


Diálogos


ISSN 2177-2940



Identidade deslatino-americanizada: o currículo vigiado e o cerceamento da cultura e da consciência histórica

 <https://doi.org/10.4025/dialogos.v29i3.78675>

Wilian Carlos Cipriani Barom

 <https://orcid.org/0000-0002-8230-0845>

Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba-PR, BR

E-mail: wilianbarom@ufpr.br

De-latin-americanized identity: the surveilled curriculum and the curtailment of historical culture and historical consciousness

Abstract: With the advance of national, neoliberal education policies, the state of Paraná inaugurates a complex, technocratic system of control—enabled by the State Education Network’s Prioritized Curriculum (2020)—that can compromise and hinder any History teaching practice that aspires to be emancipatory and grounded in teacher autonomy. This article conceptualizes this phenomenon as a Surveilled Curriculum, highlights its constraining effects on teaching practice, and discusses the limits and possibilities for the work of teachers and researchers in the field of History Education. To this end, it presents a case study: the presence—and, above all, the omission—of Latin America in the curriculum of the state of Paraná.

Key words: curriculum; history teaching; Latin America.

Identidad deslatinoamericanizada: el currículo vigilado y el cercenamiento de la cultura histórica y de la conciencia histórica

Resumen: Con el avance de políticas nacionales de cuño neoliberal para la educación, el estado de Paraná inaugura un sistema complejo y tecnocrático de control, posibilitado por el Currículo Priorizado de la Red Estatal de Enseñanza (2020), que puede comprometer y dificultar cualquier práctica de enseñanza de la Historia que se proponga emancipadora y se base en la autonomía docente. Este artículo conceptualiza ese fenómeno como Currículo Vigilado, evidencia sus efectos de cerceamiento sobre la práctica docente y discute los límites y las posibilidades de actuación de profesores e investigadores en el campo de la Enseñanza de la Historia. Para ello, presenta un estudio de caso: la presencia y, sobre todo, la omisión de América Latina en el currículo del estado de Paraná.

Palabras clave: currículo; enseñanza de historia; América Latina.

Identidade deslatino-americanizada: o currículo vigiado e o cerceamento da cultura e da consciência histórica

Resumo: Com o avanço de políticas nacionais de cunho neoliberal para a educação, o Estado do Paraná inaugura um sistema complexo e tecnocrático de controle, viabilizado pelo Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino (2020), que pode comprometer e dificultar qualquer prática de ensino de História que se proponha libertadora e se pautar na autonomia docente. Este artigo conceitua esse fenômeno como Currículo Vigiado, evidencia seus efeitos de cerceamento sobre a prática docente e discute limites e possibilidades de atuação de professores e pesquisadores no campo do Ensino de História. Para tanto, apresenta um estudo de caso: a presença e, sobretudo, a omissão da América Latina no currículo do Estado do Paraná.

Palavras-chave: currículo; enseñanza de historia; América Latina.

Recebido em: 29/08/2025
Aprovado em: 14/01/2026

Desde, pelo menos, 2007 conceitos como Consciência Histórica e Cultura Histórica vêm ganhando força em parte das pesquisas nacionais sobre o Ensino de História (BAROM, 2015; SANTOS, 2020). Dentre as formas que justificam a adesão crescente à teoria rüseniana, destaca-se o fato de ela possibilitar certo enraizamento das práticas docentes no cotidiano dos estudantes, promovendo experiências escolares que compatibilizam metodologia e sentido pela consideração das subjetividades discentes no processo cognitivo. Tal consideração decorre do reconhecimento do papel das memórias pessoais, sociais e culturais nas interpretações que os estudantes fazem da realidade — leia-se consciência histórica. Esse reconhecimento atravessa diversas etapas do processo educativo: interpretações de conteúdos, experiências e práticas escolares, narrativas de professores e livros didáticos, bem como a leitura de documentos históricos apresentados em aula. Isso levou as pesquisas em ensino, crescentemente, a considerar e problematizar a origem dessas memórias, que se encontram, quase sempre, para além dos muros escolares.

Essa interdependência entre Consciência Histórica e Cultura Histórica, evidenciada pela teoria, vem ganhando traduções metodológicas mais complexas nas práticas de ensino. Parte-se do princípio de que tal interconexão pode ser acessada pelas narrativas dos estudantes — na íntima relação entre linguagem e pensamento —, que exteriorizam o trabalho da consciência e evidenciam uma cognição, em grande medida, prévia à ação ou, ao menos, influente no âmbito da racionalidade.

O problema que se coloca neste texto é que o avanço dessa teoria do ensino — traduzido em pesquisas e experiências talvez não tão inovadoras no cenário, mas altamente engajadas, consistentes e com resultados relevantes para o campo — exige uma premissa que, no momento, encontra-se profundamente ameaçada: a autonomia docente.

O que pretendemos demonstrar é que enfrentamos um cenário inédito, cuja compreensão é indispensável para quem pesquisa e teoriza sobre Cultura e Consciência Histórica no Ensino de História. Embora o jogo das políticas neoliberais na educação permaneça o mesmo, suas regras foram reconfiguradas e otimizadas; sob o amparo de um novo aparato tecnocrático e impulsionado pela plataformização, emerge hoje uma conjuntura sem precedentes. Analisamos aqui o caso do Paraná, que defino como *Currículo Vigiado*, compreendendo-o como uma provável e perigosa tendência nacional. Caso essa lógica se consolide, será difícil encontrar eco das reflexões teórico-acadêmicas nas práticas docentes, diante de um cerceamento crescente, por vezes brutal e de ordem psicológica, que já se encontra em curso.

