários de História
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC FORMAÇÃO	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BM	Banco Mundial
BN	Base Nacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CEV	Comissão Executiva do Vestibular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CONEP	Coordenação Nacional de Ética em Pesquisa
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DOU	Diário Oficial da União
FFC	Faculdade de Filosofia do Crato
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial para o Comércio
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PPC	Projeto Político Pedagógico de Curso
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa de Avaliação Internacional de Alunos
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TRF2	Tribunal Regional Federal da Segunda Região
UFAC	Universidade Federal do Acre

UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1. O Curso de Licenciatura em História da Universidade Regional Do Cariri	21
3. CURRÍCULO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI ..	29
3.1. Perspectivas e desafios para uma educação equitativa.....	29
3.2. Projeto Político Pedagógico de Curso: Uma Construção Política e Democrática	36
4. A BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR (BNCC): UMA DISPUTA DE PODER	45
4.1. Processo de criação e implementação	45
5. METODOLOGIA.....	54
6. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA: DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS	58
6.1. O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História Ano 2013.....	63
6.2. O Projeto Político Pedagógico do Curso em Licenciatura em História Ano 2019	68
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE A – Instrumental de coleta e análise dos dados.....	822
APÊNDICE B - DOCUMENTO PARA FAZER SUGESTÕES, CRÍTICAS, ELOGIOS E/OU PERGUNTAS ACERCA DO PRODUTO EDUCACIONAL	833
APÊNDICE C - SE VOCÊ VISITOU ESTE ACERVO DIGITAL TEÓRICO, ASSINE A LISTA DE PRESENÇA	844

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investiga a articulação entre o Currículo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase na interligação proporcionada pelo desenvolvimento curricular e nas inovações oriundas das reformulações curriculares implementadas no curso de Licenciatura em História da Universidade Regional do Cariri. Busca-se, nesse contexto, compreender as dinâmicas e os desafios que permeiam a integração da BNCC no âmbito da formação inicial de professores, analisando as implicações pedagógicas e acadêmicas decorrentes desse processo.

Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular sob a perspectiva do currículo crítico e pós-crítico, propõe-se entendê-la como um espaço “democrático” que favorece a problematização contínua em detrimento da busca por soluções definitivas. Essa abordagem crítica e reflexiva promove a participação ativa e colaborativa de diversos agentes educacionais, permitindo a construção de um currículo dinâmico e responsivo às complexas e mutáveis demandas da sociedade contemporânea.

Diante os acontecimentos de construção da BNCC, temos a necessidade de refletirmos sobre um currículo que estimule processos de singularização e incorpore zonas de indeterminação; ultrapasse o *pathos* da verdade, para incluir o acaso e criar inovadores movimentos; diminuir o sintoma social das palavras calcadas, sequestrar a posição sacrificial dos professores e os dispor em um permanente devir-revolucionário (Corazza, 2016).

A participação coletiva dos professores na proposição da BNCC seria de fundamental importância para o fortalecimento e constituição de um currículo nacional. No entanto, as formações precisam ser fortalecidas, de forma a potencializar a consciência crítica que habilita a inquirir, examinar e decifrar os dados que nos são transmitidos, discernindo entre o que é autêntico e o que é fictício ou manipulado. Essa habilidade é imprescindível para a formação de um indivíduo autônomo e reflexivo em detrimento de curvar-se ao sistema governamental e às privatizações do ensino e de forma a beneficiar os interesses do capital educacional.

Para Gonçalves; Machado e Correia (2020), a BNCC dá uma falsa impressão de liberdade e autonomia às escolas e secretarias de educação, quando cita que eles podem elaborar os currículos que serão aplicados aos alunos, e em contrapartida, deixa evidente as competências e habilidades que o aluno deve atingir para que se estabeleça o aprendizado, e dessa forma reforçando a obrigatoriedade dos conteúdos dispostos na base.

Ao investigar a tese de Machado (2010)¹, o autor contextualiza que, além das convergências e tensões causadas pela homologação das políticas curriculares nacionais no interior do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (UFAC), existiram outras questões que perpassavam a reformulação curricular do Curso e que se colocavam como novos objetos de pesquisa, com alcances para outros cursos e instituições.

A autora reitera que a perspectiva como a análise se apresenta, apontar elementos que contribuem com a UFAC, na reflexão sobre seu projeto curricular de formação inicial de professores de História, bem como para o Estado do Acre, ao sinalizar elementos direcionados para o investimento na formação continuada dos professores desse campo. E, com isso, reconstruir as relações estabelecidas entre a formação adquirida na Universidade e as complexidades da ação docente na Educação Básica (Machado, 2010).

Eleger como objeto de pesquisa processos de reformulações curriculares implica compreender o estudo como um fino tecido de muitos fios. A sua resistência não reside no fato de algumas fibras ocuparem todo o seu comprimento, mas nas relações sobrepostas, entrelaçadas como os vários fios. As práticas de reformulações curriculares, apresentam-se como uma composição que transcende as linhas das pessoas em particular e dos eventos, enquanto eles interagem ao longo do tempo (Popkewitz, 1997).

Em sua pesquisa de doutorado, que tratou sobre “Concepções de formação pedagógica do curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em contexto de reforma curricular”, Farias (2019), evidencia que a formação pedagógica do curso de licenciatura em História da (UFPE), ainda que tenha sua composição efetivada em acordo com o que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN’s) da formação de professores/as para o magistério na educação básica, mantém aproximações com um perfil de formação de natureza bacharelizante, em um cenário de embate em que se confrontam uma posição favorável à radicalidade da identidade própria de um curso de licenciatura e uma posição que defende a conservação da subsunção da licenciatura pelo bacharelado (Farias, 2019).

A reformulação curricular é um processo complexo e multifacetado, semelhante a um tecido composto por muitos fios entrelaçados. Cada fio representa um elemento distinto, mas essencial ao currículo – os discursos, as instituições educacionais, os regulamentos, as leis e as medidas administrativas. Juntos, eles formam esse tecido existente que não depende de um único fio, mas da interação e sobreposição de todos eles, no qual nas palavras de Foucault

¹ A revisão Curricular do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (1996-2005): relações de poder e resistência.

(2014, p.94): “O poder, como puro limite traçado à liberdade, pelo menos em nossa sociedade, é a forma geral de sua aceitabilidade”.

Dentro da estrutura curricular com seus fios amarrados entre as instituições e seus regulamentos sociais caracteriza-se o poder controlador do currículo escolar, através do discurso que moldam as práticas pedagógicas, influenciando a maneira como o conhecimento é transmitido e recebido. As instituições, por sua vez, fornecem a estrutura e o suporte para essas práticas, estabelecendo o ambiente físico e social no qual a educação ocorre.

O poder educacional vem estabelecido desde a Idade Média no qual o Estado com seus aparelhos ideológicos ligados a dominação e a servidão sempre tecem os fios na mente do povo como forma de dominação (Foucault, 2014).

A arquitetura do currículo, tanto literal quanto figurativamente, também desempenha um papel crucial. Literalmente por exemplo a disposição das salas de aula, a distribuição dos recursos e a acessibilidade das instalações podem afetar a entrega e a eficácia do currículo. Figurativamente, a arquitetura do currículo refere-se à estrutura e organização do conteúdo curricular, quais tópicos são ensinados, em que ordem e como eles se relacionam entre si.

Os regulamentos e as leis são os fios que estabelecem as regras e diretrizes para a implementação do currículo. Eles definem os padrões de ensino, os requisitos de aprendizagem e os critérios de avaliação. As medidas administrativas, por outro lado, são os mecanismos de poder pelos quais esses regulamentos e leis são aplicados.

Nesse sentido, questionamos: qual(is) é (são) a (s) concepção (ões) de currículo apresentada pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino de História? de que forma específica: o que nos dizem/revelam os Projetos Políticos Pedagógicos do curso de licenciatura em História da Universidade Regional do Cariri (URCA)? Quais as inovações curriculares, científicas, tecnológicas propostas nos PPCs? Um catálogo contendo as legislações que orienta as mudanças curriculares no curso de Licenciatura em História da URCA contribui para os processos de reformulações curriculares?

As questões ora apresentadas se dão em virtude da minha passagem pela universidade pública onde nesta nunca nos foram apresentadas dinâmicas educacionais e ou documentos que orientam as reformas curriculares dos cursos no Brasil e que regem a educação brasileira. As transformações com direito a mudanças e inovações também não me foram ofertadas como deveria ser. Fui contemplado com um Projeto Político Pedagógico de Curso de História que consistia em um currículo mínimo e defasado o qual não atendia às necessidades do estudante universitário de história, visto que o curso no qual ingressei no segundo semestre 2000.2 encontrava-se com uma estrutura física desgastada, além da falta de professores para algumas

disciplinas, recursos tecnológicos atrasados, onde utilizávamos retroprojetores com transparência e caneta permanente.

Na biblioteca, contávamos com um acervo insuficiente com alguns livros em bom estado e outros em estado degradante. Com o advento da internet a instituição criou um laboratório de informática que funcionava precariamente com internet discada, onde fazíamos algumas pesquisas e salvávamos em um disquete, que depois evoluiu para um CD-ROM. Nessa fase de memórias acadêmicas em história me vejo interpretando reflexivamente o meu passar por esse curso, imenso no tempo, não apenas estudando o passado, mas interpretando o presente com uma visão de futuro (Bloch, 1997).

O curso contava ainda com grupos de estudos e bolsas estudantis que não contemplava satisfatoriamente os estudantes. Fiz o curso pela manhã e trabalhava à tarde e à noite, o que me impedia de participar dos grupos de estudos e pesquisas. O custo de vida na cidade do Crato, por ser cidade universitária, é muito caro. Foi trabalhando no comércio local, como atendente de farmácia que conseguia pagar as despesas pessoais e acadêmicas visto que eu era oriundo da cidade de Iguatu, região Centro-Sul do Ceará, que na época não contava com campus da URCA.

Alguns universitários tinham acesso à casa estudantil para sua moradia e os demais que não eram da região viviam em grupos dividindo moradia e despesas comuns a todos. Nesse período não tínhamos restaurante universitário, nem quadra esportiva e nem academia. Para participarmos dos encontros regionais, contávamos com transporte da universidade e as despesas a maior parte era por conta dos alunos.

Em relação ao currículo de história passei quatro anos aguardando reformulação que contemplasse a formação do professor de História, como também a formação específica de historiador cuja profissão não era reconhecida no Brasil. O nosso currículo abrangia apenas dois estágios direcionados ao ensino fundamental do 6º ao 9º ano e ensino médio. Na área de acervos públicos, museus e entre outros não tínhamos estágio. Para a conclusão do curso de graduação em licenciatura plena em História, o Trabalho de Conclusão era desenvolver um projeto de pesquisa sem exigência de apresentação a uma banca examinadora.

Após adentrar no serviço público², foi preciso aprender como colocar em prática aquilo que me faltou na graduação, pois o planejar exigia todo o ritual de manusear a burocracia educacional brasileira, ou seja, transitei na contraposição do currículo homogêneo e dominador no qual fui submetido.

A burocracia institucional foi implementada através da educação empresarial em que o

² Professor contratado da rede estadual de fevereiro a dezembro de 2010 lotado na Escola de Ensino Profissionalizante Comendador Miguel Gurgel, Fortaleza-Ceará.

objetivo é desenvolver alunos adequados ao trabalho das empresas financiadoras e disseminar que, com esse novo currículo, os alunos terão trabalho garantido. Nesta perspectiva, Santos (2017, p. 247) estabelece que “os currículos limitam-se a manter os pobres desde crianças na escola infantil, em permanente exercício de cobrança de percursos exitosos que levam a processos de avaliação rigorosos, segregadores e reprovadores”.

A autora ressalta que existe o interesse de manter um currículo limitador na educação básica, e que também serve como reflexão para o ensino médio e o ensino superior, visto que a educação é um direito social e que de acordo com a sociedade hegemônica dominante no Brasil, esse currículo precisa ser negado ou suprimindo do conhecimento dos discentes, acarretando assim desigualdade social no ensino público.

Nos dizeres de Macedo (2018, p. 31), “estamos jogando fora uma experiência de formação de professores e de pesquisa das Universidades brasileiras para “comprar” parcerias internacionais contestadas em seus cenários nacionais e que pouco conhecem da nossa tradição”, ou seja, isto se estabelece a partir do pacto das grandes editoras e institutos que visam ao lucro educacional dentro do sistema público brasileiro de educação.

Tem-se, a partir do exposto, um processo de consolidação e aprofundamento das implicações da BNCC no currículo e na formação docente. A proposição de um novo currículo para dar conta de uma revisão mais profunda dos aspectos da formação docente representa a força motriz das reformulações curriculares do curso de Licenciatura em História para os anos finais do Ensino Fundamental da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Com isso, sistematizamos os objetivos geral e específicos para a pesquisa: compreender como as leis, decretos, diretrizes, resoluções, pareceres e portarias que tratam sobre a BNCC se revelam na organização do currículo do referido curso; identificar nos Projetos Políticos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em História as proposições que tratam sobre a Base Nacional Comum Curricular da URCA e as concepções inseridas na reformulação curricular; identificar as inovações curriculares do curso de Licenciatura em História da URCA e construir um catálogo contendo as legislações que orienta as mudanças curriculares no curso de Licenciatura em História da URCA.

Numa perspectiva neoliberal as reformas no ensino educacional de nível básico e superior, vê a educação como um meio de promover a competitividade econômica. Segundo Laval (2019, p. 37), serão impostas à educação “[...] cada vez mais guiadas pela preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos e pela adequação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral”.

No sistema neoliberal pós- moderno, para Laval (2019, p. 38) “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”. A educação é vista como um investimento no capital humano, que é essencial para o crescimento econômico e a competitividade global.

Dentro dessa realidade mundial a ênfase está na aquisição de habilidades e conhecimentos que são diretamente relevantes para o mercado de trabalho. Isso significa que as instituições educacionais são cada vez mais avaliadas com base em sua capacidade de produzir graduandos que teoricamente são “prontos para o mercado de trabalho”. Porém essa realidade nem sempre é condizente com a qualidade do ensino ofertada no ensino básico e superior com o nível da aprendizagem dos estudantes, no qual de acordo com (Laval, 2019, p.39) “[...] a economia ocupa o centro da vida individual e coletiva, os únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva, e o sucesso pessoal”.

Nesse sentido percebemos que a educação neoliberal não se preocupa em promover o desenvolvimento pessoal e social de seus estudantes, tudo está centralizado na economia, em que o importante é produzir alunos e mão de obra maleáveis, adaptados aos baixos salários, sem capacidade de argumentação, organização trabalhista e a não valorização do diploma universitário por ser apenas mais um título no qual é produzido em larga escala pelas universidades (Laval, 2019).

Sendo assim, delineamos como objetivo geral analisar as concepções de currículo apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História, buscando elucidar como as diretrizes e normativas que a regulamentam (leis, decretos, resoluções, pareceres e portarias) se manifestam na organização curricular do curso de Licenciatura em História da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Para tanto, como objetivo específico pretende-se investigar os Projetos Políticos Pedagógicos do curso, identificando as proposições relacionadas à BNCC e as concepções que nortearam a reformulação curricular. Adicionalmente, almeja-se mapear as inovações curriculares implementadas e elaborar um catálogo das legislações que orientam as mudanças no currículo do curso de licenciatura em História da URCA.

O delineamento dos referidos objetivos se dá a partir do entendimento estabelecido por Sacristán (2017), quando este afirma que:

[...] o currículo é uma ponte entre cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, ele também é uma ponte entre cultura dos sujeitos, entre a sociedade do hoje e do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância (Sacristán, 2017, p.10).

O caminho metodológico seguido leva em conta a seguinte classificação: revisão da literatura, de natureza qualitativa e do tipo exploratória. Buscamos analisar a intersecção entre o Currículo e a Formação de Professores para o ensino de História, especificamente para os anos finais do Ensino Fundamental II, destacando as recentes reformulações curriculares no curso de licenciatura em História da URCA. Essas mudanças são examinadas à luz das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular que busca estabelecer um padrão nacional para o conteúdo educacional e as competências que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica.

Neste sentido justifica-se a escolha das teorias críticas do currículo para subsidiar o aporte teórico e epistemológico haja vista a significância da dimensão social na construção dos currículos, compreendendo as questões sociais presentes no mesmo e rejeitando o tecnicismo. Para Silva (2022, p.16), “as teorias críticas [...] de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder”.

A conexão entre o poder e a educação é inegável, sendo o currículo um instrumento crítico nessa relação. É crucial reconhecer que o currículo não é um elemento neutro, mas uma construção política e social que tem um impacto direto na formação dos indivíduos e na estrutura da sociedade. Portanto, a reflexão sobre o currículo é de suma importância, pois permite uma compreensão mais profunda de como ele molda nossa sociedade e contribui para a manutenção das desigualdades existentes.

As teorias críticas do currículo promovem uma reviravolta intrincada nos princípios das teorias tradicionais. Isso pode ser interpretado como uma mudança paradigmática, em que as teorias críticas desafiam e reestruturam as bases estabelecidas pelas teorias tradicionais. Esta inversão complexa é um processo de desconstrução e reconstrução, que visa a uma compreensão mais profunda e crítica do currículo, considerando-o não apenas como um plano de estudos, mas também como um instrumento de poder e controle social (Silva, 2022).

O currículo, quando é vida, é bonito e é bonito; Lopes (2018) nos relata que:

Sua “boniteza” se manifestará sempre nos espaços-tempos em que a educação acontece e o espelho seguirá respondendo “branca de neve” para a bruxa má. Mas os efeitos de normatividades que tratam a vida como o distúrbio a controlar e a sujeitar a eliminar, não podem ser desprezados por educadores responsáveis, porque elas atuam sobre nós e porque precisamos seguir com nossas bonitezas (Lopes; 2018, p. 32).

O emergir dos estudos sobre o currículo que ocorreu fortemente atrelado aos aspectos sociais, envolvendo, inclusive, questões de controle e de poder, fundamentam os motivos dessa base teórica, em que, segundo Corazza (2016), a junção entre a Base e a parte diversificada

oportunizaria a pretendida formação integral dos estudantes, nos diversos contextos e níveis de ensino.

A versatilidade do currículo percorre todas as estruturas do ensino desde o Projeto Político Pedagógico de Curso até a sala de aula, o que implica na aprendizagem dos alunos. Portanto, existe a possibilidade de agregarmos a inovação tecnológica, a música, a dança, a cultura, a leitura e o desenvolvimento do pensar ao currículo escolar de âmbito do ensino básico até o ensino superior.

O Projeto Político Pedagógico de Curso (PPC) das instituições de ensino ao serem elaborados de forma coletiva e democrática é um documento que nem todos os professores o buscam como instrumento norteador para sua prática educacional. Para Rosario *et al.* (2012, p. 694), “[...] todo professor deve orientar-se pelo projeto político pedagógico de curso (PPC), documento elaborado em conjunto entre professores e direção mais pertinente à sua realidade, uma vez que trata do contexto que se insere, seus problemas e suas características”.

Ressalta-se que vivemos em um país de complexo econômico e social desestruturado que atinge principalmente os estudantes mais pobres. No entanto, mesmo tendo professores qualificados não conseguem abranger toda a carência de professores para a população educacional, isso implica em buscar minimizar o flagelo do setor educacional público ou recorrer as instituições financiadoras de educação como Banco Mundial através de empréstimos que possam desenvolver tecnologicamente escolas e universidades públicas. Porém, sabemos que recorrer a esses empréstimos nos causaria bastante prejuízo no momento de pagar a dívida e de ver os resultados desejados por tais instituições.

A escolha pelo tema “O Currículo do Curso de Licenciatura em História da Universidade Regional do Cariri (URCA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Desenvolvimento Curricular e Implicações para o Trabalho Docente” está profundamente enraizada em meu apreço pela educação e pela história. Acredito que a educação é uma ferramenta poderosa para transformar realidades e, como educador, sinto a responsabilidade de contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua história.