Detalharemos, de modo minucioso, o funcionamento do *Currículo Vigiado* a partir de um estudo de caso, a omissão da América Latina nas tramas do currículo prescrito do Estado do Paraná, para depois refletirmos brevemente sobre como proteger a autonomia docente na burocracia cotidiana.

O currículo vigiado

Talvez, no caso do Estado do Paraná, seja insuficiente falar apenas em “currículo prescrito” ou recorrer à tradicional divisão, comum na literatura e no senso comum das unidades escolares, entre “currículo formal” e “currículo real”, para definir as novas dinâmicas que têm ocorrido na relação entre o poder político e as unidades escolares.

A criação do Livro Registro de Classe Online (LRCO)¹, em 2022, por meio da Instrução Normativa N° 06/2022 – CDE/DNE/DPGE/SEED², no período da gestão do Secretário da Educação Renato Feder, mas que já vinha sendo implementado desde o início do ano anterior como indicam os vídeos oficiais do Canal do Professor – Formação Continuada SEED-PR³, possibilitou o primeiro passo do que seria esse esfacelar entre as fronteiras do “formal” e do “real”. Essa medida possibilitou a padronização da escrituração da vida escolar dos estudantes, “garantindo a integridade e a consulta em tempo real à veracidade das suas informações, além de estabelecer a obrigatoriedade de cumprimento dos prazos para os registros”, conforme estipulado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR⁴. Em outras palavras, o tradicional livro físico de chamada, que comprovava a frequência dos estudantes, as atividades realizadas e o rendimento escolar, foi convertido em uma ferramenta online de preenchimento obrigatório, que passou a fazer parte do cotidiano do trabalho docente.

Este Livro Online foi implantado rapidamente devido ao cumprimento da Instrução, que estabelecia que a direção escolar fosse responsável por “fazer cumprir as determinações” referentes aos registros dos professores, além de supervisionar os setores pedagógicos. Estes também precisaram acompanhar semanalmente a implementação e os registros, emitindo parecer favorável a cada fechamento de período avaliativo. Em seguida, o Registro de Classe Online era enviado pela

¹Disponível em https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas, acessado em 09/04/2025.

²Assinada pelo Diretor de Planejamento e Gestão Escolar, Paulo Roberto Falcão, pela chefe do Departamento de Normatização Escolar, Telma Aparecida dos Santos Luzio, e pela Coordenadora da Documentação Escolar, Annete Elise Siedel Vasconcelos.

³Disponível em https://www.youtube.com/playlist?list=PL8MC9s1qHrSVq4Nu0Xs780LO51s_Zalfv, acessado em 09/04/2025.

⁴Disponível em https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-08/instrucao_normativa_062022_cdnednpgeseed.pdf, acessado em 09/04/2025.

secretaria ao Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), que busca compor uma grande base de dados educacionais relativos à matrícula e a frequência dos estudantes.

Por ser uma ferramenta digital, e não mais um livro físico limitado ao número de páginas, o Livro Online tem sido reformulado anualmente para se tornar também um grande centro de referência para o trabalho docente, superando suas intenções iniciais. Acelerado pelo período de pandemia, que proporcionou verdadeiros laboratórios para a implementação de soluções digitais tanto no setor público quanto no privado, o sistema agora reúne, em um único espaço acessado diariamente por celulares, tablets e computadores dos professores, um "módulo de planejamento", denominado de Registro de Classe Online + Aulas (RCO+Aulas). Nesse módulo, o docente encontra planos de aula específicos para todas as suas disciplinas, para todas as aulas, organizados cronologicamente conforme uma sequência idealizada de conteúdos a ser desenvolvida, incluindo sugestões de exercícios, videoaulas e slides de apresentações prontas. Embora não seja obrigatório que os professores adotem esses materiais, podendo, inclusive, editá-los, caso optem por não utilizá-los, é recomendável que apresentem seus próprios planos de aula ao setor pedagógico. Cumpre reconhecer que: isso se torna praticamente inviável diante da realidade de um professor de História da rede estadual, que ministra, em média, 10 aulas por dia — sem contar outros vínculos de trabalho. Elaborar planos individualizados para todas as aulas, ou mesmo um Plano de Trabalho que organize blocos de aulas, torna-se ainda mais desafiador diante do aumento recente da burocratização de outras esferas do trabalho docente que vem acontecendo no Estado do Paraná.

Dessa forma, podemos inferir certo êxito na adesão dos professores aos materiais educacionais do RCO+Aulas. No entanto, trata-se de uma dedução que ainda requer comprovação por meio de pesquisas futuras. Afinal, a literatura costuma apontar, nesses casos, processos de adesão bastante particularizados, marcados por episódios de tradução, resistência e, por vezes, estratégias que apenas aparentam conformidade com o proposto (APPLE, 1982; SACRISTÁN, 2018).

Contudo, esse é um quebra-cabeça com mais peças, e que tornam a nossa análise da presença da América Latina no currículo do Ensino Fundamental dos Anos Finais do Estado um trabalho um pouco mais complexo.

Três documentos precisam aqui ser citados: a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Currículo da Rede Estadual Paranaense (2019) e o Caderno Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino (2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017⁵, é o documento que tem possibilitado mudanças no ensino de História no Estado do Paraná e em outras unidades da federação. Como um documento que estabelece normas para as redes de ensino e suas escolas, tanto públicas quanto particulares, e por servir como uma base na criação dos currículos e projetos pedagógicos para a educação infantil, fundamental e média no Brasil, a BNCC acabou determinando, direta ou indiretamente, o que todos os alunos da Educação Básica devem aprender.

O que diferencia o documento da BNCC em relação ao documento anterior, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), é a forma como os conteúdos são organizados: em Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades. Anteriormente, a estrutura era composta por Objetivos, Critérios para a seleção dos conteúdos para o professor e Eixos Temáticos norteadores. Pela primeira vez, temos uma lista extensa de conteúdos distribuídos por ano escolar, cada um identificado por um código alfanumérico que indica o que se espera do seu desenvolvimento. Chamadas de habilidades, essas expectativas “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 29). Segundo o documento da BNCC, esses códigos foram criados para garantir o desenvolvimento das competências específicas da área e estão associados aos chamados “Objetos de Conhecimento”, definidos de forma bastante genérica como os “conteúdos, conceitos e processos” organizados a partir de uma unidade temática. Ainda, vale aqui destacar, conforme enfatiza a BNCC, estas habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, não indicam preferências por abordagens ou metodologias específicas, não representam uma ordem ou hierarquia entre as aprendizagens e tampouco devem ser tomadas como um modelo obrigatório (BRASIL, 2017, p. 30).

O fato é que, uma vez estabelecido esse currículo mínimo comum, acompanhado de seus respectivos códigos de controle, abriu-se espaço para o avanço de uma visão tecnocrática que tende a reduzir o aprendizado escolar a índices de rendimento. E pela primeira vez, isso se tornou plenamente possível com o texto da BNCC. Se esta intenção já estava posta em alguns dos grupos que conduziram e apoiaram a elaboração da Base, a exemplo dos reformadores empresariais do “Movimento Pela Base”⁶, o texto da BNCC fez questão de não explicitar esta possibilidade em seu desejo de implementação de um Sistema Único de Educação Brasileira (PASSOS, 2024).

⁵A parte referente ao Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular foi entregue com certo atraso. Em 2 de abril de 2018, o Ministério da Educação encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão da BNCC, agora incluindo essa etapa de ensino.

Desse modo, todo o ecossistema tecnológico e avaliativo que se desenvolveu posteriormente passou a depender moralmente da elaboração local dos currículos municipais e estaduais. Assim, podemos inferir que aqueles que adotaram de forma mais ampla a estrutura da BNCC conseguiram maior facilidade na implementação e criação destes instrumentos de avaliação.

Na sequência da BNCC tivemos as formulações estaduais do currículo. O Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) foi implementado por meio de uma ação colaborativa entre Secretaria de Estado de Educação e do Esporte (SEED/PR), Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PR) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/PR), e assinado pelo Chefe de Departamento de Desenvolvimento Curricular Anderfábio Oliveira dos Santos⁷.

Em sua apresentação, o documento afirma o compromisso com as especificidades da Rede Estadual Paranaense, destacando suas principais necessidades e características. Defende que os conteúdos devem estar “adequados à realidade da regionalidade” (CREP, 2019, p. 3), posicionando-se como um documento orientador das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC), dos Planos de Trabalho Docente (PTD) e dos Planos de Aula.

Mantendo as mesmas sete competências específicas de História estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 402), o documento paranaense preserva os campos “Objetos de Conhecimento” e “Unidades Temáticas”, mas altera a nomenclatura de “Habilidades” para “Objetivos de Aprendizagem”, mantendo o mesmo código alfanumérico no corpo do novo código de referência. Além disso, introduz dois novos campos: “Orientações de Conteúdos”, que explicita com ainda mais clareza os conteúdos a serem trabalhados em cada objetivo, e “Trimestre”, que organiza os conteúdos em um cronograma de aplicação ao longo do ano letivo.

Ao aproximarmos os dois documentos, é possível destacar algumas observações relevantes:

- Das 16 unidades temáticas sugeridas pela BNCC, 15 foram incorporadas integralmente, sem alterações. Nenhuma nova unidade foi criada pelo CREP.

⁶Andrea Costola e Raquel Fontes Brogui, ambas da Universidade Estadual Paulista, em seu texto intitulado “Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do Movimento Todos pela Base Nacional Comum” (2018) listam várias entidades que foram representadas pelos agentes que compuseram o movimento, mostrando sua diversidade, porém, destacam o peso da presença do setor empresarial. Citamos aqui algumas: Fundação Lemann, Instituto Airton Senna, Instituto Natura, Itaú BBA, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Inspirare, Instituto Rodrigo Mendes, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Itaú Social, Fundação SM, Instituto Singularidades, Todos Pela Educação, Instituto Pedagógico Acaia, Laboratório de Educação, UNDIME, CONSED, FGV, Inep, Banco Mundial, Fundação Cesgranrio, Universidade Federal de Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.

⁷Membros da Equipe de História: Ma. em Educação Camila Flávia Fernandes Roberto, graduado em História Fábio dos Santos Lima, Me. em Educação Fabio Aparecido Ferreira, Ma. em História Lorena Pantaleão da Silva, Ma. em Antropologia Vanessa Maria Rodrigues Viacava e a graduada em História Suelen Pinto da Cruz.