Para a trajetória acadêmica a análise do currículo do curso de Licenciatura em História da URCA em relação à BNCC é de extrema relevância por várias razões, pois nos traz a integração teórica e prática com uma abordagem principal, garantindo que os futuros professores não apenas transmitam conhecimentos, mas também incentivem a investigação e o pensamento crítico em sala de aula.

Analisar como o currículo do curso de licenciatura em História da URCA se alinha às diretrizes e adaptações nacionais que são cruciais para entender como a formação dos

professores está sendo adaptada para atender às exigências nacionais, trazendo implicações para o trabalho docente com as mudanças curriculares e a implementação da BNCC.

Em síntese a escolha deste tema é motivada tanto por um compromisso pessoal com a educação e o curso de licenciatura em História da URCA, quanto pela importância acadêmica de entender como a formação dos professores está sendo moldada para atender às diretrizes nacionais, contribuindo para o desenvolvimento educacional do país.

Sendo assim, emerge a necessidade de investigar os processos de reformulações curriculares do curso de Licenciatura em História da URCA para os anos finais do Ensino Fundamental em decorrência da importância do currículo como marco basilar da formação docente, uma vez que o currículo não diz respeito apenas a uma relação de conteúdo, mas envolve questões de poder, tanto nas relações docente/discente e administração/professor, bem como todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, relações sociais, políticas e culturais (Macedo, 2016), o que tem mobilizado ações deste projeto de dissertação.

O trabalho que se segue, tem como propósito constituir o estudo sobre o currículo do curso de licenciatura em História da URCA e a BNCC que é de grande relevância para a educação brasileira e para a sociedade em geral. Essa relevância pode ser observada sobre a óptica em diferentes perspectivas como: o desenvolvimento curricular, formação de professores, reflexão, crítica e inovação. Portanto, a pesquisa torna-se fundamental no processo da difusão na formação docente e na melhoria da educação básica, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do Brasil.

A estrutura da dissertação conta com a primeira seção textual com a introdução onde apresentamos os percursos para a elaboração da dissertação, trazendo reflexão aprofundada sobre as interações entre currículo e identidade, com foco nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações no curso de História da Universidade Regional do Cariri (URCA). Apresentamos a conjuntura sobre currículo universitário e as diretrizes educacionais e a preparação na formação dos professores de História e o enfrentamento dos desafios educacionais contemporâneos, promovendo uma formação que une teoria e prática.

Na segunda seção textual, exploramos a trajetória do curso de licenciatura em História da Universidade Regional do Cariri (URCA), desde suas origens no curso de Filosofia do Crato até sua consolidação como um programa independente. Inicialmente, o curso de Filosofia, fundado no Crato, serviu como base para a criação da URCA, que posteriormente expandiu sua oferta acadêmica para incluir o curso de História. Esse desenvolvimento reflete um compromisso contínuo com a formação de professores qualificados e com a valorização do patrimônio histórico e cultural da região do Cariri.

Damos continuidade com a terceira seção textual discutindo teoricamente o currículo, suas impregnações, categorização e formas contextuais, além das implicações dessa ferramenta na constituição dos sujeitos em formação. Buscamos também uma definição conceitual de identidade curricular visto a importância do currículo na formação do professor de História.

A quarta seção da dissertação apresentamos a criação e os entraves da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História. Em se tratando de BNCC para o ensino de História, este foi um processo complexo e extenso, que se desenvolveu entre 2013 e 2017, culminando na homologação do documento em dezembro de 2017. Sob a perspectiva da teoria pós-crítica do currículo, a definição de competências gerais e específicas da BNCC para a área de História, organizada em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, pode ser vista como uma tentativa de padronização curricular que, embora busque garantir uma base comum de aprendizagem, corre o risco de desconsiderar as diversidades culturais e contextuais dos estudantes.

A seção de metodologia desta dissertação de mestrado em educação tem como objetivo detalhar os procedimentos e técnicas utilizados para a coleta e análise dos dados que fundamentam esta pesquisa. Inicialmente, será apresentado o método qualitativo justificando a escolha de cada um em função dos objetivos específicos do estudo. Em seguida serão abordadas as estratégias de análise de dados, garantindo a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

Na sexta seção da dissertação em educação, analisamos minuciosamente o Projeto Político Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Licenciatura em História nos anos de 2005, 2013 e 2019. Nessa análise, enfatizamos as opiniões e as inovações curriculares que foram implementadas em cada período, observando as mudanças significativas e os pontos de continuidade no percurso educativo. Através desse estudo comparativo, buscamos entender como as transformações no PPC refletem as demandas sociais e acadêmicas de cada época, além de identificar as principais contribuições e desafios enfrentados na formação dos futuros professores de História.

Nas considerações finais desta dissertação, refletimos sobre o impacto da implementação da BNCC no currículo do curso de Licenciatura em História da Universidade Regional do Cariri (URCA). Ao longo deste estudo, observamos como as diretrizes propostas pela BNCC influenciaram o desnível curricular, desejando uma implementação de competências e habilidades destinadas apenas ao mundo do trabalho. Analisamos as implicações dessas mudanças para o trabalho docente, destacando a necessidade de uma formação continuada para os professores e a adaptação das práticas pedagógicas às novas

demandas. Esperamos que a análise contida nessa dissertação venha a contribuir para a formação plena do professor de história e que ao ler ele perceba que não podemos nos render apenas aos interesses econômicos educacionais. O mais importante será sempre o desenvolvimento da capacidade do aluno de analisar e avaliar informações de forma lógica e racional, em relação ao processo histórico em que vive, para assim chegar a uma conclusão.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O Curso de Licenciatura em História da Universidade Regional Do Cariri

O propósito central dessa seção é discutir o processo sócio-histórico de desenvolvimento do curso de licenciatura em História enquanto pioneiro na região do Cariri a partir da primeira faculdade do interior cearense.

Crato é um município brasileiro localizado no estado do Ceará, na região do Cariri cearense, situada na iminência da Chapada do Araripe, conhecida como oásis do sertão por ter clima úmido, abundância em água e terras férteis. Encontra-se a 533 quilômetros da capital, Fortaleza, e tem um vasto desenvolvimento cultural e educacional.

O despertar intelectual e a tradição educacional mantida pela Igreja Católica despertaram o interesse do bispo do Ceará, Dom Luiz Antônio dos Santos, em criar uma instituição de ensino para transmitir os ensinamentos da época, especialmente o ensino religioso católico. Além disso, o interesse pela criação de uma faculdade de nível superior e o desenvolvimento educacional no Cariri também foi idealizado não apenas pela Igreja, mas teve seu início com outras influências, tais como:

[...] a classe média, emergente e intelectualizada, representada por advogados e bacharéis em Filosofia e Educação que, associada à Igreja e ao Estado, assumiu a iniciativa de criar e expandir o ensino de 3º grau na região, buscando apoio a Universidade Federal do Ceará, utilizando como argumentos principais, a importância e a necessidade da interiorização do ensino superior no sul do Estado [...] (Leitinho, 2011, p.99).

Com a implementação do seminário São José no final do século XIX, Florencio (2012) nos diz que esse período pode ser considerado o alvorecer da tradição educacional cratense, alinhada ao prenunciador do ensino no interior do Ceará.

No início do século XX, a cidade do Crato passa a respirar o processo de modernização, destacando-se pelo processo educacional “laico” a nível de ensino privado. O processo de

modernização familiar e o ensinamento continuava conservador e tradicional, mesmo com os ares culturais que respirava a cidade, no qual as escolas mantinham seus ensinamentos impregnadas no teocentrismo.

Ensino esse que se caracterizou por ser destinado à elite da época que podia pagar pelos seus estudos, excluindo aqueles de menor poder aquisitivo.

O século XX será, no futuro, lembrado como o período da história da humanidade que representou a era das maiores conquistas tecnológicas que se reverteram num novo *modus vivendi* para as parcelas privilegiadas da população e, paradoxalmente, na ausência dessas mesmas conquistas para a maior parte dos seres humanos (Almeida, 2004, p.1).

Tendo o Instituto Superior do Cariri como fundo mantenedor, em 6 de dezembro de 1959, foi criada a Faculdade de Filosofia do Crato (FFC). Dentro da trajetória política, em 15 de dezembro de 1959, o Instituto do Ensino Superior do Cariri, foi incorporado à Faculdade de Filosofia do Crato. O poder de dominação e tradição católica permanência nas entranhas da criação da FFC, que de acordo com (França, 1990, p.4) “Esta dominação da ideologia religiosa na esfera cultural da região é conseguida através da manutenção e expansão de concepções históricas, teológicas e idealistas, dentro do extrato cultural fortemente arraigado nesta realidade religiosa”.

Autorizada a funcionar pelo Decreto Presidencial nº 48.131, de 20 de abril de 1960, a Faculdade de Filosofia do Crato, vinculada à Universidade Federal do Ceará, teve diversos cursos da área educacional oficialmente autorizados, incluindo o curso de História, conforme publicação no Diário Oficial da União em 13 de maio de 1960.

Em 04 de junho de 1970, foi publicado o parecer nº 421/70 da Câmara de Ensino Superior, determinando o reconhecimento do curso de História, aprovado pelo Conselho Federal de Educação com o Nº 842/70. Em 04 de setembro de 1970, o Presidente da República reconhece o curso de História através de Decreto nº 57.140, publicando-o no Diário Oficial da União em 09 de setembro de 1970.

O princípio educacional do curso de História da FFC estava pautado na ideologia religiosa e controladora do regime militar.

O corpo docente do curso de História da Faculdade de Filosofia, é inegável que se notabilizou pela força cultural que a maioria de seus membros detinham. No entanto, tal extração cultural fundamentava-se numa concepção histórico- teológico-idealista, o que explica a forte presença de alguns sacerdotes lecionando diversas disciplinas deste curso de História (França, 1990, p.6).

Ao abordar o currículo do curso de História da FFC, França (1990, p.7) nos relata que ele se origina a partir de “modelos externos, porém adaptados ao extrato cultural – ideológico dominante, responsável direto pela produção de uma grade curricular³ que, hoje, tornou-se um grande empecilho ao desenvolvimento do curso”.

O currículo emergiu como uma criação da sociedade ocidental, coexistente ao processo de escolarização, em um contexto histórico marcado pelas transformações da modernidade. Sua finalidade era regular e disciplinar os indivíduos de acordo com os padrões de valores religiosos, morais e sociais vigentes, possibilitando, assim, a construção de um modelo de sociedade adequado às expectativas da época (Popkewitz, 1994).

Os escritos de França (1990) relatam que, apesar das boas intenções da responsabilidade dos professores, as propostas de mudanças não aconteceram de modo a melhorar a qualidade do ensino de História na FFC. Esse déficit justifica a emergência de debates entre os docentes, discentes e a sociedade em geral, no sentido de se criar uma universidade mais robusta para o melhor desempenho educacional na formação dos profissionais da região. A educação deve ser autônoma com responsabilidade pessoal e um processo ativo, em que o indivíduo é o protagonista de sua própria aprendizagem (Freire, 1997).

O curso de História da Universidade Regional do Cariri representa um ponto de inflexão na educação superior do Ceará, especialmente para a região do Cariri. Criado em 6 de dezembro de 1959, o curso surge em um contexto de expansão das instituições de ensino superior no Brasil, refletindo uma demanda crescente por formação acadêmica e qualificação profissional no interior do país. A implementação deste curso não apenas atendeu às necessidades locais por professores qualificados, mas também promoveu o desenvolvimento cultural e intelectual da região, tornando-se um pilar para a compreensão e valorização da história regional e nacional.

A instalação da primeira turma, em 15 de maio de 1960, marca o início de uma nova era para a educação no Cariri. Desde então, o curso de Licenciatura em História da URCA tem desempenhado um papel crucial na formação de docentes e pesquisadores que contribuem significativamente para o estudo e a preservação da memória histórica local. Além disso, o curso tem sido um espaço de reflexão crítica sobre a construção da identidade regional, permitindo que estudantes e pesquisadores explorem as dinâmicas sociais, políticas e econômicas que moldaram o Ceará e o Nordeste ao longo dos séculos.

³ Grade curricular era a organização de todas as disciplinas fixas que deveriam ser estudadas durante um determinado curso. Com as mudanças educacionais deixou-se de lado a palavra grade e hoje utilizamos currículo educacional e ou pedagógico que envolve os conteúdos que serão estudados, as atividades realizadas e as competências a serem desenvolvidas, com o objetivo da formação plena dos estudantes.

O curso de Licenciatura Plena⁴ em História da Universidade Regional do Cariri (URCA) teve seu funcionamento autorizado pelo decreto nº 48.131, emitido em 29 de abril de 1960 e publicado no Diário Oficial da União em 13 de maio de 1960. Posteriormente, o curso obteve reconhecimento oficial do Conselho Federal de Educação por meio da resolução nº 843/70, em 4 de junho de 1970. Esse reconhecimento foi consolidado com a publicação do decreto nº 67.140 no Diário Oficial da União, em 8 de setembro de 1970, garantindo a validade nacional do curso e consolidando a URCA como um importante centro de formação em História.

Este processo de reconhecimento formal pelo Ministério da Educação foi fundamental para a credibilidade e expansão do curso de História da URCA. A partir dessa oficialização, o curso ganhou mais visibilidade e prestígio, permitindo a formação de um corpo docente mais qualificado e a atração de estudantes de diversas regiões. Esse reconhecimento também possibilitou a ampliação dos recursos e investimentos na área de pesquisa e extensão, fortalecendo o papel da universidade na preservação e valorização da memória histórica e cultural do Cariri.

O tempo de permanência dos estudantes de História na Universidade Regional do Cariri, é considerado parcial, uma vez que, inicialmente, o curso funcionava apenas no período noturno. Conforme novas legislações educacionais foram sendo implementadas, a partir de 1991.1, turmas também no turno diurno, conforme destaca Pierre (2010, p. 188): "a partir de 1991.1, haverá turmas diurnas". A URCA tem gradativamente ampliado a oferta de cursos de graduação nos turnos diurno e noturno, em conformidade com o disposto no art. 47, § 4º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

As instituições de ensino superior devem afirmar que os cursos noturnos de graduação tenham a mesma qualidade dos cursos diurnos. Isso inclui assegurar a excelência no ensino, a qualificação dos professores, os recursos disponíveis e os critérios de avaliação, independentemente do horário das aulas (Brasil, 1996).

O curso de História da URCA foi concebido para formar professores-pesquisadores, promovendo uma integração entre a produção do conhecimento histórico e a prática pedagógica. Para que a universidade e o curso de História obtivessem o credenciamento, foi necessário atender às exigências estabelecidas pelo Parecer nº 600-CNE, aprovado em 1º de novembro de 1997, conforme se estabelece nos seguintes termos:

⁴ A terminologia Licenciatura Plena não é mais utilizada, uma vez que os cursos de licenciatura de curta duração previstos na Lei 5.692, de 1971, foram extintos pela Lei nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Atualmente, o grau expresso no diploma será apenas de Licenciatura, sem a palavra "plena".

O credenciamento de uma instituição como universidade requer a satisfação de certos requisitos. Um deles, de incontestável relevância, é a existência de produção intelectual institucionalizada (art. 52, I, da Lei 9.394/96). Dois outros, igualmente importantes, são o de uma titulação mínima do corpo docente para o ensino, a pesquisa e a extensão (art. 51, II) e o de um adequado regime de trabalho (art. 52, III) (Brasil, 1997, p.1).

Qualquer pesquisa, artigo ou trabalho acadêmico desenvolvido pelo professor durante seu período de atuação em uma instituição de ensino superior é considerado parte da produção intelectual da instituição. No curso de História da URCA, os professores têm desempenhado um papel essencial na recuperação e preservação da memória histórica da região. Ademais, têm sido fundamentais na criação de projetos que visam melhorar os padrões culturais na área de influência da instituição, abarcando o ensino, a pesquisa e a extensão (Pierre, 2010).

No entendimento de Pierre (2010):

O curso de História está empenhado em institucionalizar uma produção intelectual abrangente dos temas regionais e nacionais, seja pela oferta de cursos de Especialização, seja pelo lançamento de publicações de interesse regional, seja através de palestras, seminários, workshops, minicursos etc (Pierre, 2010, p. 197).

A estrutura curricular do curso de História passou por diversas reconceptualizações ao longo de sua implementação. Inicialmente, a grade era centralizada em uma perspectiva católica, uma vez que o curso foi originado em uma Faculdade de Filosofia administrada pela Igreja Católica, que incorporava em sua concepção o ensino da religião e a política local como formas de aprendizado e mecanismos de controle estrutural do poder local.

Com o surgimento de novas resoluções educacionais do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

O processo de revisão da formação do licenciado em História na Universidade Regional do Cariri, teve início na década de 1990, com um marco importante em 1994, quando o curso incorporou as discussões sobre uma reconceptualização curricular. Em 1998, essa proposta foi atualizada, ainda sob a perspectiva da reconceptualização (Crato, 2019).

Com a criação de novas diretrizes o curso de licenciatura em História da URCA passou a vivenciar novos anseios com relação a função da História. De acordo com seu PPC de 2019, o curso detalha as seguintes transformações, importância e conceitos sobre História:

A importância da História como instrumento da prática social e de construção de identidades, vem tomando relevante dimensão nos mais diferentes espaços, isso porque, nesse processo, a História possibilita ao indivíduo a construção de um conhecimento reflexivo-crítico sobre o mundo em que vive e atua. No entanto, é preciso ressaltar que nem sempre a História foi compreendida dessa maneira. Assim como o final do século XX foi marcado por um crescente abandono do passado, foi no contexto desse século que a História, enquanto campo do conhecimento passou por suas mais profundas reformulações. Essas transformações partiram do reconhecimento de que a perspectiva histórica dominante durante quase toda a história da História, foi àquela atrelada aos acontecimentos políticos, uma História pragmática que mais do que compreender sociedades, civilizações e culturas esteve preocupada em perpetuar e legitimar poderes. Tais pressupostos orientaram, consequentemente, a estruturação dos cursos de História, de forma geral, e, particularmente, no Brasil, que conservou até as últimas décadas do século XX, uma visão tradicional e etapista do conhecimento histórico (Crato, 2019, p. 26).

A partir dos anos 2000, em consonância com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História, o curso empreendeu uma nova reflexão pedagógica, culminando na aprovação de um Projeto Político Pedagógico do Curso reformulado em 12 de maio de 2005, com implantação em 2006, conforme a Resolução CNE/02 de 2004 (Crato, 2019).

Considerando essa perspectiva, o Projeto Pedagógico (Crato, 2019) ressalta que:

Não obstante a aprovação do novo Projeto Pedagógico, entendemos que essa ação representa apenas mais uma etapa na busca pela qualificação, desempenho, compromisso social, desenvolvimento da pesquisa e da extensão, assim como a melhoria do ensino no nosso curso de História. Significa, portanto, um horizonte a ser perseguido para reafirmarmos o novo perfil do profissional que o curso deseja formar, tendo em vista as proposições defendidas pelas atuais DCN, cujo princípio é o da indissociabilidade entre o ofício do historiador e da docência, da prática da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e do desenvolvimento de competências e habilidades. Entendemos, por fim, a importância do compromisso coletivo do nosso Curso, em reavaliar continuamente a Proposta ora finalizada, condição imprescindível para a sua concretização e aperfeiçoamento, conforme postulamos na nossa proposta de avaliação assumida neste Projeto (Crato, 2019, p. 14).

Com o objetivo de garantir a reavaliação contínua de seu Projeto Pedagógico, o Curso de História realizou uma revisão sistemática do documento entre 2007 e 2013. Esses estudos buscaram atualizar a estrutura curricular aprovada em 2005, além de abordar questões relacionadas à sua eficácia e implementação enquanto prática pedagógica (Crato, 2019).

Em 2018, o colegiado atendeu a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, o Curso de História passou por nova reformulação. Essa atualização ampliou a carga horária mínima para 3.200 horas, atendendo às exigências da resolução

conforme nos apresenta o Projeto Político Pedagógico (Crato, 2019):

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (Crato, 2019, p.15).