- Dos 100 objetos de conhecimento propostos pela BNCC, 89 foram incorporados integralmente ao documento do CREP, seja na seção "Objeto de Conhecimento", seja no novo campo intitulado "Orientações de Conteúdos". Outros oito foram incluídos parcialmente, com ajustes pontuais — como a correção de redundâncias do texto original da BNCC, a substituição do termo "colonialismo" por "neocolonialismo" (em uma escolha teórica para se referir à segunda metade do século XX), e a exclusão do estudo de sociedades linhageiras e aldeias no objeto que trata das formas de organização política na África. Três objetos de conhecimento não foram contemplados: “O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média” e “O papel da mulher na Grécia Antiga, em Roma e no período medieval” (ambos do 6º ano), além de “Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930” (9º ano), suprimidos na versão paranaense do documento. Embora o conteúdo referente ao papel da mulher tenha sido excluído como objeto de conhecimento", ele permanece presente entre os objetivos de Aprendizagem (Habilidades), conforme previsto pela BNCC. Ainda assim, considerando que o CREP dedica apenas dois objetivos específicos ao estudo das mulheres na História, esperava-se uma presença mais expressiva desse tema — especialmente por se tratar de um documento elaborado por uma equipe majoritariamente composta por mulheres.
- Todas as 99 "Habilidades" propostas pela BNCC foram incorporadas pelo CREP. Em alguns casos, no entanto, essas habilidades foram desdobradas em mais de um Objetivo de Aprendizagem devido à sua repetição, o que resultou em um total de 102 objetivos. Dentre eles, apenas 21 foram mantidos integralmente, sem qualquer modificação. Os outros 81 passaram por pequenas edições. Essas alterações variam: em alguns casos, as habilidades foram reescritas para conferir maior fluidez ao texto; em outros, foram adicionadas informações complementares ou descrições mais detalhadas. Houve também substituições de verbos, o que, por vezes, alterou o nível de complexidade ou a ênfase das habilidades. Além disso, observam-se inserções de recortes regionais ou locais em algumas formulações. Outro ponto relevante é a criação de 26 objetivos próprios pelo CREP, que não constam na proposta da BNCC.

Esse acréscimo revela um movimento de autoria e reinterpretação curricular que merece aqui um detalhamento.

Tabela 1 – Conteúdos extraídos dos Novos Objetivos de Aprendizagem do CREP

✓	Cultura Caiçara	EF06HI01.d.6.02
✓	Os Faxinalenses	EF06HI01.d.6.02

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. Identidade deslatino-americanizada: o currículo vigiado e o cerceamento da cultura e da consciência histórica

6º Ano	✓ As Comunidades Quilombolas	EF06HI01.d.6.02
	✓ Memória Local	EF06HI02.a.6.04
	✓ Povos dos Sambaquis	EF06HI04.c.6.07
	✓ Relação entre expansão Greco-romana e a escravização	EF06HI12.a.6.16
	✓ O conhecimento científico no contexto Clássico e Medieval	EF06HI15.d.6.20
	✓ Diferentes manifestações religiosas no mundo Medieval do Oriente e Ocidente	EF06HI18.d.6.24
7º Ano	✓ Impacto do contato com a América para as alterações geográficas e de conhecimentos náuticos	EF07HI02.d.7.03
	✓ Formas de trabalho e cultura entre os povos pré-colombianos	EF07HI03.d.7.05
	✓ Transformações e crises na Europa nos períodos da Alta e Baixa Idade Média	EF07HI04.d.7.07
	✓ Resistência dos povos originários ao processo de colonização nas Américas	EF07HI12.c.6.18
	✓ Os Tropeiros e o processo civilizatório do Paraná	EF07HI12.c.6.18
	✓ O papel dos povos originários, africanos e afro-brasileiros na resistência à economia colonial portuguesa	EF07HI16.d.7.23
	✓ Transição para o Capitalismo e mudanças na política, sociedade e economia	EF07HI17.d.7.25
8º Ano	✓ A Influência do movimento iluminista em revoluções posteriores	EF08HI01.d.8.02
	✓ Transformações na produção ervateira no Paraná	EF08HI03.c.8.05
	✓ Influências no Brasil com as consequências do período Napoleônico	EF08HI04.d.8.07
	✓ Lutas pela terra de povos originários e negros locais	EF08HI14.d.8.20
	✓ Relações de Trabalho, cultura e poder no período monárquico brasileiro	EF08HI14.d.8.21
	✓ Colonização e resistência das populações locais ao imperialismo na África e Ásia	EF08HI26.d.8.28
	✓ Escravização de povos originários, africanos e afro-brasileiros no Paraná	EF08HI20.d.8.33
	✓ Correntes migratórias na formação do Estado do Paraná e Brasil	EF08HI20.d.8.34
	✓ Eugenia e política de branqueamento no Estado do Paraná	EF08HI20.d.8.34
✓ Resistência à escravidão e fontes documentais	EF08HI26.d.8.37 EF08HI27.d.8.39	
9º Ano	✓ Movimentos messiânicos no Paraná	EF09HI02.c.9.03
	✓ Contradições do governo Vargas	EF09HI05.c.9.10
		EF09HI36.a.9.39

Excetuando alguns conteúdos canônicos mencionados — que, em certos casos, talvez nem exigissem a criação de novos objetivos e códigos —, muitos dos demais parecem decorrer de discussões críticas ao currículo, inclusive à própria BNCC. Cultura Caiçara, os Faxinalenses, as Comunidades Quilombolas, os Povos dos Sambaquis, os Pré-colombianos e a Memória Local são exemplos de conteúdos ligados a culturas e comunidades tradicionais historicamente invisibilizadas nos currículos escolares. Esses temas representam brechas importantes que possibilitam práticas pedagógicas contra-hegemônicas, por meio da valorização de saberes locais, modos de vida coletivos, práticas sustentáveis e vínculos com o território.

Outro ponto relevante é o destaque dado ao papel das resistências negra e indígena frente ao processo de colonização nas Américas. Em nível local, chama atenção o realce conferido às histórias da escravização, das lutas pela terra, da eugenia e das políticas de branqueamento no Estado do Paraná. Ao mesmo tempo, contudo, o currículo também corre o risco de reforçar elementos da História Oficial do Estado, como, por exemplo, a ênfase na figura dos tropeiros, na produção ervateira e nas correntes (i)migratórias enquanto pilares da formação e da suposta “civilização” do território paranaense.

Com isso, ao analisarmos os dois documentos em sua totalidade, observa-se que 58,13% do texto da BNCC foi incorporado integralmente ao documento paranaense, enquanto 41,86% foi adotado com adaptações parciais, e apenas 1,39% não foi incorporado. Esses dados revelam um alto grau de aderência à BNCC, ainda que com margem para reinterpretações, às quais se somam os 26 novos objetivos de aprendizagem elaborados no contexto do currículo estadual.

Além da BNCC e do CREP, há também o documento intitulado Caderno Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino, que também exerce influência direta sobre o módulo RCO+Aulas. Elaborado em 2020, como resposta aos déficits de aprendizagem provocados pelo período de isolamento durante a pandemia, o documento segue vigente, conforme informado em seu site oficial⁸. Na prática, ele assume o papel de currículo oficial do Estado, substituindo “temporariamente” o CREP.

O caderno seleciona, a partir do Currículo Estadual, apenas os conteúdos considerados “essenciais” para cada etapa da Educação Básica. Segundo o próprio texto, esses são os conteúdos que estruturam atualmente “a base para a progressão dos/as estudantes nos anos posteriores”

⁸Disponível em https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estudo_planejamento/curriculos_priorizados, acessado em 14/04/2025.

(CURRÍCULO PRIORIZADO, 2020, p. 2). Embora afirme não ter a intenção de limitar o currículo, mas sim de apoiar os professores na elaboração de seus planos de aula, o documento não explicita com clareza os critérios utilizados para essa seleção — apenas menciona que estão fundamentados na BNCC.

Outro ponto que chama atenção é a ausência de vinculação dos conteúdos aos códigos do CREP e da BNCC, o que dificulta a articulação entre os documentos. Soma-se a isso o fato de o caderno não apresentar informações sobre sua autoria nem descrever o processo de elaboração, o que levanta questões sobre sua legitimidade e transparência. Quem selecionou esses conteúdos — e por que esses, e não outros? Não sabemos.

Ao compararmos o Currículo Priorizado com o CREP, percebemos, de início, outra mudança na organização estética e estrutural do documento. O currículo passa a ser subdividido em “Unidades Temáticas”, “Objetos de Conhecimento”, “Orientações de Conteúdo”, “Conhecimentos Prévios” e “Objetivos” — uma reformulação que, a nosso ver, na forma como foi feita, prejudica o entendimento e compromete a qualidade de alguns dos pontos específicos do CREP.

Embora o termo “Unidades Temáticas” tenha sido mantido em relação a documentos anteriores, seu significado foi alterado, passando a designar outras categorias que não correspondem às unidades temáticas originalmente utilizadas. Já não se trabalha mais com temas amplos, como “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades” (BNCC), que agora é substituído por recortes mais específicos, como “Roma: monarquia, república e império”.

Deste modo, praticamente todas as unidades temáticas passaram a ser cópias integrais dos conteúdos propostos pelo CREP em suas orientações de conteúdo. O mesmo também aconteceu com alguns dos objetos de conhecimento, que tornaram-se cópias de antigas orientações de conteúdo. Ou, ainda, objetos de conhecimento do CREP que na íntegra se tornaram objetivos no Currículo Priorizado. Ou seja, o documento apresenta uma considerável confusão, na qual temas, objetos de conhecimento e orientações de conteúdo não se distinguem mais de forma clara ou substancial, estando o conteúdo “essencial” ora como tema, ora como objeto de conhecimento ou como orientação de conteúdo, nem sempre se relacionando diretamente com os objetivos do documento.

Sendo um documento que busca decantar o “essencial” do CREP, é pertinente começarmos apontando aquilo que ele considerou não essencial, a partir da cópia integral dos objetos de conhecimento. Dos 92 objetos de conhecimento propostos pelo CREP, 52 foram incorporados integralmente, sem alterações, enquanto os 40 listados abaixo não foram adotados pelo Currículo Priorizado.

Tabela 2 – Objetos de Conhecimento não incorporados integralmente ao Currículo Priorizado.

1. A conquista e dominação da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação, conciliação e resistências.
2. A estruturação dos vice-reinos nas Américas.
3. Independências na América espanhola.
4. Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
5. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
6. A questão dos povos indígenas originários e populações afrodescendentes durante a República (até 1964).
7. A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.
8. A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.
9. As formas de organização das sociedades ameríndias.
10. As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.
11. O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas.
12. Políticas de extermínio do indígena durante o Império.
13. A questão da falta de inserção dos negros no período republicano do pós-abolição.
14. As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados etc.
15. As diferentes organizações social e cultural e formas de trabalho (de Africanos no Brasil).
16. As lógicas internas das sociedades africanas.
17. Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.
18. Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo.
19. Anarquismo e protagonismo feminino.
20. O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.
21. As experiências ditatoriais na América Latina
22. A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia.
23. A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos
24. Nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.
25. A cultura local e a cultura comum.
26. A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.
27. As descobertas científicas e a expansão marítima.
28. As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.
29. O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.
30. A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos.
31. O processo de redemocratização.

32. Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira.
33. A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.).
34. A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais.
35. A questão da violência contra populações marginalizadas.
36. Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.
37. A questão da Palestina.
38. Os conflitos sociais, políticos, econômicos e culturais do século XXI e a questão do terrorismo.
39. A fragmentação do poder político na Idade Média.
40. A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.

Fonte: o Autor (2025)

Reproduzimos integralmente os objetos não adotados para evidenciar a dimensão do recorte realizado, especialmente no que diz respeito à história e cultura indígena e negra, assim como ao estudo da História da América Latina. Houve, evidentemente, uma escolha editorial: alguns objetos foram transcritos fielmente, com seus conteúdos e objetivos originais, enquanto outros foram suprimidos ou adaptados. O problema é que essas adaptações, quando ocorreram, comprometeram a qualidade dos conteúdos. A seguir, analisamos quatro casos exemplares que se relacionam com o estudo da América Latina.