No âmbito da atualização curricular, o Projeto Político Pedagógico de Curso incorporou novas diretrizes teóricas, alinhadas às pesquisas de doutorado dos docentes nos últimos cinco anos. Houve também a expansão da pós-graduação stricto sensu com a criação do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), vinculado à Rede Nacional e aprovado pela Capes. A formação inicial foi ampliada pela participação em programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto a formação continuada foi fortalecida com a oferta da Segunda Licenciatura em História, através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Nesse ínterim, durante o ano de 2019 sai as novas definições e diretrizes curriculares, através do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Em 29 de maio de 2024 a CNE/CP nº4, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), foi construído novos componentes curriculares para desafiar a visão tradicional de conteúdos históricos como dados fixos e imutáveis, incentivando o uso de fontes primárias e a análise crítica dos eventos históricos. Dessa forma, os alunos são estimulados a desenvolver uma compreensão mais profunda e dinâmica da História.

Além das aulas teóricas, o curso de História da URCA enfatiza a importância da pesquisa científica, preparando os estudantes para atuarem em diversas áreas, como escolas,

universidades, museus e arquivos. Essa abordagem visa não apenas a formação de professores, mas também de profissionais capacitados para contribuir com a produção acadêmica e a preservação do patrimônio histórico. A ênfase na pesquisa permite que os alunos desenvolvam habilidades analíticas e metodológicas essenciais para a prática historiográfica.

O curso de Licenciatura em História da URCA está alinhada com a missão da universidade de ser um agente ativo no desenvolvimento regional e na transformação econômica e social do Cariri cearense. Nesse sentido a universidade busca, por meio de seus programas acadêmicos, promover o desenvolvimento sustentável da região, integrando suas atividades acadêmica às necessidades e características locais. Essa interação com a comunidade local é uma preocupação central, refletindo o compromisso da instituição com a relevância social de suas ações.

Dá-se destaque nessa discussão que essas mudanças no campo histórico ocorreram no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, quando o campo da História passou por mudanças significativas, especialmente no que se refere à produção acadêmica, ao ensino e à pesquisa. Durante esse período, os cursos superiores de História consolidaram-se como espaços fundamentais de debate acadêmico e político. Paralelamente, os Programas de Pós-graduação evoluíram para gerar resultados concretos, promovendo uma renovação historiográfica que visava romper com os paradigmas positivistas ainda presentes nas escolas e na academia de ensino superior (Crato, 2019).

Nesse contexto, destaca-se a importância da ANPUH⁵ como fórum de discussão para professores, além de uma expansão no mercado editorial, que favoreceu a divulgação de obras historiográficas de autores nacionais e estrangeiros, exercendo grande influência sobre a produção historiográfica brasileira, reforçando a regeneração dos cursos de História (Crato, 2019).

Em suma, o curso de licenciatura em História da URCA representa um avanço significativo na educação superior do Ceará, ao promover a formação de profissionais comprometidos com a pesquisa e o ensino de História. A proposta do curso, ao incentivar a análise crítica e o uso de fontes primárias, contribui para a construção de um conhecimento histórico mais dinâmico e contextualizado, alinhado com às demandas contemporâneas da sociedade.

⁵ Associação dos Professores de História, fundada em 19 de outubro de 1961, na cidade de Marília, estado de São Paulo.

3. CURRÍCULO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI

3.1. Perspectivas e desafios para uma educação equitativa

Esta seção visa analisar os desafios e as perspectivas que permeiam a construção curricular de uma educação equitativa, considerando as especificidades do curso de licenciatura em História da URCA, na promoção de uma educação que valorize a diversidade e a equidade, fundamentada em uma revisão bibliográfica, com o objetivo de identificar as melhores práticas educacionais dentro do currículo e do projeto político pedagógico do curso.

O currículo e o Projeto Político Pedagógico de Curso (PPC) desempenham um papel crucial na formação de futuros educadores, especialmente em cursos de licenciatura, como o de História da Universidade Regional do Cariri (URCA).

A partir de uma abordagem reflexiva, busca-se compreender como o currículo e o PPC podem contribuir para a formação de professores comprometidos com a justiça social e a inclusão, visto que o currículo não se limita a um conjunto de conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidas. Os estudantes não devem apenas acumular experiências e conhecimentos, mas também os transformar em algo tangível e significativo como situações de vida, valores humanos e representações humanas. Através do currículo, essas dimensões são integradas e refletidas no processo educativo, evidenciando a complexidade e a riqueza das práticas pedagógicas (Freire; Vieira, 2019).

O conceito de currículo tem sido alvo de discussões e análises no campo educacional, com diversas abordagens teóricas que destacam aspectos como a geração de conhecimento, a promoção da equidade, oportunidades, a valorização da diversidade cultural, diversidade sexual e gênero e a cidadania crítica e inclusiva, entre outras temáticas.

Além disso, a Base Nacional Comum de Formação (BNC-Formação) para o curso de História impõe desafios adicionais ao currículo, ao exigir uma formação que, muitas vezes, prioriza competências técnicas e habilidades, práticas em detrimento de uma abordagem crítica e reflexiva. Essa estrutura curricular pode limitar a capacidade dos futuros historiadores de analisar profundamente as dinâmicas sociais e políticas, comprometendo a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Essas reflexões buscam compreender e aprimorar o papel do currículo na construção de uma educação mais justa e democrática, que atenda às necessidades e potencialidades de todos os alunos, respeitando suas diferenças e promovendo uma aprendizagem significativa e

transformadora.

É interessante observar que Goodson (2023, p. 60) nos diz que “os educadores interessados em estabelecer uma prática e um currículo igualitários são constantemente levados a insistir na necessidade do diálogo e da mutualidade, e, com isso, a defender a ‘reconstrução do conhecimento e do currículo’.

Dentro da perspectiva curricular que visa a construção de uma educação democrática e respeitosa às diversidades de gênero e às diferenças, nota-se, em muitos casos, uma discrepância entre o discurso e a prática. A inclusão de tais princípios nos Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos das instituições educacionais avançam no sentido de uma educação mais inclusiva e plural.

Entretanto, observa-se que, muitas vezes, essas diretrizes acabam sendo confinadas às esferas teóricas, sem uma eficácia implementada no cotidiano escolar ou universitária. Essa aparência pode ser explicada pela resistência que parte do corpo docente e discente ao tentar romper com as estruturas conservadoras presentes no ambiente educacional.

De acordo com Freire (2023), são:

Impedidos de atuar, de refletir, os homens encontram-se profundamente feridos em si mesmos, como seres do compromisso. Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história (Freire, 2023, p.22).

Esse conservadorismo não se manifesta apenas como uma resistência ideológica, mas também como uma barreira à prática pedagógica transformadora, que busca dar voz às minorias e às pautas progressistas.

Quando educadores e alunos tentam aplicar uma perspectiva crítica e emancipadora, baseada nos princípios da equidade e do respeito à diversidade, eles frequentemente encontram silenciamento, seja por meio de pressão institucional, seja pela resistência de seus pares, que veem tais práticas como ameaças às normas e valores tradicionais.

A educação, sob essa ótica, deveria ser um espaço de emancipação, no qual as diferentes expressões de gênero, raça, cultura e crenças sejam respeitadas e valorizadas como elementos enriquecedores do processo formativo.

No entanto, a prática educacional ainda reflete, em grande medida, os padrões hegemônicos que reproduzem desigualdades e exclusões, ao invés de promover uma verdadeira transformação social. A contradição entre o que está prescrito nos documentos institucionais e o que ocorre na realidade cotidiana da sala de aula aponta para uma lacuna que precisa ser

preenchida por meio de uma ação educativa mais consciente e comprometida com a mudança.

Portanto, para que o currículo realmente se concretize como um instrumento de transformação social, é necessário que as instituições de ensino promovam não apenas a inclusão formal dos princípios democráticos e de respeito à diversidade em seus documentos, mas que incentivem e protejam a prática desses valores. O silenciamento daqueles que buscam construir uma educação mais inclusiva e emancipatória deve ser combatido através de uma postura institucional que valorize a pluralidade de vozes e experiências, fomentando, assim, uma educação para todos. Pois se assim não forem implementadas “as teorias atuais não são curriculares, são meros programas; são utópicas, não realistas” (Goodson, 2023, p. 65).

No sentido educacional libertador o currículo desempenha um papel crucial na socialização dos alunos, funcionando como a base para entender a prática pedagógica. Ele define os conteúdos e métodos de ensino, orientando o processo educativo contribuindo para as experiências de aprendizagem, o que é essencial para a formação integral dos estudantes. Para (Freire; Vieira, 2019, p.1) [...] “o currículo está atrelado a práticas culturais e simbólicas, influenciando e sendo influenciado pelos diversos processos de formação de subjetividades e construção da identidade”. Entendemos o currículo como interconexão com as práticas culturais, relacionas ao poder que refletem e influencia as dinâmicas culturais e sociais dentro das escolas e das universidades contribuindo na formação estudantil.

Compreender e entender o currículo em um sentido amplo para Hornburg e Silva (2007) envolve:

Questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos (Hornburg e Silva, 2007, p. 63).

Entender a estrutura e a composição do currículo é essencial para que os professores possam planejar suas aulas de maneira eficaz. Esse conhecimento serve como base para orientar e reformular o planejamento das aulas.

Nesse sentido, Goodson (2023) nos reforça que:

A teoria curricular e o estudo do currículo estão interligados, uma vez que os estudos curriculares se alimentam de teoria, mas também- talvez o mais importante- porque os paradigmas teóricos orientam as tendências e aspirações do estudo sobre currículo” (Goodson, 2023, p.65).

As teorias de currículo têm várias funções, atuando como intermediárias entre o pensamento e a prática educacional, elas ajudam a transformar ideias em ações concretas na educação.

Com base no que dispõe Silva (2022), o autor aponta que as teorias curriculares tradicionais, desenvolvidas na primeira metade do século XX por John Franklin Bobbitt (1918), foram fortemente influenciadas pelo modelo de produção industrial e pelo Taylorismo. Bobbitt (1918) sugeria que a educação deveria funcionar de maneira similar a uma fábrica, com ênfase na produção diária e em um processo educativo mecânico, centralizado na figura do professor.

Nesse contexto, o desenvolvimento do currículo é reduzido a uma atividade burocrática e sem significado, baseada na ideia de que o ensino está centrado no professor, que transmite conhecimentos específicos a alunos vistos apenas como meros repetidores dos conteúdos apresentados.

As teorias críticas do currículo baseiam-se em fundamentos marxistas, questionando e desafiando as estruturas sociais e educacionais vigentes. Essas teorias visam promover uma transformação social por meio do currículo, concebendo-o como um instrumento de poder e inclusão (Silva, 2022). Ele entende o currículo não apenas como um conjunto de conteúdo a serem transmitidos, mas como um meio de empoderamento e conscientização, capaz de fomentar a justiça social e a equidade educacional.

As abordagens críticas do currículo são embasadas por diversos teóricos que problematizam as estruturas sociais e educacionais vigentes, propondo a reformulação dessas práticas como meio para alcançar a transformação social por meio do currículo. A seguir, destacamos alguns dos principais teóricos e suas contribuições.

Embora Karl Marx não seja diretamente um teórico do currículo, suas reflexões sobre a luta de classes e sua crítica ao capitalismo exercem uma influência significativa sobre as teorias críticas do currículo. Marx sustenta que a educação pode tanto servir como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, quanto atuar como um instrumento de emancipação e transformação (Marx, 1980).

Em suas teorias, Bourdieu (2023) cria conceitos dinâmicos fundamentais como “capital cultural” e “reprodução social”, enfatizando o papel da educação na manutenção e perpetuação das desigualdades sociais. É interessante notar também que, segundo Bourdieu (2023), “o sistema educacional tende a favorecer os indivíduos que possuem um capital cultural previamente legitimado, ou que reforçam as distinções sociais e contribuem para a reprodução das estruturas de poder e dominação dentro da sociedade” (p.55).

As instituições educacionais, como escolas e universidades, frequentemente, em vez de

promoverem a igualdade, acabam por legitimar e reforçar as desigualdades sociais já existentes. Isso ocorre porque, ao replicarem as estruturas e valores predominantes na sociedade, elas perpetuam as mesmas hierarquias e barreiras que deveriam combater, contribuindo para a manutenção do *status quo*⁶.

Em seu livro *Ideologia e Currículo*, Apple (2006), critica a forma como o currículo pode ser usado para manter o status quo e as relações de poder existentes desenvolvendo uma análise crítica sobre como o currículo escolar está profundamente relacionado com a ideologia dominante em uma sociedade.

Para Apple (2006), a escola não é uma instituição neutra, mas sim um espaço onde determinadas visões de mundo, valores e interesses de grupos sociais específicos, especialmente os mais poderosos, são reproduzidos e legitimados. Ele argumenta que o currículo serve para perpetuar as desigualdades sociais, econômicas e políticas ao selecionar quais conhecimentos são considerados válidos ou “oficiais”. Defende uma conscientização crítica em relação ao papel da educação na reprodução das estruturas de poder, incentivando uma reforma no currículo que seja mais inclusiva e emancipadora.

Giroux (2019), influenciado pela teoria crítica, defende que a educação deve ser vista como uma prática política e ética, na qual professores e alunos desempenham um papel ativo na construção do conhecimento. Ele propõe uma pedagogia crítica que visa não apenas à transmissão de conteúdo, mas ao desenvolvimento da capacidade dos estudantes de questionar, criticar e transformar as condições sociais que reforçam a injustiça (Giroux, 2019).

Nesse sentido, Giroux (2019) critica o currículo como uma ferramenta que, na forma tradicional, marginaliza as vozes e experiências de grupos subalternos, ao privilegiar uma visão de mundo eurocêntrica e capitalista. Para ele, o currículo deve ser repensado de modo a incluir perspectivas diversas e a promover uma educação emancipatória que prepare os alunos para serem agentes de mudança social.

Essa mudança, de acordo com Torres (2017, p. 94), [...] “compreende a pedagogia e o currículo através da noção de “política cultural”, mostrando que a emergência do currículo se configura em um campo de disputa de significados”.

É interessante observar que Althusser (2023) vê a escola como um aparelho ideológico do Estado, que ajuda a manter as estruturas capitalistas. Segundo o autor a educação é como um processo de socialização que vai além da simples transmissão de conhecimentos técnicos. Ele sugere que a escola desempenha um papel crucial na formação de indivíduos que aceitam

⁶ Expressão que se refere ao estado atual das coisas, ou seja, as condições e práticas estabelecidas que prevalecem em determinado contexto.

e reproduzem as normas e valores da sociedade capitalista. Dentro de uma perspectiva crítica Althusser nos relata que a educação nos oferece uma base teórica robusta para analisar como as práticas curriculares podem ser reformuladas para desafiar e transformar as estruturas sociais existentes.

No âmbito da produção acadêmica brasileira, observamos que autores sobre as teorias críticas e pós-críticas, estão pautadas em um pensamento que discorda do currículo tradicional e que buscam uma reconceptualização do currículo. Silva (2022) nos relata que as teorias dos estudiosos citados acima, refletem e revelam as experiências vivenciadas por eles nas escolas e que o currículo tradicional acabou por contribuir com a preservação e a manutenção da divisão das classes sociais, ou seja, uma “questão de poder”.

Silva (2022) desenvolve a reflexão sobre poder da seguinte forma:

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias “neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder (Silva, 2022, p.16).

As teorias críticas e pós-críticas de currículo deslocam o foco tradicional da educação, que costumam se concentrar apenas nos processos de ensino e aprendizagem, para uma análise mais ampla que envolve ideologia e poder. Isso permite entender o currículo não apenas como um instrumento pedagógico neutro, mas como uma ferramenta que reflete e perpetua estruturas de massa contra os mais fragilizados em relação ao sistema capital de educação. Com essa perspectiva, a educação é vista de forma crítica, revelando as relações de dominação e exclusão que podem estar embutidas nas práticas curriculares (Silva, 2022).

Em relação a essa abordagem, Silva (2022) nos diz que as teorias pós-críticas de currículo, surgem da influência filosófica do pós-estruturalismo e do pós-modernismo. Estas trazem consigo o questionamento sobre as verdades e valores curriculares, evidenciando a construção social do conhecimento. Em um cenário pós-crítico as questões de identidade e alteridade, subjetividade, saber-poder, representação, cultura e multiculturalismo são discutidas e problematizadas a partir daquilo que dele se faz para pensá-lo através de outras metáforas, concebê-lo de outras formas, vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que foram negadas pelas estreitas categoria do tradicionalismo. Nas teorias pós-críticas do currículo, o poder é descentrado.

O poder e a autonomia em escolas, universidades e por parte dos professores estão

intrinsecamente ligados a uma aceitação tácita de convenções e narrativas que nem sempre refletem a realidade. No cotidiano educacional, essas estruturas de poder se mantêm através de uma conformidade com pressupostos e discursos que, apesar de serem questionáveis, são aceitos para garantir a continuidade e o funcionamento das instituições. Esse pacto silencioso, portanto, revela uma tensão entre a busca por autonomia e a perpetuação de uma ordem estabelecida, onde a transformação verdadeira é dificultada pelas exigências de estabilidade e controle institucional (Goodson, 2023).

Em sua tese de doutorado, Torres (2017, p. 89, 90) fornece um arcabouço para compreender que essas teorias [...] “estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. Enquanto as teorias tradicionais sobre currículo, especialmente o funcionalismo norte-americano, eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação, as teorias críticas”.

No Brasil, as obras de Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido, Ação Cultural para a liberdade, Educação e Mudanças, entre outros), contribuíram para a teoria crítica e pós- crítica curricular, abordando a educação como um ato libertador e consciente. Para Torres (2017, p. 90) essas obras “inspiraram a reconceptualização do currículo nos EUA na década de 70, principalmente a corrente defendida por Pinar e Greene, Henry Giroux, entre outros do currículo”.

Em consonância com a literatura especializada, o educador pernambucano Paulo Freire critica a educação tradicional, denominada por ele como “educação bancária”, cujo modelo de ensino no qual consistia em conhecimento tratado como algo que o professor deposita passivamente nos alunos, como se fossem recipientes vazios. Nesse sistema, a relação entre educador e educando é vertical, com o professor ocupando a posição de autoridade que transmite conteúdos prontos, enquanto os alunos são meros receptores, sem participação ativa no processo de aprendizagem.

Com base no que dispõe Freire (2014), a educação é uma prática libertadora, a qual os alunos devem ser levados a questionar e transformar a realidade ao seu redor. Dialogar, conscientizar, contextualizar, emancipar são os princípios para uma educação transformadora (Freire, 2014).

A compreensão de que o currículo está infiltrado no dia a dia das instituições de ensino, fazendo parte do processo ensino, aprendizagem e inserido no contexto social de cada escola ou universidade. Para Veiga (2000):

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (Veiga, 2000, p.9).

A construção do currículo caracteriza-se como sendo de cunho e pensamento social e coletivo que implica na elaboração do projeto político pedagógico a partir de uma ação colaborativa, que visa um currículo baseado dentro do contexto no qual está inserida a escola ou a universidade.

Em função do que precede a literatura, argumentamos que o currículo é uma construção social, um artefato cultural e o resultado de um processo histórico, sustentamos que a história social do currículo é moldada pelas lutas de classe, visando a emancipação e libertação da sociedade.

3.2. Projeto Político Pedagógico de Curso: Uma Construção Política e Democrática

A educação é um processo contínuo que ocorre ao longo de toda a nossa vida. Não é algo que possa ser completamente alcançado ou finalizado, mas sim um caminho que estamos sempre percorrendo. Não existem pessoas totalmente educadas ou totalmente não educadas (Freire, 2020). Cada um de nós está em um ponto diferente nessa jornada de aprendizado, e esse ponto pode mudar ao longo do tempo.

No entendimento de Freire (2020, p. 35), “A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educandos. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos”. Isso significa que a educação não pode ser medida de maneira simples ou direta. Não é apenas uma questão de quantos anos de escolaridade uma pessoa tem ou quantos diplomas ela possui. A educação envolve uma ampla gama de habilidades, conhecimentos e atitudes, e cada pessoa tem sua própria combinação única desses elementos.

Portanto, a educação é um processo dinâmico, que continua ao longo de toda a nossa vida. É um aspecto fundamental da experiência humana, e todos nós somos, em algum grau, educadores e educandos ao mesmo tempo. Nesse sentido o processo da educação se destaca como um processo político e social, trazendo consigo a realidade na qual está inserido o sujeito aluno(a) na escola e ou na universidade.

As instituições de ensino público, tanto no nível escolar quanto no universitário, desempenham um papel fundamental no contexto social, estando profundamente inseridas

no cotidiano dos alunos. Sua relevância para a sociedade se manifesta na promoção da igualdade de oportunidades, garantindo acesso e permanência de todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica. Além disso, essas instituições se comprometem com a qualidade do ensino, que deve ser um direito universal, e não um privilégio restrito a grupos econômicos ou sociais mais favorecidos. Diante do contexto social, ao longo do processo de qualificação do sistema público educacional surgem propostas que irão ajudar na melhoria do ensino e aprendizagem, que futuramente irá refletir na vida desses alunos, trazendo transformações na política, na cultura e na vida socioeconômica de todos.

A partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96) em dezembro de 1996, o Ministério da Educação, regulamentou a gestão democrática das escolas públicas e através do seu artigo 12, definindo os objetivos educacionais nas escolas, os métodos de ensino e avaliação e a forma de como se relacionar com a comunidade na qual está inserida a escola e/ou a instituição de ensino superior, executando sua proposta pedagógica.

O mesmo artigo também ressalva que o cumprimento do calendário letivo, é de responsabilidade da administração escolar e universitária, que se deve zelar pelos dias letivos, garantindo assim o ensino e a aprendizagem.

De acordo com Klein e colaboradores (2013):

Uma inovação importante da LDB fica explícita em seu artigo 12, que prevê que as instituições de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, ficando clara a ideia de que a escola não pode prescindir da reflexão sobre a intencionalidade educativa. Além disso, nos artigos 13 e 14, a LDB destaca a necessidade de participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na elaboração de uma proposta pedagógica articulada com as políticas nacionais, com as diretrizes dos estados e municípios, levando em consideração a realidade específica de cada instituição de ensino (Klein *et al.*, 2013, p.2).

O Projeto Político Pedagógico de Curso (PPC), é um documento, uma ferramenta fundamental para a gestão educacional democrática na escola e na universidade, princípio esse consagrado na Constituição Federal, abrangendo as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras. O PPC atua orientando as atividades e as ações deliberadas nas instituições de ensino na educação básica e no ensino superior, pautadas na liberdade e na autonomia e na valorização do magistério.

Dentre os autores consultados sobre o Projeto Político Pedagógico de Curso, destaca-se

Vasconcelos (2004), que constitui um:

[...] plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (Vasconcelos, 2004, p.169).

Nesse sentido, o PPC deve ser construído coletivamente, envolvendo todos os membros da comunidade escolar: gestores, professores, funcionários, alunos e pais. Para Saviani (1983, p. 93) o PPC apresenta caráter político e pedagógico com caracteres e dimensões indelétricas, pois essa “dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”.

De acordo com Costa; Bezerra e Araújo (2022, p. 75) “[...] o Projeto Político Pedagógico de Curso é o esqueleto que rege o pensar e executar de um ambiente institucional, um documento jamais neutro, além de ser passível de expor os valores e a identidade da instituição e da comunidade regente”.

Sobre o exposto, Silva (2003) reforça que o Projeto Político Pedagógico de Curso é:

É um documento teórico- prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os dois polos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola (Silva, 2003, p. 296).

A importância do PPC é evidente no fato de que ele tem sido objeto de estudo que segundo Veiga (2000, p.11) “para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal”. Veiga (2000) ressalta que a qualidade do ensino está intrinsecamente ligada a uma gestão eficaz, democrática e participativa, além de depender de um planejamento cuidadoso. Esse planejamento deve ser concebido como um documento que reflete as reais demandas e necessidades da escola ou universidade, servindo como base para uma prática educacional alinhada à realidade institucional.

Partido desse princípio da construção ou adequação e ou reformulação do PPC nos diz Veiga (2000, p.11) que “a escola, a universidade são os lugares de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico

com base em seus alunos”.

É sumamente significativo frisar que quando se fala de autonomia no PPC “é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante” (Veiga, 2000, p.11 e 12).

A epistemologia do Projeto Político Pedagógico de Curso significa “lançar para adiante”, assim, a construção dele requer momentos de envolvimento de toda a escola e universidades, para que assim esse “lançar adiante”, seja vivenciado através da autonomia, da sua identidade própria e com reflexões coletivas na implementação do PPC e sua execução.

O artigo 13 da LDB, ressalta que o professor tem papel de destaque na construção, elaboração e execução desse documento, que se caracteriza como uma construção contínua e dinâmica, na qual deve ser revisado e atualizado de acordo com as necessidades das instituições e com a evolução do sistema educacional.

Dentro dessa revisão consiste refletir sobre as mudanças na sociedade na qual estão inseridos os alunos, pois esse processo de construção e revisão envolve discussões, debates e reflexões sobre a missão da escola e a missão do ensino superior, os valores que ela defende, as competências que deseja desenvolver e as estratégias pedagógicas que serão utilizadas.

A luta nas instituições de ensino, de acordo com Veiga (2000) é que durante anos de composição hierárquica estamos buscando a descentralização do poder escolar, em busca de uma maior autonomia, permitindo-lhes adaptar-se melhor às necessidades específicas tanto dos alunos como da escola.

Essa descentralização pode proporcionar uma melhor qualidade do ensino, no qual escolas e universidades podem implementar métodos diversificados mais relevantes para os alunos e para a sociedade, visto que “a escola, a universidade são vistas como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade” (Veiga, 2000, p.16).

O artigo 14 da LDB explica, determina e enfatiza sobre a construção do PPC que deve ser pautada na democracia, incluindo a participação dos profissionais da educação básica e do ensino superior na sua elaboração.

Porém, algumas instituições educacionais têm dificuldade de colocar em prática o artigo 14 da LDB, que de acordo com Silva (2003):

Com muitas dificuldades algumas escolas e ou universidades públicas elaboram os seus projetos políticos- pedagógicos como um documento de referência, outras recebem o documento semipronto para ajustes, e outras, ainda utilizam o documento do ano anterior fazendo pequenas alterações (Silva, 2003, p.296).

Ou seja, alguns profissionais não comprometidos com a educação ainda insistem em driblar a lei, fazendo com que o processo democrático não seja cumprido e assim a abordagem de gestão racional do sistema educacional brasileiro pareça reforçar práticas autoritárias, hierárquicas e de gerenciamento, além de favorecer o apadrinhamento e o clientelismo nas relações sociais e políticas. Isso sugere que a modernização do sistema educacional pode exigir uma revisão dessas práticas para promover uma maior equidade e inclusão.

Considerando essa perspectiva, Mendel (2008), ressalta que:

Um PPC vivo, construído coletivamente, que contemple as tensões entre a pluralidade cultural e os critérios e padrões inerentes a perspectivas políticas públicas sobre a escola, pode ser um instrumento central para balizar o cotidiano escolar. Pode servir de ponto de referência para decisões que dizem respeito ao funcionamento da escola, à qualidade do trabalho docente e ao desempenho discente, à função social da escola em relação à comunidade e à sociedade (Medel, 2008, p.6).

Cabe aos professores a responsabilidade de elaborar o Projeto Político Pedagógico de Curso de forma autônoma, sem se submeter às imposições ideológicas do Estado ou às hierarquias existentes, especialmente em instituições situadas em regiões historicamente marcadas pelo coronelismo, característico do início da República Velha. Nesses locais, as práticas de autoritarismo e a influência do poder político ainda persistem, tentando interferir no processo educacional, mesmo diante da existência de uma Constituição Federal e de leis que regem o sistema educacional brasileiro.

Diante desses acontecimentos e fatos que acontecem no caminhar educacional brasileiro, lembro-me do historiador inglês, marxista Hobsbawm (1994, p.13) que alerta a todos sobre a “perda de memória histórica, por meio de processos contínuos de destruição do passado, e afirma que a tarefa dos historiadores de ofício é lembrar o que outros esquecem”.

As lembranças e acontecimentos a respeito da construção do PPC nos espaços formais da educação são lembradas tanto pelos professores historiadores como pelos demais professores de outros componentes curriculares, através da oralidade no pequeno momento destinado a customizar o Projeto Político Pedagógico de Curso durante a tão almejada semana pedagógica. A sociedade tem que estar em harmonia e em equilíbrio, e o elemento condicionante desta sobrevivência é a educação atribuída aos indivíduos (Silva, 2003).

Todavia, teóricos afirmam que as escolas e as universidades são organizações a serviço

da ideologia da Nação, cujo objetivo é o aparelho ideológico controlador do Estado. Isso se configura dentro da escola e da universidade, através do currículo que pode estar a favor das hierarquias estatais de dominação, no qual os processos inovadores lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder instaurada nas instituições de ensino (Veiga, 2003).

Os artigos 12, 13 e 14 da LDB nº 9.394/1996 estabelecem um quadro legal para a construção e execução do PPC, enfatizando a importância da participação coletiva e da gestão democrática no processo educacional. A consolidação escolar básica e superior como componente da educação escolar e como direito de todos os cidadãos é um objetivo não somente do governo, mas de toda a sociedade brasileira (Veiga, 2003).

Assim, o PPC vai além de um simples documento formal, representando a identidade e incorporando o papel político e mediador da educação. Ele conecta os objetivos e métodos de ensino com as demandas e desafios impostos pela prática social em escala global. Além disso, reflete a visão de educação da comunidade escolar e serve como um guia para as práticas pedagógicas nela desenvolvida. A construção e implementação do PPC, é um exercício de democracia, pois envolve a participação de todos os membros da comunidade na definição dos rumos da educação. É um projeto que se constrói e se reconstrói constantemente, em um processo de reflexão e ação coletiva.

Entretanto, Costa, Bezerra e Araújo (2022) relatam que:

[...] espaços que promovam o desenvolvimento de uma cultura de participação ainda não são comuns e, uma vez que o PPC não é tratado dentro de sua finalidade principal enquanto instrumento da gestão democrática, sua elaboração coletiva ainda não encontra lugar na escola e ou na universidade (Costa; Bezerra; Araújo, 2022, p.76).

Para que o PPC se torne um documento organizado e coletivo, o mesmo deve ser criado com “princípios norteadores em uma escola e universidade democrática, pública e gratuita” (Veiga, 2000, p.16).

Vejamos quais são esses princípios: igualdade de condições para acesso e permanência na escola, qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais, afinal gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente (Brasil, 1988), bem como a liberdade e valorização do magistério.

Acredita-se que um Projeto Político Pedagógico de Curso, com inovações que venha a reverberar na prática educacional e emancipadora, articulado a tecnologia como meio de aprendizagem, distancia-se do ensino tradicional e passa a favorecer a melhoria da qualidade da educação em todas as suas instâncias.

Sendo assim, com base no exposto, merecem ênfase as ideias de Veiga (2003) assegurar o direito escolar básico e superior como componente da educação escolar e como direito de todos os cidadãos é dever conforme a Constituição Federal de 1998, não somente do governo, mas de toda sociedade brasileira.

Para além da criação do Projeto Político Pedagógico do Curso, cabe às universidades, de acordo com a LDB, Lei nº 9394/96 em seu artigo 43, estabelecer outras finalidades tais como orientar os objetivos das instituições de ensino superior de forma abrangente, refletindo os objetivos essenciais para a formação acadêmica e cidadã, promovendo o desenvolvimento integral do estudante e contribuindo para o progresso científico e tecnológico da sociedade.

De acordo com o artigo 43, a educação superior visa a formação de cidadãos aptos ao exercício de diversas profissões, o incentivo ao trabalho de pesquisa e extensão, a promoção do desenvolvimento sustentável e a inovação, além de desempenhar um papel ativo na solução dos problemas sociais do país. Esses objetivos são operacionalizados em diversas modalidades de ensino e pesquisa, abrangendo tanto as universidades quanto as faculdades isoladas ou centros universitários, formando assim uma rede diversificada e interdependente de instituições de ensino superior (LDB, 1996).

O inciso I do artigo 43 aponta como uma das principais finalidades da educação superior a “formação de diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.” Esta passagem destaca a centralidade da formação profissional na educação superior, não se restringindo apenas à obtenção de diplomas, mas também ao contínuo aperfeiçoamento profissional. A educação superior deve, assim, habilitar seus estudantes não só para o exercício de uma profissão, mas também para a adaptação às mudanças e inovações tecnológicas que, por sua vez, impulsionam o desenvolvimento do país.

Essa ênfase no desenvolvimento de competências profissionais está alinhada com o que autores como Saviani (2007) observa que a educação, em qualquer nível, deve ser entendida dentro de uma função social, que na educação superior ganha uma complexidade adicional, pois visa não apenas o desenvolvimento individual, mas também a contribuição significativa para o progresso da sociedade como um todo. Assim, ao educar para o trabalho, as instituições de ensino superior também estão educando para a cidadania.

Além da formação profissional, a pesquisa e a extensão ocupam papel central nas finalidades das instituições de ensino superior, conforme disposto no inciso II do artigo 43: "incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura". Esse objetivo conecta a missão das

instituições de ensino superior com a criação de novas formas de conhecimento que possam impactar positivamente o desenvolvimento econômico, social e cultural do país.

Autores como Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, enfatizam a importância de uma educação que seja crítica e transformadora, na qual a pesquisa não se limita ao conhecimento acadêmico, mas envolve uma prática que integra teoria e realidade social. Esse diálogo com o meio exterior fortalece a educação superior como agente de mudança, especialmente no que diz respeito às necessidades locais e regionais. A LDB, ao articular a pesquisa como uma das finalidades do ensino superior, incentiva uma educação baseada em práticas inovadoras, que não só respondem às necessidades do mercado, mas também às demandas de um mundo globalizado. Essa visão é complementada pela extensão universitária, que permite às instituições devolverem à sociedade o conhecimento produzido, fortalecendo os laços com a comunidade e promovendo soluções para os problemas sociais.

Outro ponto fundamental abordado no artigo 43 é o papel das instituições de ensino superior na promoção do desenvolvimento sustentável e do progresso científico e tecnológico. O inciso V explicita a necessidade de "promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação."

Ao promover o desenvolvimento tecnológico e a inovação, a educação superior torna-se um pilar essencial para o crescimento econômico e a competitividade do país em um cenário internacional. Segundo Moran (2015), em sua obra *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*, a inovação e o uso de tecnologias no ambiente acadêmico transformam o ensino superior em um agente facilitador para que o país acompanhe as transformações globais, seja na área da educação, seja na área produtiva.

Portanto, as instituições de ensino superior, ao cumprirem suas finalidades descritas no artigo 43 da LDB, contribuem para o desenvolvimento nacional, não apenas formando profissionais competentes, mas também impulsionando a pesquisa, inovação e desenvolvimento sustentável, fatores indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao definir as finalidades da educação superior, reforça um compromisso fundamental com o desenvolvimento integral do indivíduo e da sociedade. Esse compromisso é expresso por meio de uma formação crítica e reflexiva que vai além da simples preparação para o mercado de trabalho, promovendo a transformação social, o avanço científico e tecnológico.

Esse entendimento da educação superior como um espaço de inovação e transformação

é ampliado quando se considera o papel do Projeto Político Pedagógico de Curso, que organiza e orienta a prática educativa no âmbito institucional.

O PPC, além de ser um instrumento de planejamento, reflete a identidade da instituição e seus objetivos educacionais, promovendo uma formação que integra os conhecimentos científicos e tecnológicos com a promoção da cidadania. Esse documento, construído coletivamente, articula as demandas sociais e profissionais com uma perspectiva crítica, ao mesmo tempo em que busca a formação de indivíduos capazes de contribuir para o desenvolvimento sustentável.

Em consonância com a literatura especializada, Saviani (2007) e Freire (1996) complementam essa perspectiva ao defender uma educação dialógica e crítica, que transcende a mera transmissão de conteúdos, promovendo o desenvolvimento de uma consciência social e política.

Tal abordagem está alinhada com os objetivos da LDB, que visam formar profissionais e cidadãos engajados na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Portanto, a educação superior, respaldada pelos princípios da LDB e pelos fundamentos do PPC, configura-se como um espaço estratégico para o desenvolvimento social, científico e tecnológico do Brasil, reafirmando sua relevância no processo de transformação social e na promoção de uma cidadania mais ativa.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de História, vai além de uma mera exigência burocrática, estabelecida pela resolução CNE/CES 13/2002 do Conselho Nacional de Educação, que se trata de um processo reflexivo no qual a instituição constrói e reafirma sua identidade enquanto curso e espaço educacional. Nele, são expostas as concepções acerca da educação superior, da universidade e seu papel social, bem como as relações entre ensino, pesquisa e extensão, além da articulação entre teoria e prática. O PPC busca promover uma melhoria contínua do curso, visando à formação de cidadãos e profissionais qualificados, capazes de enfrentar os desafios da sociedade brasileira e alcançar realização em suas carreiras (Crato, 2019).

Ao longo dos anos, o curso de História da URCA, através de seu colegiado fizeram várias atualizações de seu PPC, iniciando pela construção do mesmo em 2005. Depois foi feita uma revisão no ano de 2013 e outra em 2019, pautadas na exigência legal que normatiza a atual revisão é determinada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Portanto, “expressa a dinâmica do Curso para atender não só às exigências legais, mas, sobretudo, às demandas acadêmicas e àquelas advindas das lutas sociais em favor da ampliação da cidadania na sociedade contemporânea” (Crato, 2019, p. 29).

No desenvolvimento da pesquisa o curso de História da URCA, elaborou um novo Projeto Político Pedagógico de Curso e aguarda aprovação do mesmo pelo Conselho Estadual de Educação.

4. A BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR (BNCC): UMA DISPUTA DE PODER

4.1. Processo de criação e implementação

Nesta seção discutiremos sobre a contextualização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu conturbado processo de criação e implementação evidenciados pelas principais pautas da educação no Brasil as quais mobilizaram discussões através de agentes públicos e privados. A BNCC constitui-se como um documento oficial e instrumento normativo de cunho educacional, delineando direcionamentos, definindo direitos e objetivos, competências e habilidades como também metas educacionais e interferência nas diversas etapas da Educação Básica principalmente com a padronização do currículo escolar.

Com base no que dispõe Silva (2019), a BNCC, antes de ser um documento regulatório, precisa entender a estrutura curricular que compõe o ensino brasileiro. Ele nos lembra que “O currículo escolar é composto por um aglomerado de áreas que agregam conhecimentos sistematizados de acordo com o referencial teórico e metodológico de cada área” (Silva, 2019, p.31).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir de documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), sediada pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), aprovam a criação da Base Nacional (BN), que, mais tarde, através de movimentos de educadores, acabam construindo um conceito de Base Nacional Comum (BNC). De acordo com Aguiar (2018, p. 8), “No dia 15 de dezembro de 2017, foram votados em sessão pública do Conselho Nacional de Educação, o Parecer e a Resolução referentes à Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental”.

É interessante observar que “essa BNCC tem sido o carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação, especialmente após o *impeachment* da Presidente eleita Dilma Rousseff” (Aguiar, 2018, p. 17).

Nessa conjuntura política pela qual passava o país, essa ação do MEC, faz parte de um plano de desmonte das conquistas populares em relação à educação, pois, nos governos

anteriores pertencentes a partidos de esquerda, obtiveram avanços significativos na educação pública com a implementação de políticas públicas voltadas para a melhoria do setor educacional público do Brasil (Aguiar, 2018).

A gênese de implementação da BNCC começa a ganhar forma com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no ano de 1996, que estabeleceu a necessidade de um currículo nacional. A BNCC foi finalmente aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017.

A Constituição Federal (CF) de 1988, no Art. 210, nos diz 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. O referido artigo citado, aborda a necessidade de conteúdos mínimos no ensino fundamental, destacando a importância de uma formação básica comum que respeite a diversidade cultural e artística (Brasil, 1988).