1º Caso:

Ao suprimir o objeto “A conquista e dominação da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação, conciliação e resistências” e extrair dele apenas um de seus conteúdos — “América Portuguesa: colonização” — para transformá-lo integralmente em uma nova unidade temática, realizou-se um redesenho que gerou um novo objeto de conhecimento, agora intitulado “A ideia de Novo Mundo ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno”, alterando completamente o foco da discussão.

A situação se agrava ainda mais com o novo objetivo associado a esse objeto: “Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente”, originalmente destinado ao conteúdo “Africanos no Brasil”, conforme previsto no CREP.

Ou seja, a proposta inicial — discutir os processos de conquista, dominação, conciliação e resistência entre indígenas e europeus — foi substituída por uma abordagem centrada nas dinâmicas comerciais entre América e África, no contexto da formação do Novo Mundo.

E o que se perdeu com essa supressão do objeto original e com esse recorte descontextualizado de um de seus conteúdos? Ao retornarmos ao CREP, percebemos que ficaram para trás os seguintes objetivos de aprendizagem que não serão mais trabalhados com os estudantes:

PR. EFO7HI08. a. 7. 11 Descrever e problematizar as formas de organização das sociedades americanas (povos originários) no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

PR. EFO7HI09. a. 7. 12 Analisar os diferentes impactos da conquista e dominação europeia da América para as populações ameríndias (povos originários das Américas) e identificar as formas de resistência. (CREP, 2020 p. 25)

2º Caso:

O mesmo ocorreu com o objeto “A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa”, que foi suprimido, e um de seus conteúdos também foi transformado integralmente em unidade temática: “A formação do território da América Portuguesa”. Esse conteúdo, assim como no caso anterior, foi vinculado a um novo objeto de conhecimento “A ideia de Novo Mundo ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno”, e associado ao objetivo “Discutir e problematizar as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo e suas influências e consequências”.

No entanto, é importante destacar que a proposta original era discutir a estruturação dos vice-reinos a partir da expansão/invasão europeia sobre os territórios indígenas, compreendendo, a partir desse processo, a formação territorial da América Portuguesa. Com o redesenho curricular — que passou a abordar o papel da colonização portuguesa na transição do mercantilismo para o capitalismo — perdeu-se a oportunidade de desenvolver os seguintes objetivos de aprendizagem:

PR. EFO7HI10. a. 7. 13 Analisar de maneira crítica, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

PR. EFO7HI10 d. 7. 14 Entender a organização política, social e econômica dos vice-reinos na América espanhola.

PR. EFO7HI11. a. 7. 15 Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos, bem como as modificações ocorridas devido aos ciclos econômicos no período colonial.

PR. EFO7HI11. d. 7. 16 Perceber e entender o processo conflituoso de colonização nas Américas portuguesa e espanhola, compreendendo a resistência dos povos originários.

PR. EFO7HI12. a. 7. 17 Identificar e problematizar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena -povos originários, africana, europeia e asiática). (CREP, 2020 p. 25)

3º Caso:

Dentro da unidade temática “Os processos de Independência nas Américas”, proposta pelo CREP, havia três objetos de conhecimento que se interrelacionavam: “Independências na América espanhola”, “A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti” e “Os caminhos até a independência do Brasil”.

No entanto, no Currículo Priorizado, essa unidade temática foi também extinta, e o objeto “Independências na América espanhola” foi suprimido. Além disso, o objeto referente ao Brasil foi deslocado para uma nova unidade criada — “A chegada da família real e a Emancipação do Brasil” — o que evidencia uma opção teórica de tratar a independência brasileira como um processo isolado e decorrente da Revolução Francesa, desconsiderando seu contexto mais amplo nos movimentos revolucionários latino-americanos.

Com esse esvaziamento temático, o que restou foi a renomeação da unidade para “Independências: Haiti e América Espanhola”, embora, na prática, tenha sido mantido apenas o conteúdo relacionado ao caso haitiano.

Na tentativa de justificar o título da unidade, foi incluído o conteúdo “A Independência Haitiana e a Revolta de Tupã Amaru” — que aparece deslocado, sem um objeto de conhecimento correspondente, sem objetivos específicos de aprendizagem, e sem indicação clara de qual Túpac Amaru se refere (presumivelmente Túpac Amaru II, dada sua relação com os processos de independência no Peru, ainda que estes não estejam contemplados nos objetos ou objetivos do Currículo Priorizado).

Com esse esvaziamento da unidade, objetivos importantes foram suprimidos:

PR. EFO8HI06. a. 8. 11 Aplicar, problematizar e interpretar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.

PR. EFO8HI07. s. 8. 12 Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos revolucionários para a independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.

PR. EFO8HI09. s. 8. 14 Conhecer as características e os principais pensadores do Panamericanismo.

PR. EFO8HI11. s. 8. 16 Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti. (CREP, 2020 p. 28)

Além disso, curiosamente, o objetivo do CREP “PR. EFO8HI08. s. 8. 13 Conhecer o ideário dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas” foi mantido apenas nas unidades Temáticas que se referem à História dos Estados Unidos, nos objetos de Conhecimento “Independência dos Estados Unidos da América”, ou seja, parece não ser escolha do Currículo Priorizado o conhecimento do ideário dos movimentos independentistas latino americanos, mas sim o conhecimento da história dos Estados Unidos que ampliou seu espaço no currículo e passou a contar com quatro unidades temáticas e cinco conteúdos: Colonização Inglesa e a economia colonial, O Processo de Independência, A Constituição americana, A ocupação do Oeste, A guerra civil norte-americana.

4º Caso:

Outra unidade extinta que representou um prejuízo significativo para a formação escolar dos estudantes foi a intitulada “Configurações do mundo no século XIX”. Ela reunia três objetos de conhecimento que, em certa medida, confrontavam a propaganda oficial imigratória promovida pelo Estado do Paraná: “Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo”; “O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas”; e “A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória”.