Com a criação da LDB/96, no seu Art. 26, os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Partido da legalidade, a BNCC está amparada pela CF de 1988 e pela LDB de 1996. Porém, o que não entrou nesse amparo legal foi a forma de como a base foi construída e arquitetada aos interesses do capitalismo privado e hegemônicos de grupos empresariais ligados a educação como nos diz Silva e Santos (2018):

No caso da Base, seus defensores organizaram-se em torno de um movimento intitulado “Movimento Pela Base Nacional Comum”. Esse movimento envolveu o Ministério da Educação (MEC) e as instituições Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Fundação Victor Civita, Ayrton Senna, Leman, Natura, Gerdau e Volkswagen (Silva; Santos, 2018, p.2).

A partir desse conglomerado de entidades “benfeitoras educacionais” juntas, agora era só conseguir apoio da população, mostrando o que a BNCC poderia vir a melhorar a qualidade do ensino no Brasil, utilizando-se para o isso uma ampla e avassaladora campanha midiática divulgando a ideia de que essa Base seria a redenção para a melhoria do setor educacional público.

Outra questão de extrema relevância na literatura da própria BNCC é que ela busca garantir uma educação assegurando conteúdos mínimos, promovendo uma formação integral do aluno, valorizando tanto as especificidades regionais quanto a inclusão de práticas pedagógicas inovadoras. Vale ressaltar que a BNCC não traz sugestões de práticas

inovadoras e nem como serão implementadas nas escolas, visto que cada escola tem sua peculiaridade a depender da região na qual esteja situada.

Nessa contextualização de interesse político e econômico entre a Associação Brasileira de Currículo e a Associação Nacional de Pesquisa em Educação e Ciência (ANPED) relatando que uma base nacional comum é possível, porém não da forma que a atual foi construída, sem apontar críticas e a adesão de pouquíssimos docentes no processo de sua elaboração.

Vale ressaltar que a primeira versão da Base Nacional datada de 16 de setembro de 2015 virou notícia através da página movimento⁷ pela base, na qual estampa no dia 17 de setembro a seguinte notícia:

O Ministério da Educação lançou, no dia 16 de setembro, a versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular, que define os conhecimentos e habilidades que devem ser aprendidos na escola. A Base foi escrita por um grupo de especialistas, professores de sala de aula e representantes das secretarias estaduais e municipais de educação. Agora, o documento ficará em consulta pública – toda a sociedade poderá acessar e mandar sugestões de mudanças – até dezembro de 2015. O MEC irá receber todas elas e produzir a versão final do documento, que deve ser entregue no ano que vem (<https://movimentopelabase.org.br/>, acessado em 25/09/24).

O movimento “Todos Pela Base” tenta envolver diferentes setores da sociedade, como professores, gestores, especialistas e famílias, na construção de um documento educacional que defina o perfil do aluno ideal a ser formado nas escolas e universidade.

Segundo a proposta do movimento, busca “promover” a participação de todos, pretendendo garantir que as diversas perspectivas e necessidades dos alunos sejam consideradas, resultando em uma educação de maior “qualidade” e alinhada às expectativas da sociedade e a serviço do capitalismo educacional empresarial como um todo e transformando a educação como “salvação” da pátria.

Isso se faz através da ideologia composta pelo grupo Todos pela Base que “a educação representa a ascensão de uma classe ilusória, visto que as oportunidades não estão postas para todos nem da mesma maneira quando as têm” (Melo, 2023, p. 43).

A segunda versão da BNC data de 3 de maio de 2016. Em seguida “o documento mudou de nomenclatura, de BNC passou a BNCC” (Melo, 2023, p.19). Em 2017, foi homologada, por meio da Portaria nº 1570 de 20 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017a), a versão final para as

⁷ 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 (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio. Tem como conselho deliberativo empresas que supostamente tem interesse na educação pública, tais como: Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú educação, Fundação Leman, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Telefônica Vivo.

etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que complementa e revisa a segunda versão, excluindo O Ensino Médio. Nesse mesmo mês, a Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 instituiu e trouxe orientações em relação à implementação da BNCC para essas etapas da educação básica (Brasil, 2017b). Nessa Resolução, ficou estabelecido que o prazo máximo para a implementação da Base nos estados e municípios seria o início do ano letivo de 2020.

Em 2018, no dia 14 de dezembro, foi homologada a versão vigente da Base com a inclusão da etapa do Ensino Médio que foi instituída por meio da Resolução CNE/CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018b). A portaria nº 521 de 13 de julho de 2021 estabelece que a implementação do Novo Ensino Médio deverá iniciar em 2022 e finalizar em 2024 (Brasil, 2021).

A versão final da BNCC teve todo o incremento capitalista educacional e justamente o ano de 2017, no qual o país e o MEC já estava nas mãos dos empresários educacionais que fomentam a desqualificação do ensino público, visando apoderar-se da administração escolar a nível de Brasil, para assim implementar formas empresariais de governar e lucrar com a educação pública. Lembrando que o lucro empresarial visa somente o meio de lucrar financeiramente e não de trazer qualidade para o setor público educacional.

De acordo com Silva e Santos (2018):

O MEC entregou, em abril de 2018, o documento da BNCC para o Ensino Médio ao CNE. A BNCC foi regulamentada por meio de uma Medida Provisória (MP 746/2016) do presidente Michel Temer. Posteriormente, essa medida tornou-se a lei 13.415/2017 que alterou artigos da LDBEM/1996 (Silva & Santos, 2018, p.6).

A crescente influência de organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Mundial para o Comércio (OMC) evidencia a subordinação das políticas educacionais à lógica neoliberal, centrada na competitividade e na produtividade. Essas instituições reforçam uma perspectiva de ensino voltada para resultados mensuráveis, esvaziando o papel crítico e formativo da educação. A implementação da BNCC, nesse contexto, reflete a padronização global do conhecimento em detrimento das especificidades locais. Assim, a educação passa a ser tratada como mercadoria, guiada por interesses econômicos e não por princípios emancipatórios.

A elaboração da BNCC foi justificada, entre outros fatores, pela necessidade de acompanhar as transformações constantes da sociedade, tal como aconteceu com currículos

anteriores ao longo da história da educação no Brasil (Melo, 2023).

Dentro desse quadro, tornam-se proeminentes para que “A configuração da Educação é um processo dinâmico e complexo, em que se muda as épocas e renovam também os conceitos, os contextos e a própria realidade vivida tanto pessoalmente quanto coletivamente” (Melo, 2023, p.1).

Ressalta-se que quanto mais precário o serviço público, melhor para os empresários que visam implementar uma suposta melhoria no setor público educacional, no qual essa implementação estratégica acaba tornando o desempenho educacional atreladas a metas com aplicação da verba pública. Ou seja, todos precisam atingir a uma determinada meta, para que assim os recursos possam ser utilizados.

Nesse aspecto, importa sublinhar que para Mészáros (2008):

[...] hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (Mészáros, 2008, p.35).

A classe dominante não dispõe de interesse na transformação do ensino público, ela busca preservar seu domínio através de adaptações neoliberais e nunca a transformação social. O neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, pode ser compreendido como uma racionalidade que permeia e estrutura tanto a ação dos governantes quanto a conduta dos governados.

No contexto educacional, essa racionalidade se manifesta na forma como a educação é concebida e administrada. A educação deixa de ser vista apenas como um direito social e passa a ser tratada como um investimento individual, onde o sucesso é medido pela capacidade de gerar retorno econômico.

Todavia, a meta não seja atingida cabe ao corte da despesa no salário do professor e no investimento educacional desde da educação básica até a educação de nível superior. Dessa forma, o setor privado controlando o ensino público à sua maneira, fica mais fácil implementar o processo neoliberal educacional, negando a classe dos menos favorecidos um direito básico contido na Constituição Federal brasileira que é a Educação.

O transcurso da globalização no meio educacional teve impacto substancial no Brasil e em outros países do mundo (Melo, 2023). Na educação, pode-se perceber a entrada massiva de instituições privadas com o desejo de atuar em favor próprio e desestabilizar aquilo que já existia na construção curricular no Brasil, setores identificados como investidores,

denominados de filantropos no qual desempenham um papel crucial na articulação dos aspectos sociais de grupos empresariais associados e alinhados à lógica neoliberal educacional como à Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Mundial do Comércio (OMC) (Adrião & Peroni, 2018).

A elaboração da BNC e, posteriormente, da BNCC, teve início durante o primeiro Governo da Presidente Dilma Rousseff⁸, e se intensificou a partir do seu segundo mandato. No entanto, com *impeachment* da Presidente Dilma, que aconteceu no dia 31 de agosto de 2016, no qual ela foi julgada pelo Senado Federal por cometer crime de responsabilidade fiscal através de decretos de suplementação. Dessa forma, a Presidente eleita democraticamente foi afastada do cargo. Ressalta-se, todavia que, em 27 de março de 2022 o Tribunal Regional Federal (TRF-2) extingue a ação contra Dilma Rousseff por pedaladas fiscais.

Com a saída da então presidente eleita, assume o cargo o vice-presidente da República Michel Temer. Junto com sua bancada partidária (PMDB), participou de forma direta para a concretização do *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff.

Com a chegada de Michel Temer a presidência, o mesmo coloca em prática um governo neoliberal⁹ aliado a partidos políticos (PMDB, PSDB, PP, PR, PRB, PSD, PTB, DEM, PPS, PV e PSB) ocasionando graves retrocessos ao período neodesenvolvimentismo¹⁰ nas políticas públicas educacionais e sociais, tais como a diminuição dos repasses para a educação pública e a retirada dos recursos de 75% do pré-sal¹¹, destinados à educação. No setor social, ocorre a redução de repasses às famílias assistidas pelo programa Bolsa Família¹², e na saúde os repasses para o sistema público de Saúde (SUS), desencadeando, assim, ações desastrosas principalmente para as classes menos favorecidas.

É sumamente significativo frisar que para Lopes (2018):

⁸ Dilma Rousseff primeira mulher e ser eleita Presidente do Brasil pelo Partido dos Trabalhadores. Seu primeiro mandato foi de 2011-2014. O segundo mandato foi de 2015 a 2016, onde sofreu um golpe de Estado através de *impeachment*. Atualmente exerce cargo de Presidente do Novo Banco de Desenvolvimento (BRICS) sediando em Xangai, na China.

⁹ Doutrina econômica que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal na economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e, ainda assim, num grau mínimo

¹⁰ É um fenômeno recente e localizado, indissociável das particularidades da economia e da política brasileira na segunda metade dos anos 2000. Teve seu auge no Governo Lula e no Governo Dilma.

¹¹ É uma área de reservas petrolíferas que fica debaixo de uma profunda camada de sal, formando uma das várias camadas rochosas do subsolo marinho. No Brasil, esta camada compreende uma faixa que se estende ao longo de 800 quilômetros.

¹² O Bolsa Família é um programa do governo brasileiro que visa transferir renda para famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, garantindo-lhes o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde. O programa é reconhecido internacionalmente por ter tirado milhões de famílias da fome.

Se há desigualdades no sistema educativo, e essas desigualdades existem, isso se deve aos investimentos diferenciados na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas (Lopes, 2018, p.25).

Essas condições se agravam principalmente quando o processo de elaboração e aprovação da BNCC ocorre longe de ser um exemplo de gestão democrática na formulação de políticas públicas educacionais, importantes para o desenvolvimento da educação em nosso país. A BNCC, “tal como foi aprovada afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas” (Mendonça, 2018, p. 36).

Salienta-se, a partir do que dispõe Silva (2019), que “o interesse do Estado como órgão educador, regulador e avaliador, voltada para a lógica do mercado, de forma a regular o contexto escolar por meio de parcerias como empresas e instituições privadas”.

Nesse contexto, o Estado busca regular o ambiente escolar e universitário através de parcerias com empresas e instituições privadas, visando a implementação de políticas educacionais que atendam às demandas do mercado e promovam a “eficiência” e a “qualidade do ensino”. Essa abordagem reflete uma tendência contemporânea de integração entre o setor público e privado na gestão educacional, com o objetivo de otimizar recursos e resultados, embora suscite debates sobre a autonomia das instituições educacionais e a equidade no acesso à educação.

O interesse do Estado e os órgãos privados educacionais presentes no MEC têm como característica principal levar alunos e ex-alunos das instituições públicas educacionais ao mercado de trabalho, como mão de obra barata e enriquecimento de uma classe social que enriquece as custas dos menos favorecidos economicamente.

Nesse contexto de reflexões sobre a BNCC, seu surgimento e implementação e a disputa de poder, entra em ação os questionadores intrigados como o rumo educacional que assola o país.

Analisando essa conjuntura, salienta-se que, para Corazza (2016), os:

Movimentos críticos-clínicos que nos parecem necessários para acompanhar os enigmáticos deslocamentos e rearranjos, pelos quais passam o país, o mundo, o capital, o trabalho, as relações, a educação e nós professores, no meio desses movimentos: estamos atônitos, intrigados, preocupados e muitas vezes perdidos” (Corazza, 2016, p.137).

Os debates, a consulta pública, a voz da experiência educacional dentre outros não foram ouvidos por aqueles que tinham o interesse de fazer a modificação do currículo. Com a BNCC, “as desigualdades sociais gritantes que permeiam a sociedade capitalista passam a ser

transferidas para as desigualdades educacionais” (Silva ,2019, p.19).

A dificuldade de legitimação deste processo fez com que os professores da educação infantil, fundamental e ensino médio ficassem perplexos, aflitos e perdidos com o emergir da BNCC, haja vista as imposições para adequar o currículo nacional, o que acabou se tornando um retrocesso para a educação brasileira, cuja estrutura se fundamenta nas competências e nas habilidades, ao buscar promover uma padronização do currículo que atingisse todas as instâncias educacionais, ignorando as escolas e as universidades com seus estudos e práticas sobre currículos e experiência docente.

Neste contexto, observa-se que os professores, em todas as esferas institucionais, têm sido sistematicamente impactados pelas forças do silenciamento, prejudicados pela busca incessante pelo lucro e pelo poder. Essa dinâmica de poder e lucro tem permeado os órgãos públicos educacionais, manifestando-se de diversas formas nas diferentes esferas administrativas do setor educacional.

A maioria dos professores que presenciaram o golpe da Presidente Dilma e o Golpe de 1964¹³ encontravam-se perplexos ao ver suas contribuições se dissolverem aos interesses de alianças políticas e corrupção do dinheiro público em detrimento ao favorecimento da iniciativa privada do setor educacional.

Em se tratando do assunto, Silva (2019) assevera que a:

BNCC como política pública neoliberal, ao defender os interesses do mercado por meio da pedagogia das competências, no contexto da política atual brasileira em que as questões socioambientais estão postas em segundo plano [...] apresentam omissões, contradições falta de criticidade e embasamento histórico quanto aos problemas globais [...] (Silva, 2019, p. 111).

As desestruturações sociais impactam negativamente as escolas e as universidades, pois não abordam questões cruciais como a fome dos alunos e as agressões familiares, que se refletem no desempenho acadêmico e contribuem para a violência nos ambientes educacionais. Além disso, o ensino de História enfrenta desafios específicos no contexto do sistema neoliberal, que prioriza a eficiência econômica e a competitividade, muitas vezes em detrimento de uma educação crítica e reflexiva.

Nesse cenário, o ensino de História é prejudicado pela redução de conteúdos e pela pressão para adaptar-se a currículos que favorecem habilidades técnicas em vez de uma

¹³ O Golpe de 1964, também conhecido como Golpe Civil-Militar, foi realizado pelas forças Armadas do Brasil contra o então Presidente João Goulart. Esse golpe contou com o apoio de uma parcela dos quadros civis do país e foi articulado entre 31 de março, quando se iniciou a rebelião militar, e em 9 de abril, foi publicado o Ato Institucional nº1 (AI-1).

compreensão profunda e crítica do passado.

Percebe-se nas narrativas das políticas neoliberais que o setor educacional gera gastos, embora exista o reconhecimento que educação não é dispêndio e sim benefício em melhoria mundial de pessoas.

Dentro desse quadro, tornam-se proeminente que “no campo educacional não há gasto, mas investimento na formação de sujeitos críticos e atuantes em prol de sociedades mais justas e igualitárias” (Silva, 2019, p.15).

Quando os políticos afirmam que educação é gasto, vale lembrar que esta narrativa traduz uma voz regulatória que não tem interesse em desenvolver a vida dos mais pobres e desejam continuar negando educação direito esse garantido por lei.

Ao realizar uma pesquisa sobre a BNCC, Corazza propôs pensar e sentir a Base Nacional Comum Curricular como abertura democrática para a formulação de novos problemas antes do que soluções. Em seus achados, a autora destaca a necessidade de refletirmos sobre um currículo que estimule processos de singularização e incorpore zonas de indeterminação; ultrapasse o *pathos* da verdade, para incluir o acaso e criar inovadores movimentos; diminuir o sintoma social das palavras calcadas, sequestrar a posição sacrificial dos professores e os dispor em um permanente devir revolucionário (Corazza, 2016).

A participação coletiva dos professores na proposição da BNCC seria de fundamental importância para o fortalecimento e constituição de um currículo nacional. No entanto, as formações precisam ser fortalecidas, de forma a potencializar a consciência crítica que nos habilita a inquirir, examinar e decifrar os dados que nos são transmitidos, discernindo entre o que é autêntico e o que é fictício ou manipulado.

Essa habilidade é imprescindível para a formação de um indivíduo autônomo e reflexivo em detrimento de curvar-se ao sistema governamental e às privatizações do ensino e de forma a beneficiar os interesses do capital educacional.

Para Gonçalves; Machado e Correia (2020), a BNCC dá uma falsa impressão de liberdade e autonomia às escolas e às secretarias de educação, quando cita que eles podem elaborar os currículos que serão aplicados aos alunos e, em contrapartida, deixa evidente as competências e habilidades que o aluno deve atingir para que se estabeleça o aprendizado, e dessa forma reforçando a obrigatoriedade dos conteúdos dispostos na base.

Os aspectos acima mencionados favorecem a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), pois ela estabelece diretrizes que moldam a formação acadêmica dos professores, alinhando-a com a Base Nacional Comum Curricular.

No entanto, essa uniformização curricular dentro dos cursos de licenciatura, em especial o curso de licenciatura em História da URCA, também pode ser interpretada como uma limitação à autonomia dos professores e das instituições formadoras. Ao definir um currículo pré-estabelecido, a BNC-Formação pode restringir a capacidade dos professores de desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras e adaptadas às necessidades específicas de seus contextos locais.

Portanto, enquanto a BNC-Formação busca garantir uma base comum de “qualidade” na formação docente, ela também pode prejudicar a diversidade, a singularidade, particularidade de cada curso e instituição, como também prejudicar a inovação na educação, ao impor um modelo único de formação que nem sempre considera as particularidades regionais das instituições educacionais.

5. METODOLOGIA

A presente pesquisa situa-se no campo das Ciências Humanas, adotando uma abordagem exploratória e qualitativa, com base em análises documentais. Este delineamento busca promover uma investigação sobre o problema em estudo, permitindo a compreensão detalhada de suas nuances.

O método exploratório tem como objetivo principal proporcionar maior familiaridade com o tema, favorecendo uma análise que ultrapasse os aspectos superficiais e alcance interpretações mais significativas. A abordagem qualitativa complementa esse propósito ao enfatizar a subjetividade e as particularidades do objeto de estudo, enriquecendo a interpretação dos dados coletados.

Ainda, a pesquisa possibilita a construção de hipóteses fundamentadas, alinhadas ao rigor científico e ao contexto abordado. Tal perspectiva, conforme destaca Gil (2010), é essencial para a formulação de bases sólidas que possam nortear estudos futuros e intervenções práticas no campo investigado.

A escolha pela pesquisa exploratória fundamenta-se na necessidade de clarificar o problema em estudo, promovendo uma análise detalhada que permita compreender suas dimensões e desdobramentos. Esse tipo de abordagem é particularmente útil para identificar novas perspectivas e caminhos que possam enriquecer a investigação.

A opção pela abordagem qualitativa reforça esse propósito ao priorizar uma compreensão aprofundada dos fenômenos investigados. Essa metodologia valoriza as experiências individuais e coletivas, bem como as percepções dos participantes, contribuindo

para uma análise mais rica e contextualizada.

Combinadas, essas estratégias oferecem uma visão abrangente e detalhada do objeto de estudo. Essa integração possibilita não apenas uma melhor compreensão do tema, mas também a geração de direcionamentos significativos para orientar futuras pesquisas e intervenções.

Por outro lado, a pesquisa exploratória vai além, aprofundando a compreensão do pesquisador sobre o tema em análise. Essa metodologia se caracteriza por permitir um contato mais próximo com o problema, favorecendo a descoberta de novas informações e perspectivas que possam enriquecer a análise e ampliar o horizonte da investigação.

A combinação dessas duas abordagens pode ser especialmente valiosa, pois alia a descrição minuciosa dos dados à exploração aprofundada das questões centrais. Assim, o pesquisador é auxiliado na definição de seus objetivos de pesquisa, construindo um arcabouço teórico e prático mais sólido e bem fundamentado.

Na pesquisa qualitativa, valorizamos e reconhecemos a subjetividade da produção do conhecimento e do estabelecimento de possíveis inferências sobre a contribuição dos participantes da pesquisa. O processo de análise de conteúdo envolve várias etapas, começando pela definição clara dos objetivos da pesquisa e a seleção dos materiais ou documentos a serem analisados.

No método qualitativo, abordamos a investigação que se concentra nos aspectos subjetivos e interativos da sociedade, interpretando-os através da lente da história, do cosmos, das interpretações, das razões, das convicções, dos princípios e das posturas dos participantes sociais (Minayo, 2016).

Considerando a importância de analisar os Projetos Políticos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em História da Universidade Regional do Cariri (URCA), optou-se por utilizar uma pesquisa documental. Para Gil (2010, p. 51), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou ainda, podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Na pesquisa educacional, o estudo de caso ganha importância ao examinar acontecimentos de forma detalhada da vida social e contextual, enfatizando sua singularidade e sua importância de uma análise aprofundada, situacional e rigorosa.

Por fim o referido delineamento assegura uma investigação robusta e fundamentada, alinhada aos objetivos exploratórios e qualitativos desta dissertação.

A pesquisa foi realizada na Universidade Regional do Cariri (URCA), localizada na cidade do Crato, no estado do Ceará. A instituição de ensino superior possui diversos cursos, sendo a Licenciatura em História um dos focos dessa investigação. O estudo teve como objetivo

analisar o currículo do curso de Licenciatura em História da URCA e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o intuito de compreender as diretrizes que orientavam a formação dos futuros professores e as implicações que tais diretrizes tinham sobre o trabalho docente na instituição. Além disso, foram consideradas as particularidades regionais e culturais que influenciaram o desenvolvimento curricular e a implementação dos componentes da BNCC no contexto local.

A pesquisa bibliográfica e documental foi realizada no segundo semestre de 2024, período em que foram levantados e analisados diversos materiais acadêmicos e documentos institucionais. A pesquisa incluiu a consulta a livros, artigos científicos, dissertações e teses, com o objetivo de compreender as diretrizes curriculares e as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o curso de Licenciatura em História. Além disso, foram analisados documentos oficiais que orientam o desenvolvimento curricular do curso, a fim de identificar como essas diretrizes estavam sendo implementadas e de que forma impactavam a formação dos futuros professores de História.

Quadro 1 – Principais documentos oficiais analisados.

Documento	Descrição
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Documento normativo que estabelece competências e habilidades essenciais para a Educação Básica em todo o Brasil.
Projeto Político Pedagógico do Curso de História (URCA) – 2005	Primeiro documento de reformulação do currículo do curso de História na URCA.
Projeto Político Pedagógico do Curso de História (URCA) – 2013	Revisão do PPC com foco em adequações pedagógicas e institucionais.
Projeto Político Pedagógico do Curso de História (URCA) – 2019	Atualização do currículo segundo as novas diretrizes de formação docente, incluindo a BNCC.
Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015	Define as diretrizes para formação inicial e continuada de professores.
Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019	Institui a BNC-Formação e atualiza as diretrizes nacionais para a formação docente.
Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024	Atualiza as DCNs para formação docente, destacando novos componentes curriculares.
Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)	Conjunto de normativas que orientam a

	formação de professores e a estrutura dos cursos.
Catálogo Digital da URCA	Instrumento institucional que organiza e apresenta a estrutura curricular e pedagógica da URCA.

Fonte: Próprio autor, 2025.

Ademais, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) do curso de Licenciatura em História da Universidade Regional do Cariri (URCA) de 2005, 2013 e 2019 refletem a evolução do currículo e as mudanças nas diretrizes educacionais ao longo do tempo. O PPC de 2005 apresenta um modelo de formação voltado para uma visão tradicional do ensino de História, com foco no conteúdo disciplinar e uma abordagem centrada no ensino teórico. Já o PPC de 2013 introduziu modificações significativas às demandas contemporâneas da formação docente, com ênfase em metodologias mais dinâmicas e inclusivas. Por fim, o PPC de 2019 consolidou essas mudanças, aprofundando o compromisso com a formação crítica, interdisciplinar e voltada para a realidade local e regional, com maior flexibilidade para os estudantes e aprimoramento das práticas pedagógicas. Cada um desses PPCs reflete o contexto histórico e educacional de sua época, influenciando diretamente a formação dos futuros professores de História da instituição.

Além disso, os critérios de inclusão para a escolha desses PPCs foi o de temporalidade, isto é, foram adotados como objeto da presente pesquisa os 03 documentos mais recentes existentes. Para garantir acesso aos documentos, o Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA) disponibilizou os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) ao pesquisador, através de ofício, enviado ao chefe do departamento.

Os dados foram utilizados com a análise de conteúdo de Bardin (2016), que constitui o procedimento de “[...] análise documental que tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação” (Bardin, 2016, p.47). A análise documental é um passo para a criação de um serviço documental, significando assim uma estrutura para organizar informações necessárias a examinar e entender os documentos disponíveis (Bardin, 2011).

Assim, dividiram-se os dados em ordem crescente de data do PPC. Sendo analisado um por vez.

Ainda, o produto desta pesquisa é intitulado “Catálogo Digital: a construção de um currículo crítico, autônomo e participativo no curso de Licenciatura em História da

Universidade Regional do Cariri (URCA)” e foi desenvolvido como uma ferramenta inovadora para promover a reflexão e a discussão sobre a trajetória curricular do curso de História. Este catálogo digital reúne e organiza informações sobre os diferentes Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) ao longo dos anos, destacando as mudanças e transformações que ocorreram no currículo. Seu objetivo principal é oferecer aos estudantes, docentes e demais interessados um recurso acessível para compreender a construção de um currículo cada vez mais alinhado com os princípios da autonomia, crítica e participação ativa no processo educacional. Ao apresentar as evoluções do curso e suas conexões com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o catálogo se torna uma referência para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas com as realidades locais e regionais.

6. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA: DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS

O Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso de História da Universidade Regional do Cariri (URCA) do ano de 2005, tem como objetivo a organização acadêmica e administrativa do curso, sempre com base em princípios democráticos e participativos. Segundo Saviani (1983), a estrutura curricular deve refletir as necessidades sociais e educacionais, sendo uma construção coletiva que visa formar profissionais comprometidos com a transformação social e cultural. Nesse sentido, o PPC destaca a importância de alinhar a formação acadêmica às demandas locais, como aponta Farias (2019), que discute a necessidade de reformas curriculares que atendam à realidade regional e de seus desafios históricos.

O diagnóstico do contexto regional do Cariri, no Ceará, é uma característica fundamental do PPC, sendo uma tentativa de integrar o ensino superior às especificidades culturais e sociais da região. Como observa Santos (2017), essa conexão com a realidade local é crucial para a formação de profissionais críticos e engajados com a realidade histórica e cultural do Brasil. Esse alinhamento entre a formação acadêmica e o contexto local é parte da missão do curso de História, como destacam autores como Freire (2014), para quem a educação deve ser um agente transformador, em consonância com os anseios da sociedade.

No aspecto teórico, o PPC se apoia em perspectivas críticas da História, enfatizando as relações sociais, culturais, econômicas e políticas ao longo do tempo. Conforme Bloch (2001), a história deve ser vista como um campo dinâmico, marcado por disputas e construções de sentidos. Essa visão crítica da História prioriza o entendimento das diversas experiências humanas, valorizando as múltiplas narrativas e os conflitos históricos. A análise da diversidade,

como sugere Bourdieu (2014), é essencial para entender as dinâmicas sociais e culturais que moldam a história da humanidade.

A estrutura curricular proposta pelo PPC é organizada em núcleos diversificados, com ênfase na integração entre teoria e prática. Nesse sentido, a formação dos alunos busca um equilíbrio entre os conteúdos acadêmicos e as experiências práticas do cotidiano educacional, como defendem autores como André (2013), que considera a importância da formação pedagógica prática para o desenvolvimento de um ensino mais efetivo e transformador. Essa organização visa não só preparar os alunos para o exercício da docência, mas também para a prática investigativa e a aplicação do conhecimento histórico no contexto educacional e social.

A pesquisa e a extensão são componentes fundamentais do curso, tendo a pesquisa como um instrumento para o desenvolvimento de uma visão crítica e para a produção de novos conhecimentos na área de História. Conforme Hobsbawm (1994), a pesquisa histórica deve ser uma ferramenta de reinterpretação do passado, com base nas realidades e necessidades do presente. Já a extensão, como aponta Medeiros (2022), busca estabelecer uma relação mais estreita entre a universidade e a sociedade, promovendo o envolvimento dos estudantes em ações que atendam às demandas e desafios locais. Essa integração entre ensino e pesquisa possibilita aos estudantes vivenciar a prática investigativa desde os primeiros períodos do curso, algo que é reforçado por autores como Freire (2020), que defende a indissociabilidade entre a prática educativa e a reflexão crítica.

O perfil do egresso do curso de História, conforme delineado pelo PPC, visa a formação de profissionais com competência para atuar na docência, pesquisa e gestão cultural, com uma visão crítica da sociedade. Como afirmam Aguiar e Dourado (2018), o egresso deve ser capaz de refletir sobre a realidade social de forma crítica e contribuir para a construção da memória coletiva e da cidadania. Isso envolve o desenvolvimento de habilidades que permitam aos futuros historiadores contribuir para o fortalecimento da sociedade, por meio da valorização da história e do patrimônio cultural, como sugerido por Macedo (2016).

O estágio curricular supervisionado e as atividades acadêmicas complementares são momentos essenciais na formação dos alunos, permitindo a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos durante o curso. A avaliação contínua, conforme descrita no PPC, é uma ferramenta que visa acompanhar o progresso dos estudantes, identificando suas necessidades e promovendo o aprimoramento constante. Segundo Silva e Bezerra (2023), a avaliação deve ser uma prática formativa e diagnóstica, capaz de promover a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e fomentar o desenvolvimento de competências essenciais à formação docente.

Além disso, o PPC prioriza a flexibilidade curricular e a oferta de disciplinas eletivas, permitindo ao aluno um percurso acadêmico mais alinhado aos seus interesses específicos, sem perder de vista os objetivos gerais do curso. A abordagem pedagógica do PPC também reafirma o compromisso com a formação humanística e cidadã dos estudantes, sendo um espaço de formação crítica e reflexiva, que considera a interdisciplinaridade como um valor fundamental para a formação do futuro docente. Nesse sentido, Giroux (2019) destaca que o currículo deve promover uma educação que capacite os estudantes não apenas para o domínio do conhecimento acadêmico, mas também para a transformação das realidades sociais em que estão inseridos.

O PPC do curso de História da URCA reforça a importância de formar profissionais comprometidos com a qualidade da educação e com a transformação social. A integração entre ensino, pesquisa e avaliação formativa constitui a base para a construção de um projeto pedagógico que visa não apenas formar professores de História, mas também cidadãos críticos, reflexivos e capazes de atuar como agentes de mudança em suas comunidades.

Ao invés de adotar uma perspectiva punitiva, a avaliação tem como objetivo ajudar os estudantes a identificar suas lacunas e a desenvolver estratégias para superá-las. Nesse sentido, o PPC reforça a ideia de que o processo avaliativo deve ser colaborativo e centrado no desenvolvimento integral do aluno, estimulando sua autonomia e responsabilidade na busca por uma formação sólida e consistente.

O PPC também destaca que a avaliação deve considerar o projeto formativo do aluno, assegurando que ele tenha clareza sobre os objetivos de sua formação e sobre os caminhos necessários para alcançá-los. Essa abordagem contribui para a construção de um perfil profissional que alia competências pedagógicas, domínio do conteúdo histórico e habilidades críticas e investigativas.

O Projeto Político Pedagógico de Curso de Licenciatura em História é um elemento central para a formação docente, articulando objetivos educacionais, valores e práticas que dialoguem com as demandas sociais e acadêmicas. Nesse sentido, a análise de autores críticos sobre políticas públicas e currículos, como Adrião e Peroni (2018), Mészáros (2008) e Laval (2019), oferece um panorama relevante para compreender os desafios enfrentados pelo ensino superior brasileiro e pela formação de professores na atualidade.

O Projeto Político Pedagógico do curso de História da URCA enfatiza uma avaliação alinhada aos objetivos pedagógicos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o PPC defende a indissociabilidade entre teoria e prática, destacando que a produção do conhecimento não se limita ao domínio conceitual, mas se concretiza na capacidade de

aplicá-lo para compreender e transformar a realidade vivida. Essa relação dialética é central para a formação do futuro docente, possibilitando-lhe atuar como mediador entre o conhecimento acadêmico e os desafios sociais e educacionais.

A avaliação, portanto, não é vista como um instrumento meramente técnico, mas como um componente integral do processo formativo. Ela busca verificar se o estudante é capaz de transitar entre os fundamentos teóricos e sua aplicação prática, fomentando uma postura reflexiva e crítica em relação ao próprio aprendizado e ao contexto em que está inserido. Essa abordagem valoriza a aprendizagem como um processo contínuo, em que o erro e a reflexão constituem partes essenciais.

O PPC também sugere que a avaliação deve promover o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Isso significa que ela deve ser construída de forma dialogada, permitindo que o aluno participe ativamente de sua formação e reconheça as próprias necessidades e avanços. Essa perspectiva reforça o compromisso do curso com a autonomia e a formação integral dos futuros professores de História.

Além disso, a avaliação deve estimular a compreensão de que o conhecimento histórico é dinâmico e contextualizado. O PPC enfatiza que os alunos devem ser avaliados não apenas por sua capacidade de memorizar conteúdos, mas, principalmente, pela habilidade de analisar, interpretar e questionar os eventos históricos à luz das complexidades do presente. Essa postura crítica é indispensável para que o futuro docente contribua para uma educação transformadora.

O PPC reconhece, ainda, a importância da avaliação como ferramenta de autoavaliação institucional. Ao acompanhar o desempenho dos estudantes e os resultados das práticas pedagógicas, o curso pode identificar pontos fortes e áreas de melhoria, promovendo ajustes que garantam a qualidade e a relevância da formação oferecida. Esse ciclo de feedback contínuo é essencial para a consolidação do compromisso com a excelência acadêmica.

Freire (2014) oferece uma base teórica essencial para o PPC ao propor uma pedagogia do oprimido que valorize o diálogo e a consciência crítica. A formação docente, nesse sentido, não pode se restringir ao ensino de conteúdos, mas deve promover a compreensão das estruturas de poder e a luta pela justiça social. Para isso, é fundamental que o PPC articule saberes históricos com práticas pedagógicas que envolvam os alunos em debates sobre questões contemporâneas.

Outro aspecto destacado no PPC é a necessidade de avaliar competências que transcendam o conteúdo acadêmico, como habilidades pedagógicas, capacidade de comunicação e ética profissional. Esses elementos são fundamentais para a atuação docente e devem ser integrados ao processo avaliativo, de forma que o estudante se reconheça como um agente transformador no campo educacional.

A articulação entre avaliação e prática profissional também é evidente no estágio supervisionado, que ocupa um lugar central na formação proposta pelo PPC. Durante o estágio, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar e aplicar as aprendizagens acumuladas, sendo avaliados em sua capacidade de planejar, executar e refletir sobre as atividades desenvolvidas. Essa vivência prática enriquece o processo formativo e prepara os futuros docentes para os desafios da profissão.

Além disso, o PPC ressalta que a avaliação deve considerar a diversidade de perfis e contextos dos estudantes. Nesse sentido, ela deve ser inclusiva, respeitando as particularidades e as trajetórias individuais, sem perder de vista os objetivos comuns da formação. Esse princípio reflete o compromisso do curso com a democratização do ensino e com a promoção da equidade.

Por fim, o PPC reafirma que a avaliação é uma ferramenta para a construção de um profissional crítico e ético, que compreenda a história como um campo de conhecimento capaz de dialogar com as demandas sociais. Ao alinhar teoria e prática e promover uma formação integral, o curso de História da URCA busca formar professores capacitados para transformar a realidade educacional e contribuir para uma sociedade mais justa e consciente de sua memória e identidade.

Adrião e Peroni (2018) destacam como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer competências padronizadas, limita a autonomia pedagógica das instituições formadoras e reduz a educação a uma lógica mercantil. No contexto do PPC, essa crítica evidencia a necessidade de promover uma formação crítica e emancipatória que vá além da simples adequação a normas. Assim, o curso de Licenciatura em História deve enfatizar a articulação entre teoria e prática, formando educadores que compreendam as estruturas sociais e contribuam para a transformação da realidade.

Laval (2019), ao analisar o impacto do neoliberalismo na educação, alerta para a crescente privatização do ensino e a redução da escola pública a uma empresa. Essa perspectiva reforça a importância de um PPC comprometido com valores democráticos e sociais, que valorize o ensino público e busque formar profissionais com consciência crítica sobre as desigualdades estruturais. Isso está alinhado às concepções de Saviani (1983), que enfatiza a relação dialética entre o conhecimento e a prática como fundamental para a formação docente.

Bourdieu (2014) e Althusser (2023) fornecem uma análise sociológica das instituições educacionais, considerando-as como espaços de reprodução social. Essa visão desafia o PPC a propor práticas que rompam com essa lógica, incentivando a autonomia dos futuros professores e sua capacidade de questionar as ideologias dominantes. A formação em História, nesse contexto, deve explorar a historicidade das estruturas sociais e econômicas.

Ao mesmo tempo, autores como Apple (2006) e Silva (2022) problematizam a construção de currículos enquanto instrumentos de poder. A elaboração do PPC deve, portanto, ser um processo coletivo e democrático, como apontam Costa da Silva et al. (2022), garantindo que ele reflita a diversidade de perspectivas e atenda às necessidades da comunidade acadêmica e escolar.

A articulação entre o PPC e os princípios do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) também é essencial. Segundo Mendonça (2018), o PNE estabelece diretrizes que buscam garantir uma educação de qualidade e inclusiva. No entanto, a implementação dessas metas muitas vezes enfrenta barreiras políticas e econômicas. O PPC deve assumir o compromisso de superar essas limitações, alinhando-se aos objetivos do PNE e contribuindo para a formação de cidadãos críticos.

Foucault (2022) oferece outra perspectiva relevante ao discutir as relações de poder e saber na educação. O PPC deve reconhecer essas dinâmicas e buscar desconstruí-las, promovendo práticas pedagógicas que desafiem hierarquias e incentivem o protagonismo dos alunos. A formação em História, nesse contexto, torna-se um espaço para questionar narrativas oficiais e valorizar as vozes marginalizadas.

A abordagem interdisciplinar, defendida por Goodson (2023), também é crucial para o PPC. A formação docente deve integrar conhecimentos de diferentes áreas, permitindo que os futuros professores compreendam os fenômenos históricos em sua complexidade. Isso contribui para uma prática pedagógica mais rica e significativa, que dialogue com as realidades dos alunos.

Por fim, o PPC deve ser um documento vivo, constantemente revisado e atualizado para atender às mudanças sociais e educacionais. Veiga (2000) argumenta, a construção do PPC é um processo contínuo, que exige o engajamento de todos os atores envolvidos na educação. Esse compromisso coletivo é essencial para garantir que o curso de Licenciatura em História cumpra sua missão de formar profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social.