De acordo com seus respectivos objetivos de aprendizagem, esses conteúdos seriam abordados de forma contextualizada, promovendo a análise crítica do caso brasileiro — e, em especial, do contexto paranaense —, com ênfase nos impactos das teorias raciais do século XIX e das políticas de branqueamento da população sobre os povos indígenas e negros. Além disso, os objetivos previam a ampliação dessa reflexão para a compreensão e problematização da realidade americana como um todo.

PR. EFO8HI26. d. 8.37 Identificar e problematizar as teorias raciais presentes no Brasil, no final do século XIX, e a política do branqueamento (eugenia) da população, compreendendo as influências e consequências no estado do Paraná.

PR. EFO8HI27. a. 8.38 Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

PR. EFO8HI27. d. 8.39 Confrontar fontes e documentos históricos diversos com as diferentes formas de resistência à escravidão. (CREP, 2020 p. 31)

Assim como nos casos anteriores — o que já se configura como um *modus operandi* —, os dois conteúdos originalmente propostos pela unidade foram transformados em novas unidades

temáticas, agora desvinculadas das discussões centrais que antes abordavam. O conteúdo do CREP intitulado “Segundo Reinado: política, economia e guerra” foi reestruturado no Currículo Priorizado com as orientações de conteúdos “Governança e política no Segundo Reinado” e “A Guerra do Paraguai”, abandonando por completo a discussão sobre raça e darwinismo. Já o conteúdo “Abolição, imigração e indigenismo no Império”, que poderia ter preservado essas discussões em sua formulação, optou por tratar apenas de temas como as plantations, revoltas de escravizados e “O movimento abolicionista e a abolição”.

Ou seja, a intencionalidade do Estado brasileiro em promover o branqueamento da população — e a relação direta dessa política com a imigração europeia para o sul do país, em especial para o Estado do Paraná — é inteiramente ausente no documento do Currículo Priorizado.

Contudo, a discussão sobre as teorias racistas do século XIX permanece no Currículo Priorizado apenas como sugestão de conteúdo para a compreensão e problematização do Imperialismo na África e na Ásia. Isso revela que o documento reconhece o tema, mas opta por mantê-lo distante do contexto brasileiro — como se tais discussões não dissessem respeito à nossa própria história.

Ainda sobre esse conteúdo, mas em relação ao início da República Brasileira e suas primeiras décadas, vale registrar a opção do Currículo Priorizado por suprimir conteúdos relevantes presentes no CREP, como: “A inserção dos negros no período republicano do pós-abolição”, “Os movimentos sociais e a imprensa negra”, “A cultura negra como elemento de resistência e superação das discriminações” e “A Revolta da Chibata”. Em seu lugar, foram incluídos conteúdos como “Os governos de Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto”, “Coronelismo e política dos governadores” e “Movimentos messiânicos”, numa escolha que prioriza uma narrativa política e tradicional em detrimento de uma abordagem mais crítica das experiências negras no pós-abolição.

Por fim, daqueles conteúdos listados anteriormente como acréscimos do CREP à BNCC, que em certa medida complementavam criticamente o seu conteúdo, podemos aqui alertar que o Currículo Priorizado escolhe suprimir novamente boa parte destes conteúdos. Foram suprimidos conteúdos como a cultura Caiçara, a cultura dos povos Faxinalenses, dos povos da Serra da Capivara, Tradição Umbu, dos povos originários de Lagoa Santa, dos povos Amazônicos e dos povos originários do Brasil (compreendidos em sua pluralidade) que somados compõem um mosaico de diversas histórias e culturas que possibilitariam um outro entendimento e mais amplo do território e do povo brasileiro.

Além disso, também foram suprimidos objetivos com conteúdos que remetem a questões necessárias à atualidade como o estudo de identidade, diversidade⁹ e gênero, a luta pelos direitos civis, a Declaração dos Direitos Humanos, o Movimento Feminista, os movimentos sufragistas no Brasil, a história do Movimento Operário na Primeira República, a Greve Geral de 1917, o Anarquismo, a Revolução Cubana e a Descolonização da África e Ásia.

Como podemos perceber, o documento funciona como um filtro e que aqui nos interessa, especialmente, sobre o impacto que gera na história da América Latina.

Na BNCC já temos um currículo bastante reduzido de conteúdos, onde podemos listar:

- 6º Ano: Teorias sobre a origem do homem americano (EF06HI04) e as rotas de povoamento do território (EF06HI06); Formas de registros em sociedades antigas nas Américas (EF06HI07); Características culturais, científicas, sociais e econômicas dos Astecas, Maias e Incas (EF06HI08).
- 7º Ano: Interações entre as sociedades da América, Europa, África e Ásia (EF07HI02); Formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas das sociedades americanas antes da chegada dos europeus (EF07HI03) e durante o processo de conquista (EF07HI08); Impactos da conquista europeia sobre as populações ameríndias e suas formas de resistência (EF07HI09); Dinâmicas comerciais entre as sociedades americanas e africanas (EF07HI14).
- 8º Ano: Rebeliões na América Portuguesa e interfaces com processos ocorridos nas Américas (EF08HI05); Independências na América espanhola (EF08HI07) e formas de governo adotadas (EF08HI13); Ideário dos líderes dos movimentos independentistas (EF08HI08); Pan-americanismo (EF08HI09); A influência francesa na Revolução Haitiana (EF08HI10); Guerra do Paraguai (EF08HI18); O Legado da Escravidão nas Américas (EF08HI19); Relação dos Estados Unidos com a América Latina no século XIX; Impactos dos discursos civilizatórios sobre indígenas e negros nas Américas (EF08HI27);
- 9º Ano: Crise de 1929 (EF09HI12); Guerra Fria e influência norte-americana na região (EF09HI28); Experiências ditatoriais na América Latina (EF09HI29); Políticas econômicas na América Latina (EF09HI30).