6.1. O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História Ano 2013

A revisão do Projeto Político Pedagógico de Curso (PPC) de 2013 representou uma significativa evolução no ensino de História, consolidando avanços em aspectos teóricos, metodológicos e práticos. Essa proposta teve origem na necessidade de aprimorar a estrutura implementada em 2005, cuja primeira versão já era considerada um marco na integração entre

pesquisa e prática docente. Contudo, desde sua implantação em 2006, percebeu-se a importância de revisar e ajustar suas diretrizes para acompanhar as mudanças no campo da Educação e da Historiografia. Assim, o novo PPC buscou reforçar a interdisciplinaridade, modernizar práticas pedagógicas e atender às demandas contemporâneas da produção do conhecimento.

Uma das principais inovações do PPC de 2013 foi a inclusão de tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem. Reconhecendo a relevância dessas ferramentas no contexto atual, a proposta reforçou a necessidade de capacitar professores e alunos para o uso eficiente de recursos digitais. Além disso, o documento incorporou mudanças conceituais derivadas de avanços historiográficos, incluindo novas perspectivas no estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, assim como a introdução de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina obrigatória. Essas inclusões refletem não apenas adequações legais, mas também o compromisso com a democratização e a cidadania no ensino superior.

Uma das principais inovações do PPC de 2013 foi a inclusão de tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com André (2013), o uso de tecnologias no contexto educacional não se limita à simples aplicação de ferramentas digitais, mas implica uma reconfiguração das práticas pedagógicas, ampliando as possibilidades de interação, aprendizagem e acesso ao conhecimento. Nesse sentido, a proposta do PPC reflete a necessidade de capacitar tanto professores quanto alunos para o uso eficiente desses recursos digitais, promovendo um ambiente de ensino mais dinâmico e acessível.

Além disso, o documento incorporou mudanças conceituais derivadas de avanços historiográficos, incluindo novas perspectivas no estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, como parte de um movimento mais amplo de inclusão e valorização da diversidade cultural. Essas transformações também se alinham ao princípio de ampliação da formação cidadã e democrática, como defende Saviani (1983), que enfatiza a educação como um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A introdução de Libras como disciplina obrigatória, por sua vez, evidencia o compromisso com a inclusão e acessibilidade no ensino superior, reforçando, assim, os princípios de democratização do acesso ao conhecimento e de respeito à diversidade.

A interdisciplinaridade foi um dos eixos centrais da revisão curricular. O aumento das disciplinas eletivas de 4 para 16 créditos possibilitou aos estudantes uma formação mais diversificada e alinhada às suas áreas de interesse. Além disso, disciplinas como Filosofia, Sociologia e Antropologia foram mantidas como obrigatórias, ampliando o diálogo entre História e outras Ciências Sociais. Essa abordagem buscou não apenas atender às demandas do mercado de trabalho, mas também aprofundar o entendimento crítico dos alunos sobre questões

sociais e culturais.

A interdisciplinaridade foi um dos eixos centrais da revisão curricular do PPC de 2013. Segundo D'Angelo (2012), a interdisciplinaridade no currículo de História permite uma abordagem mais ampla e integrada do conhecimento, ultrapassando as fronteiras dos campos específicos e permitindo aos estudantes uma compreensão mais rica e complexa da realidade. O aumento das disciplinas eletivas de 4 para 16 créditos possibilitou aos estudantes uma formação mais diversificada e alinhada às suas áreas de interesse, permitindo maior flexibilidade na construção de seu percurso acadêmico.

Além disso, disciplinas como Filosofia, Sociologia e Antropologia foram mantidas como obrigatórias, ampliando o diálogo entre História e outras Ciências Sociais. Como enfatiza Giddens (2007), o estudo dessas áreas complementares é fundamental para a formação de um pensamento crítico e para a análise profunda das dinâmicas sociais e culturais, proporcionando aos alunos uma visão mais ampla e contextualizada dos fenômenos históricos. Essa abordagem não apenas buscou atender às demandas do mercado de trabalho, mas também aprofundar o entendimento crítico dos alunos sobre questões sociais e culturais, refletindo a visão de Freire (1996), para quem a educação deve ser um processo de conscientização e transformação social.

A revisão curricular do PPC de 2013 realizou ajustes significativos, como a redução da carga horária de disciplinas tradicionais de História, como História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, de 8 para 6 créditos. Simultaneamente, houve a ampliação das disciplinas que abordam temas de inclusão e diversidade, como a História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esses ajustes têm como objetivo equilibrar o conhecimento fundamental em História com uma formação mais focada nas demandas sociais contemporâneas.

Como afirmam Adrião e Peroni (2018), a inclusão de temáticas de diversidade cultural, como a História Afro-brasileira, promove uma compreensão mais ampla e crítica da História, permitindo aos alunos acessar múltiplas narrativas históricas e ampliar suas perspectivas sobre as questões sociais. A ampliação da carga horária das disciplinas voltadas para a diversidade cultural, além de cumprir exigências legais, reflete um compromisso com uma formação mais inclusiva e representativa (Aguar, 2018).

A revisão curricular também envolveu a fusão de disciplinas, como no caso de História do Ceará e do Cariri, e a flexibilização de pré-requisitos, proporcionando mais liberdade para que os alunos escolham o percurso acadêmico que mais se alinha aos seus interesses. Disciplinas que antes eram obrigatórias, como História das Ideias Políticas e História Econômica Geral, foram transformadas em optativas, permitindo maior autonomia aos alunos na construção de sua formação.

Segundo Almeida (2004), essa flexibilização curricular responde ao dinamismo das práticas historiográficas e permite uma formação mais autônoma e adaptada às exigências do mercado de trabalho. A reorganização curricular visa tornar o curso de História mais adequado às demandas de um contexto educacional em constante transformação.

A revisão do PPC também promoveu a diversificação das modalidades de TCC, possibilitando aos alunos a escolha entre diferentes formatos, como monografias, artigos científicos, documentários e exposições. Esse movimento responde à necessidade de uma avaliação mais abrangente e ao desejo de tornar o processo de conclusão de curso mais inclusivo das diferentes habilidades e interesses dos estudantes.

Conforme Farias (2019), essa diversificação nas formas de avaliação e produção de conhecimento amplia as possibilidades de expressão dos estudantes, permitindo a aproximação entre as diferentes realidades educacionais e formas de produção científica. Isso reflete uma sensibilidade crescente em reconhecer a pluralidade de abordagens no ensino e na pesquisa acadêmica.

A revisão do PPC também resultou em uma redistribuição do estágio supervisionado ao longo de cinco semestres, permitindo que os alunos tenham contato precoce com a realidade escolar. Além disso, as disciplinas pedagógicas foram reorganizadas para reforçar a integração entre teoria e prática desde os primeiros anos do curso.

De acordo com Freire (2020), um estágio supervisionado mais extenso contribui para a construção de uma formação mais sólida, preparando os futuros professores para lidarem de forma mais consistente com as demandas do ensino. A nova organização do estágio visa garantir que a formação do historiador não se limite ao conhecimento teórico, mas também se amplie para a prática pedagógica cotidiana.

A inclusão de oficinas temáticas ao longo do curso permite que os alunos desenvolvam projetos criativos e relevantes para o ensino de História, estimulando uma reflexão mais profunda sobre as práticas pedagógicas e as necessidades do ensino no contexto contemporâneo.

Segundo Veiga (2000), essas oficinas têm um papel fundamental na formação dos alunos, pois propiciam uma vivência prática e reflexiva sobre diferentes abordagens pedagógicas. Além disso, elas incentivam a experimentação de novas metodologias, preparando os alunos para enfrentar os desafios do ensino de História de maneira mais dinâmica e criativa.

A revisão do PPC de 2013 não se limitou a atender às exigências legais do Conselho Nacional de Educação, mas também demonstrou uma grande sensibilidade às transformações sociais e culturais do Brasil. O curso de História, ao incluir novos temas e ajustar suas práticas

pedagógicas, reafirma seu compromisso com a formação de profissionais preparados para atuar em um contexto cada vez mais plural e dinâmico.

De acordo com Saviani (2014), a revisão dos currículos acadêmicos é uma resposta necessária às mudanças sociais e culturais em curso. O currículo, ao ser renovado, deve refletir as demandas e os desafios do contexto contemporâneo, contribuindo para a formação de profissionais mais preparados para enfrentar os problemas sociais e culturais.

O PPC de 2013 se destaca como um modelo de flexibilidade e inovação, promovendo uma formação mais inclusiva e democrática. Suas diretrizes não apenas atualizaram as práticas pedagógicas e acadêmicas, mas também abriram espaço para uma formação mais alinhada com as demandas sociais e culturais contemporâneas.

Conforme Apple (2006), a flexibilidade e a inovação no currículo universitário são essenciais para atender às transformações do contexto social e político. O curso de História, ao incorporar essas mudanças, assume um papel crucial na formação de cidadãos críticos e conscientes das questões sociais e culturais que permeiam a sociedade brasileira.

Nesse sentido, autores como Mészáros (2008) e Laval (2019) apontam que a inserção de lógicas neoliberais nas instituições de ensino tem levado à padronização de currículos e à desvalorização do trabalho docente. O PPC, ao tentar responder às diretrizes impostas por políticas nacionais e internacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), muitas vezes não consegue dialogar plenamente com a realidade local da escola.

Para Freire (2014), o PPC deve ser um instrumento de luta política e social, promovendo uma educação crítica e transformadora. Contudo, as contradições entre o discurso progressista e as práticas institucionalizadas muitas vezes inviabilizam esse potencial. A influência de aparelhos ideológicos do Estado, conforme analisado por Althusser (2023), também exerce pressão para que o PPC reforce estruturas de domínio, em vez de questioná-las.

A elaboração do PPC de 2013 também pode ser compreendida à luz das reflexões de Bourdieu (2014) sobre a reprodução social. Para o autor, a escola é um espaço de manutenção de desigualdades, enquanto o PPC, ao não incorporar a pluralidade das vozes escolares, reforça hierarquias e exclusões.

Em contrapartida, Giroux (2019) propõe uma visão de resistência em educação, na qual o PPC pode ser um instrumento de enfrentamento das políticas neoliberais. Para isso, é fundamental que os professores assumam o papel de intelectuais críticos, protagonizando a formulação de propostas pedagógicas.

Outra crítica ao PPC de 2013 está relacionada à dificuldade de articulação entre teoria e prática. De acordo com André (2013), a pesquisa qualitativa pode contribuir para uma melhor

compreensão das necessidades educacionais locais, possibilitando a criação de projetos mais aderentes à realidade da comunidade escolar.

Há, também, um aspecto histórico relevante na elaboração do PPC. Bloch (2001) destaca a importância de considerar o contexto histórico nas análises educacionais, uma vez que as demandas sociais e políticas mudam ao longo do tempo. Nesse sentido, é crucial que o PPC seja revisitado e atualizado periodicamente.

O PPC de 2013 precisa dialogar com a diversidade da educação brasileira. Para Silva (2022), a pluralidade cultural deve ser o cerne do currículo, promovendo o respeito às diferenças e a inclusão. Isso requer a superação de modelos hegemônicos e coloniais de educação, ainda presentes em muitas escolas.

Por outro lado, a participação coletiva na elaboração do PPC é essencial. Como apontado por Costa da Silva *et al.* (2022), a construção do projeto deve ser um momento de reflexão e integração da comunidade escolar. No entanto, a falta de formação e apoio para os professores muitas vezes compromete essa participação.

Apple (2006) discute como as políticas educacionais são permeadas por ideologias que refletem interesses de classes dominantes. Isso é evidente no PPC de 2013, que tenta conciliar interesses contraditórios entre as demandas locais e as normativas nacionais.

Ademais, a concepção de PPC como um processo dinâmico e não como um produto finalizado deve ser reforçada. Conforme defendido por Moran (2015), a educação que desejamos deve ser reflexiva, inclusiva e centrada nas necessidades dos sujeitos. Assim, o PPC de 2013 pode se tornar um instrumento de transformação, desde que elaborado e implementado com autonomia, pluralidade e participação efetiva de toda a comunidade escolar.

6.2. O Projeto Político Pedagógico do Curso em Licenciatura em História Ano 2019

O Projeto Político Pedagógico do Curso de História (PPC) de 2019 da Universidade Regional do Cariri insere-se em um contexto educacional mais amplo, refletindo as transformações que ocorreram no campo da História, tanto no Brasil quanto no mundo, ao longo do século XX. Essas transformações marcaram uma redefinição da História como campo de conhecimento, enfatizando sua importância na construção de identidades sociais e na promoção de uma visão reflexiva e crítica sobre o mundo. Essa abordagem crítica da História, que visa não apenas compreender os eventos do passado, mas também refletir sobre suas implicações no presente, assume um papel central na formação de cidadãos conscientes e atuantes, e é a base

para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e democrática.

Historicamente, a História foi muitas vezes utilizada como uma ferramenta para a perpetuação e legitimação do poder, especialmente durante o século XIX e boa parte do século XX. A história oficial, que muitas vezes enfatizava os feitos de elites políticas e militares, ignorava a pluralidade de experiências e visões de mundo presentes nas sociedades. No Brasil, isso se refletiu em uma História nacionalista e centralizadora, que visava construir uma identidade nacional que muitas vezes marginalizava grupos sociais e culturais. Esse modelo tradicional de ensino de História, ainda presente nas últimas décadas do século XX, era essencialmente conteudista e afastava os alunos da compreensão crítica do passado e do presente.

O curso de História da Universidade Regional do Cariri, ao longo dos últimos anos, tem buscado se distanciar de um modelo tradicional de ensino que se concentra exclusivamente na transmissão de conteúdos de forma mecânica, buscando, ao invés disso, uma formação crítica que valorize a compreensão da História enquanto prática social e educativa. Nesse sentido, a teoria e a prática se tornam elementos indissociáveis no processo de ensino, uma vez que, como afirma Saviani (2014), o currículo escolar deve ser um espaço não só de transmissão de saberes, mas também de transformação social. A inclusão de disciplinas que abordam questões contemporâneas, como História e Gênero, Cultura Afro-brasileira e Cultura Indígena, mostra a intenção da universidade de propiciar uma formação plural, que leve os alunos a refletir sobre as múltiplas perspectivas históricas que compõem a sociedade brasileira.

A superação da separação entre a academia e a educação básica é uma das questões centrais apontadas no PPC de 2019, algo que é amplamente discutido na obra de Farias (2019), que observa a necessidade de articular o ensino superior e a educação básica, permitindo que os estudantes desenvolvam uma prática pedagógica reflexiva e crítica. A ideia de integração é, portanto, um ponto central na proposta pedagógica da URCA, ao passo que, para Freire (2020), a educação deve ser um processo transformador que permita aos indivíduos compreender e atuar sobre as questões sociais que os afetam diretamente.

A renovação do ensino de História nos anos 60 e 70 no Brasil, como parte do movimento da “História Nova” inspirado pela visão marxista, buscava desvincular a História da perspectiva elitista e tecnicista que predominava na academia até então. Essa reconfiguração da historiografia, ao focar nas relações de poder e na crítica das narrativas dominantes, ainda enfrenta, como aponta Althusser (2023), as dificuldades impostas pelos aparelhos ideológicos do Estado, que buscam manter o status quo da educação. O curso de História da URCA, nesse contexto, se posiciona como um espaço de resistência, ao inserir discussões contemporâneas

que desafiam os paradigmas tradicionais, como as questões de gênero e a valorização das culturas marginalizadas.

No processo de renovação curricular que se deu a partir dos anos 70 e 80, a ANPUH teve um papel fundamental ao promover a reflexão sobre a função da História na formação de cidadãos críticos. Como discute Aguiar (2018), o ensino de História deve ultrapassar as limitações do positivismo e abrir-se para abordagens mais inclusivas e dialógicas, o que se reflete diretamente nas mudanças implementadas no PPC da URCA, que busca integrar a pesquisa acadêmica com a prática educacional e contribuir para uma formação cidadã. O movimento de construção do currículo na URCA é, portanto, uma resposta a essa nova abordagem historiográfica, ao dar visibilidade a temas antes marginalizados.

A introdução de novas disciplinas no currículo do curso, com foco em questões sociais e culturais, também segue as orientações da Resolução CNE/CES 13/2002, que estabeleceu diretrizes claras para os cursos de História no Brasil, buscando garantir uma formação sólida para os futuros professores. Essa ênfase na formação crítica e prática está de acordo com a visão de Bourdieu (2014), que aponta que a educação deve ser capaz de proporcionar uma visão mais ampla do mundo, permitindo aos alunos entenderem as complexas relações sociais que o estruturam. A ampliação da carga horária, que passou a contar com 3.200 horas, também reflete uma demanda por um aprofundamento teórico e prático, essencial para formar profissionais capazes de lidar com as demandas do ensino contemporâneo e com os desafios da sociedade brasileira.

O PPC da URCA, assim como o debate sobre o currículo de História em outros contextos, segue uma linha de pensamento que entende a História como uma prática que deve ser inclusiva e transformadora, contribuindo para a construção de uma identidade nacional plural e mais justa. Como aponta Costa da Silva *et al.* (2022), o currículo deve ser pensado como um espaço coletivo de construção, que permita aos alunos não apenas aprender sobre o passado, mas também refletir sobre o presente e atuar no futuro. Nesse sentido, o curso de História da URCA se posiciona como um agente de transformação social, ao formar cidadãos críticos que compreendam as complexas relações que constituem a sociedade brasileira.

O curso de História da Universidade Regional do Cariri, ao revisar seu PPC e integrar temas contemporâneos em seu currículo, assume um compromisso com a educação inclusiva, crítica e transformadora, conforme sugerido por André (2013). Esse compromisso vai ao encontro das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e da necessidade de adaptação do currículo às novas demandas da sociedade, que exigem um olhar mais diversificado sobre o passado e o presente, capaz de ampliar a compreensão dos estudantes

sobre a realidade social em que estão inseridos.

A reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas é um campo repleto de discussões que envolvem teoria, política educacional e as perspectivas de formação das novas gerações. Ao abordar o impacto da BNCC, autores como Adrião e Peroni (2018) destacam a necessidade de repensar o papel da formação educacional no contexto atual. Eles afirmam que a BNCC, ao invés de ser um instrumento neutro, se apresenta como uma força que guia a prática pedagógica para um modelo de educação mais voltado para o mercado e a preparação para o trabalho, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

Essa abordagem neoliberal sobre o currículo, que é frequentemente observada nas reformas educacionais contemporâneas, é criticada por estudiosos como Laval (2019), que afirma que a escola não deve ser vista como uma empresa. A lógica mercadológica infiltra-se na educação pública, prejudicando a função social da escola, que deveria ser de formação integral e crítica do indivíduo. Em consonância com essa linha de pensamento, Farias (2019) também questiona como as reformas curriculares têm impactado a formação pedagógica no Brasil, especialmente no que tange à licenciatura em História, que é diretamente influenciada pela BNCC e pelas mudanças impostas pelo sistema educacional atual.

A análise do currículo escolar, segundo autores como Apple (2006) e Bourdieu (2014), revela as relações de poder que permeiam as escolhas curriculares e a construção do conhecimento. Bourdieu, por exemplo, destaca a reprodução das desigualdades sociais por meio das estruturas educacionais, que acabam favorecendo grupos específicos e perpetuando o status quo. Isso é refletido nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais, como apontado por Silva e Santos (2018), que discutem as implicações da BNCC para a organização do currículo da educação básica.

Por outro lado, Freire (2020) propõe uma abordagem libertadora da educação, defendendo um currículo que seja construído coletivamente, com base nas necessidades e realidades dos alunos. Essa perspectiva crítica e dialética propõe a educação como um processo de transformação social, contrariando as tendências tecnicistas e neoliberais que buscam moldar o currículo apenas para atender às demandas do mercado de trabalho. Essa proposta também é abordada por Mendes (2018), que explora a importância da formação crítica dos docentes para lidar com as questões da educação básica.

A discussão sobre o currículo, no entanto, não se limita às questões ideológicas. Há também uma preocupação prática com a implementação das propostas pedagógicas. Nesse sentido, as contribuições de Saviani (2014) sobre a tradição educacional brasileira e as teorias

do currículo oferecem um olhar mais profundo sobre as origens das práticas educativas que ainda influenciam a escola pública no Brasil. A educação, para Saviani, deve ser vista como um campo de luta, onde se confrontam diferentes concepções de ensino e aprendizagem, e onde a crítica à educação dominante é essencial.

Além disso, autores como Gil (2010) e Marconi e Lakatos (2017) discutem metodologias de pesquisa que auxiliam na análise das práticas pedagógicas. A pesquisa qualitativa, abordada por André (2013), é um dos métodos recomendados para estudar as transformações curriculares, pois permite uma compreensão mais aprofundada das experiências vivenciadas por alunos e professores dentro das escolas. A análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), é uma técnica crucial para a interpretação dos documentos curriculares e das práticas pedagógicas que são adotadas nas escolas.

A crítica ao modelo de ensino centrado em competências e habilidades, em detrimento de uma educação integral, é compartilhada por autores como Mészáros (2008) e Giroux (2019), que alertam para os riscos de um currículo que privilegia a eficiência e a utilidade em detrimento da formação humana completa. Para esses pensadores, a educação deve ser um processo que desenvolva a capacidade crítica dos indivíduos e os prepare para questionar e transformar as condições sociais e políticas que os cercam.

A concepção de um Projeto Político Pedagógico de Curso (PPC) que seja verdadeiramente democrático e participativo, como defendido por Veiga (2000) e Medel (2008), se apresenta como uma alternativa para reverter os efeitos da imposição de currículos centralizados e padronizados. O PPC deve ser um espaço de construção coletiva, onde docentes, alunos e comunidade tenham voz na definição das diretrizes pedagógicas. No entanto, a resistência às reformas curriculares e a luta pela autonomia das escolas continuam a ser desafios importantes, como apontado por diversos estudiosos da área, incluindo Santos (2017) e Costa da Silva (2022).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das transformações curriculares provocadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revela um cenário educacional em que as práticas pedagógicas estão sendo profundamente impactadas por uma abordagem que visa a padronização e a formação voltada para as demandas do mercado. A BNCC propõe um currículo focado no desenvolvimento de competências e habilidades, alinhado às exigências de um mundo globalizado e competitivo. No entanto, essa mudança gera tensões em relação à forma como a educação deve ser entendida:

como um processo de transformação social e formação integral do indivíduo ou como uma preparação para o mercado de trabalho. O desafio, portanto, é encontrar um equilíbrio que permita que o currículo seja ao mesmo tempo adaptável às realidades locais e capaz de promover uma reflexão crítica sobre as questões sociais.

Os efeitos dessa mudança curricular têm sido amplamente discutidos e apontam para um risco de redução do papel da educação para um processo instrumental de preparação para o mercado. A padronização imposta pela BNCC pode acabar limitando a diversidade e a criatividade que são essenciais para a formação de cidadãos críticos e engajados socialmente. Por outro lado, há a necessidade de se considerar as especificidades regionais e culturais do Brasil, o que exige um currículo que não seja apenas homogêneo, mas que leve em conta as diversas realidades locais. Dessa forma, o currículo deve ser um espaço de diálogo e adaptação, respeitando as particularidades de cada comunidade.

Além disso, a gestão escolar e a participação da comunidade no processo educativo também se destacam como fatores essenciais para a implementação de um currículo eficaz. A construção do Projeto Político Pedagógico de Curso (PPC) é uma ferramenta importante para a criação de um currículo que seja verdadeiramente democrático e que considere as necessidades da comunidade escolar. Ao envolver pais, professores, alunos e gestores na elaboração do PPC, é possível garantir que o currículo atenda de maneira mais eficaz às demandas locais, sem perder de vista as diretrizes nacionais. A autonomia das escolas deve ser valorizada, pois permite a personalização do ensino, respeitando as especificidades de cada contexto.

A implementação da BNCC, por sua vez, enfrenta desafios em relação à formação dos professores. A capacitação docente é um fator fundamental para garantir que as novas diretrizes curriculares sejam compreendidas e aplicadas de maneira adequada nas salas de aula. A formação dos professores deve ser voltada não apenas para o domínio dos conteúdos previstos pela BNCC, mas também para o desenvolvimento de competências pedagógicas que permitam aos docentes atuar de forma crítica e criativa. Além disso, é importante que os educadores tenham autonomia para adaptar os conteúdos e as metodologias às necessidades de seus alunos, sem perder de vista os objetivos estabelecidos pela BNCC.

Outro aspecto relevante da BNCC é a ênfase na formação de competências e habilidades, com foco em resultados mensuráveis e tangíveis. Embora essa abordagem tenha o objetivo de preparar os alunos para o mercado de trabalho, ela pode acabar negligenciando aspectos importantes da formação humana, como o pensamento crítico, a ética e a criatividade. A educação não deve ser vista apenas como um processo técnico e funcional, mas como um espaço de desenvolvimento integral, que leve em conta a formação do ser humano em suas

diversas dimensões. Dessa forma, é necessário repensar a ideia de que a educação deve ser apenas um meio para alcançar a inserção no mercado de trabalho.

Embora a BNCC tenha como objetivo criar um currículo padronizado em todo o território nacional, é importante lembrar que a realidade das escolas brasileiras é extremamente diversa. As condições sociais, econômicas e culturais variam significativamente de uma região para outra, o que pode tornar difícil a aplicação uniforme das diretrizes curriculares. A análise dessas especificidades é fundamental para compreender as dificuldades e os desafios enfrentados pelas escolas na implementação da BNCC. Além disso, a adaptação do currículo às diferentes realidades locais pode contribuir para a construção de um modelo educacional mais justo e inclusivo, que atenda de fato às necessidades de todos os alunos.

A implementação da BNCC deve ser vista como um ponto de partida para um debate mais amplo sobre o futuro da educação no Brasil. Embora seja um passo importante em direção à uniformização das diretrizes curriculares, a BNCC não deve ser encarada como a solução definitiva para todos os problemas da educação. Ao contrário, ela deve ser continuamente questionada e aprimorada, de modo que os objetivos educacionais sejam constantemente ajustados para atender às necessidades da sociedade e dos alunos. Nesse sentido, é fundamental que educadores, gestores, alunos e a sociedade civil como um todo se envolvam de maneira crítica e construtiva nesse processo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História propõe uma concepção de currículo que visa o desenvolvimento de uma formação crítica, reflexiva e que valoriza a diversidade cultural e histórica, além de promover a construção de uma cidadania ativa e a compreensão das múltiplas perspectivas sobre o passado e o presente. A BNCC destaca a importância de contextualizar os conteúdos históricos, integrando-os com as questões contemporâneas, como as relações de poder, identidade e pertencimento.

Nos registros documentais das atas dos colegiados do curso de Licenciatura em História da URCA, observa-se uma preocupação em alinhar o currículo com as novas tecnologias, e com a inclusão de temas como História e Gênero, Cultura Afro-brasileira e Indígena, que refletem um esforço de diversificação do ensino de História e uma abordagem mais inclusiva.

As inovações curriculares propostas incluem o fortalecimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas, a incorporação de novas tecnologias educacionais, e a atualização das metodologias de ensino, visando uma maior interação entre teoria e prática. O catálogo de legislações que orienta as mudanças curriculares no curso de Licenciatura em História da URCA contribui de maneira significativa para as reformulações, pois serve como um guia para a adaptação do currículo às exigências legais e pedagógicas, além de apoiar a implementação

de uma formação mais alinhada com as novas demandas educacionais e sociais.

Ademais, o “Catálogo Digital: a construção de um currículo crítico, autônomo e participativo no curso de Licenciatura em História da Universidade Regional do Cariri” se apresenta como uma ferramenta fundamental para a reconfiguração do ensino de História, alinhando-se com as necessidades contemporâneas de uma educação mais inclusiva, crítica e reflexiva. Sua relevância reside na possibilidade de promover uma articulação entre teoria e prática, ao incorporar as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao mesmo tempo em que respeita as especificidades da região e os desafios da formação dos futuros professores de História.

Além disso, o catálogo contribui para a construção de um currículo dinâmico, que valoriza a autonomia dos estudantes e a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, refletindo a ideia de um ensino de História que vai além da simples transmissão de conteúdos, estimulando a reflexão sobre o passado e suas conexões com o presente de forma crítica e contextualizada.

Em relação às limitações do estudo, vale ressaltar que a pesquisa não abordou todas as variáveis que influenciam a implementação da BNCC, como as diferentes práticas pedagógicas nas escolas e as condições específicas de cada região. A diversidade de contextos, tanto no aspecto social quanto no educacional, apresenta desafios que precisam ser mais bem explorados para se entender de forma plena o impacto da BNCC nas escolas. Além disso, o estudo não incluiu dados empíricos que poderiam oferecer uma visão mais detalhada e concreta dos efeitos da BNCC no cotidiano escolar. Outra limitação importante refere-se à abordagem centrada em uma análise teórica, sem a inclusão de estudos de caso que pudessem ilustrar como a BNCC está sendo aplicada nas escolas na prática.

A análise empírica poderá contribuir para a compreensão dos desafios e das oportunidades que surgem na aplicação do currículo proposto pela BNCC. Os futuros estudos podem se concentrar na realização de pesquisas empíricas, que envolvam a coleta de dados diretamente nas escolas. Esse estudo poderá ser desenvolvido na continuação de meus estudos em um futuro doutorado que dispõe de mais tempo para pesquisa.

Outro caminho importante seria a análise das especificidades regionais e culturais no processo de implementação da BNCC. Considerando a diversidade do Brasil, seria interessante comparar como a BNCC tem sido aplicada em diferentes estados e municípios, levando em conta as características locais. Isso permitiria identificar as melhores práticas e as adaptações necessárias para que o currículo seja efetivamente inclusivo e capaz de atender às necessidades de todos os alunos.

A formação dos professores também deve ser um foco de futuras pesquisas. É fundamental investigar como os educadores têm sido capacitados para lidar com as mudanças propostas pela BNCC e quais são as principais dificuldades encontradas na adaptação do currículo. A capacitação docente deve ser vista como um processo contínuo, que deve levar em conta as necessidades de formação dos professores, garantindo que eles tenham as ferramentas necessárias para implementar um ensino de qualidade.

Por fim, recomenda-se que os estudos futuros explorem a gestão escolar e a participação da comunidade no processo de construção do currículo. A criação de um Projeto Político Pedagógico de Curso (PPC) participativo pode ser uma estratégia eficaz para enfrentar os desafios da padronização imposta pela BNC - formação e para promover uma educação mais democrática, que respeite as necessidades e realidades locais. O envolvimento de toda a comunidade escolar na elaboração e implementação do currículo é fundamental para garantir que ele seja efetivamente significativo e transformador.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. PERONI, V. **A Formação das Novas Gerações como Campo para os Negócios**. In: Aguiar, M. A. (org.). A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Livro eletrônico, Recife, ANPAE, 2018.
- AGUIAR, M. A.(org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- ALMEIDA, J. S. de. **O Legado Educacional do Século XX**. In: SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do Século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- ANDRÉ, M. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?**. Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade, Dez 2013, vol.22, no.40, p.95-103. ISSN 0104-7043.disponível http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 10 de julho de 2023.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. Ed. Artmed, São Paulo, 2006.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Ed. Paz e Terra, RJ, 16ª Edição, 2023.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**, SP. Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, P. **A reprodução**. Ed. Vozes, 7ª Edição 2014, Petrópolis, RJ.
- BLOCH, M. Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação – CNE- Parecer nº 600/97**, aprovado em 3 de novembro de 1997. Disponível em <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acessado em 10 de agosto de 2024.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF.54ª Edição. 2019.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília - DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília - DF: MEC, 2017. Disponível em:<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/15d0cjKtbSXpN7ODJHvLM86nfK75lGD> ij. Acesso em: 15 de novembro de 2023.
- BRASIL. **Resolução n. 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada BNC-Formação. Disponível em <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2844/resolucao-cne-> Acessada em 15 de junho de 2024.

COSTA DA SILVA, A. K.; DA SILVA BEZERRA, E. R.; MEDEIROS DE ARAÚJO, M. E. **Reflexões sobre o caráter coletivo da (re)elaboração do PPP**: um relato de experiência. Cadernos de Estágio, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 72–77, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/32907>. Acesso em: 1 dez. 2023.

CORAZZA, S. M. **Base Nacional Comum Curricular**: Apontamentos crítico-clínico e um trampolim. Revista Educação. Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. 135-144, dez, 2016.

CRATO. Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em História da Universidade Regional do Cariri. Crato, Ceará, 2005, 2013 e 2019.

FARIAS, D. C. C. Concepções de Formação Pedagógica do Curso de Licenciatura em História da UFPE em Contexto de Reforma Curricular. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2019.

FLORENCIO, L. R. S. **Fundação da Faculdade de Filosofia do Crato**: Representações sobre a Interiorização do Ensino Superior. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira, UFC, 2012.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade** v. I :Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14ª edição, 2022.

FRANÇA, F. J. P. da. **O Curso de História da Faculdade de Filosofia do Crato e da URCA no Contexto Regional do Cariri**. Monografia de conclusão do curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior. Crato, 1990.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 41ª edição. Tradução de Lilian Lopes Martin, Paz e Terra, RJ, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Paz e Terra, RJ, 56ª Edição, 2014.

FREIRE, M. G. F; VIEIRA, D. D. **Reflexões Sobre o Currículo: Das Teorias Tradicionais às Teorias Pós-Críticas**. VI Congresso Nacional de Educação- CONEDU- Ed. Realize, 2019. Disponível em <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019>. Acessado em 19 de julho de 2024.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp. 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2019.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Editora vozes, Petrópolis, RJ, 15ª edição, 3ª reimpressão, 2023.

GONÇALVES, R. M; MACHADO, T. M. R; CORREIA, M. J. N. **A BNCC na contramão das demandas sociais**: Planejamento com e planejamento para Práxis Educacional, v. 16, n. 38, p. 338-351, 2020.

HOBBSAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XXI (1914- 1991)**. SP: Cia das Letras, 1994.

HORNBURG, N, SILVA, R. **Teorias sobre currículo: uma análise para a compreensão e mudanças**. Revista de Divulgação do ICP. V.3, Nº10, jan –jun 2007, p.61.

KLEIN, C. L. *et al.* **Projeto Político-Pedagógico: Das Bases Teóricas e Conceituais para Execução na Prática Docente**. XV Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL. unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2013.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Editora Boi Tempo, SP,2019.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

LEITINHO, M. C. **Desenvolvimento do Ensino Superior no Cariri: História e Construção Social da URCA**. In: CAVALCANTE, M. J. M. (org.) História da Educação Comparada: Discursos, ritos e simbologia da educação popular, cívica e religiosa. UFC, 2011.

LOPES, A. C. **Apostando na produção contextual do currículo**. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, L. F. (Orgs). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico] ANPAE: Recife, 2018

MACEDO, E. **Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 45-67, 2016.

MACEDO, E. **A Base é a Base. E o Currículo o que é?** In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, L. F. (Orgs). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Livro Eletrônico, ANPAE: Recife, 2018. P.28-33.

MACHADO, T. M. R. **A revisão Curricular do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (1996-2005): relações de poder e resistência**. Tese doutorado em Educação: currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2010.

MARCONI, M. A, & LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Atlas, 2017.

MARX, K. **A Ideologia Alemã**. Trad. Conceição Jardim et.al. Lisboa. Ed. Presença, 1980, p.11-102, VI.

MEDEL, C. R. M. de A. **Projeto Político Pedagógico: construção e Implementação na Escola**. Campinas – SP, Ed. Associados, 2008.

MELO, E. M. M. de. **Base Nacional Comum Curricular: entre caminhos e (des) caminhos**. SP: Editora Dialética, 2023.

MENDONÇA, E. F. **PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola**. In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE,

2018, p 34-45.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. Ed. Boi Tempo, SP, 2ª Edição ampliada, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MORAN, J. M. **A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Ed. Papirus, SP. 2015.

PIERRE, J. T. **Do Sonho ao Credenciamento: resgate histórico e documental da URCA**. Premius Editora, Fortaleza, 2010.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional: uma política sociológica**. Poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROSARIO, L. F.R; DARIDO, S. C. Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da Educação Física na escola. Rev. Bras. Educ. Física Esporte, São Paulo, v.26, n.4, p. 691 – 704, out./dez.2012.

SACRISTAN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Z. M. M.de. **Escola como espaço de transformação: a articulação da educação, pobreza e desigualdade social no currículo escolar**. Revista Internacional Investigación Ciencia e Sociedad. Vol. 13 nº 2, diciembre 2017. Pág. 239-252. Universidad Autonoma de Asuncion. Paraguay.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN; V. T. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 3ª edição, 2014.

SILVA, M. V. da. SANTOS, J. M. C. T. **A BNCC e as Implicações para o Currículo da Educação Básica**. Anais CONADIS. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

SILVA, S.N. A BNCC da Educação infantil ao ensino fundamental: políticas públicas, currículo, competências e Educação Ambiental. Curitiba, 2019, Editora CRV.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2022.

SILVA, M. B. da. **Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político – Pedagógico da Escola Pública Brasileira**. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283- 301, dezembro 2003. Disponível em [http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

TORRES, C. M. G. **O Curso em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri-URCA: Constituição, Desenvolvimento Curricular e Formação Docente (1987- 2017)**. Tese de doutorado em Educação Brasileira, UFC, 2017.

VASCONCELOS, C. do S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, I. P.A. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico**: uma relação regulatória ou emancipatória? Cad. Cedes, Campinas, v.23, n.61, p.267-281, dezembro de 2003. Disponível em [http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br).

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Ed. Papirus. SP, 11ª edição, 2000.

APÊNDICE A – INSTRUMENTAL DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Título da Pesquisa: O Currículo do curso de Licenciatura em História da Universidade Regional do Cariri (URCA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desenvolvimento curricular e implicações para o trabalho docente

Aluno: José Nilton da Silva

Orientador: Prof. Dr. Cícero Magerbio Gomes Torres

PPC 2005 PPC 2013 PPC 2019	Informar qual PPC Contempla cada componente curricular	Informar qual PPC não Contempla cada componente curricular
Disciplinas Núcleo Comum/ Obrigatórias		
Disciplinas Formação Complementar		
Disciplinas Formação Pedagógica		
Disciplina Eletivas		
Estágio Supervisionado		
Núcleo disciplinas eletivas (opções livres)		
Disciplina Núcleo de Prática		
Laboratório/ Inovações Tecnológicas		
TCC (monografia, artigo, documentário, exposições)		
Inovações curriculares		
Atividades Complementares		
Oficina de Ensino de História		

**APÊNDICE B - DOCUMENTO PARA FAZER SUGESTÕES, CRÍTICAS, ELOGIOS
E/OU PERGUNTAS ACERCA DO PRODUTO EDUCACIONAL**



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**SE VOCÊ VISITOU O SITE DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO E ACESSOU ESSE
PRODUTO EDUCACIONAL, DEIXE SUA SUGESTÃO,
CRÍTICA, ELOGIO E/OU PERGUNTA**

1:NOME _____ DATA ____/____/____

SUGESTÃO, CRÍTICA, ELOGIO E/OU PERGUNTA

2:NOME _____ DATA ____/____/____

SUGESTÃO, CRÍTICA, ELOGIO E/OU PERGUNTA

3:NOME _____ DATA ____/____/____

SUGESTÃO, CRÍTICA, ELOGIO E/OU PERGUNTA

**APÊNDICE C - SE VOCÊ VISITOU ESTE ACERVO DIGITAL TEÓRICO, ASSINE
A LISTA DE PRESENÇA**



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

1:NOME:_____DATA:___/___/___
CONTATO:_____

2:NOME:_____DATA:___/___/___
CONTATO:_____

3:NOME:_____DATA:___/___/___
CONTATO:_____

4:NOME:_____DATA:___/___/___
CONTATO:_____

5:NOME:_____DATA:___/___/___
CONTATO:_____