Embora aborde temas relevantes como as independências e o pan-americanismo, o currículo da BNCC dedica pouca atenção à história dos países vizinhos, à integração regional e aos

⁹Como já mencionado, o documento do Currículo Priorizado apresenta uma seção dedicada aos “Conhecimentos Prévios”. Nela, observamos a presença de conteúdos repetidos, deslocados e, muitas vezes, pouco relacionados aos objetivos propostos. Curiosamente, diversos desses conteúdos não são essenciais para os anos anteriores, mas são exigidos como prévios no ano seguinte. Um exemplo é o item “Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos”, como se esse conhecimento devesse ser adquirido fora do ambiente escolar, o que revela uma contradição preocupante.

movimentos culturais e sociais da América Latina. Por não adotar explicitamente uma perspectiva que represente diferentes grupos sociais — marcada por recortes de raça, classe e gênero —, o documento mostra-se bastante limitado, especialmente no que diz respeito à presença das mulheres na história. Além disso, ao não optar por uma abordagem mais crítica e integrada, deixa de considerar a disparidade das fontes históricas e a pluralidade de perspectivas necessárias para uma compreensão mais rica e diversa dos processos históricos.

O CREP teve a oportunidade de preencher essas lacunas, seja o que poderia ser a ampliação da representação dos povos indígenas para além dos Incas, Maias e Astecas — incluindo Mapuches (Chile/Argentina), Guaranis (Brasil/Paraguai), Aymaras (Bolívia/Peru/Chile), Yanomamis (Brasil/Venezuela), Ashaninka (Brasil/Peru), Zapotecas e Nahuas (México), Garífunas (Honduras) e Wayuu (Colômbia), entre muitos outros —, seja ao aproximar lutas e resistências na região, como a Guerra do Acre, as rebeliões Mapuche e o Zapatismo no México. Também poderia ter aprofundado a comparação entre políticas indigenistas, como o indigenismo cultural no México e o modelo plurinacional adotado na Bolívia. Além disso, o CREP poderia ter ampliado o diálogo sobre experiências de movimentos populares, no estudo de suas especificidades, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em articulação com outros movimentos de reforma agrária na América Latina, como os piqueteros na Argentina, os movimentos de reforma Agrária do Paraguai, e as ligas camponesas vinculadas com a Coordenadoria Latino-americana de Organizações do Campo (CLOC). Poderia ainda ter abordado a Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador (CONAIE), que aproxima luta indígena a causas ambientais, o Zapatismo no México como expressão indígena anticapitalista, o Movimento Sem-Teto do Uruguai (FUCVAM), a Marcha Mundial das Mulheres, o movimento das Mães de Maio e os coletivos feministas da América Central. São experiências que se entrelaçam com outros processos que se assemelham como os processos de resistência às ditaduras militares, transições para a democracia e críticas aos modelos neoliberais que marcaram a região. Recuperar nosso passado compartilhado abre um leque de possibilidades para o ensino de História, apontando para a construção, no futuro, de uma identidade latino-americana comum para a região e de uma história nacional contada em relação com outras histórias da região.

Mas não foi bem o caso do CREP, que não suprimiu nenhum dos conteúdos da história da América Latina listados pela BNCC, mas também pouco avançou na qualificação do documento. Com relação à história da América Latina, foi um documento tímido, apenas acrescentou o estudo de formas de trabalho e cultura entre os povos pré-colombianos (PR. EFO7HI03. d. 7. 05) e outro tópico referente à organização política, social e econômica dos vice-reinos na América espanhola (PR. EFO7HI10 d. 7. 14).

Já a adaptação que ocorreu para o Currículo Priorizado, além dos rearranjos enunciados anteriormente, o currículo não recebeu nenhum conteúdo novo, aplicando os mesmos já enunciados pela BNCC, mas com um déficit de oito pontos significativos: Formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas das sociedades americanas durante o processo de conquista; Organização política, social e econômica dos vice-reinos na América espanhola; Resistência indígena no processo de Colonização nas Américas Portuguesas e Espanholas; Impactos da conquista europeia sobre as populações ameríndias e suas formas de resistência; Ideário dos líderes dos movimentos independentistas latino-americanos; Pan-americanismo; Impactos dos discursos civilizatórios sobre indígenas e negros nas Américas; e experiências ditatoriais na América Latina. Um significativo corte que impossibilita um mínimo de entendimento e sentimento de pertencimento dos jovens paranaenses à região.

Se esses problemas fossem apenas problemas de um currículo prescrito, da ordem da formalidade, talvez o impacto seria menor. Mas não foi e não é o caso. Ao mesmo tempo em que o Currículo Priorizado foi lançado, uma série de outras medidas também foram criadas e organizaram um ecossistema tecnocrático de avaliação.

Além do fato dos materiais do RCO+Aulas estarem fundamentados no Currículo Priorizado, ainda em 2021, através da Resolução n.º 4.817/2021¹⁰, assinada também pelo Secretário de Estado da Educação e do Esporte, Renato Feder, tem-se o início de um programa de formação intitulado “Formadores em Ação” com os professores da Rede Estadual de Ensino, a fim de ofertar formação continuada por meio de docência colaborativa na modalidade à distância, onde cursos são gerados com encontros online. O professor e pedagogo formador deve “garantir ao cursista formação que oportunize atingir os fins educacionais da escola e do processo de ensino-aprendizagem”, “conhecer a Base Nacional Comum Curricular e os documentos orientadores da rede de ensino do Estado do Paraná”, orientar os cursistas, mediar, didática e pedagogicamente as atividades, planejar e organizar os materiais, orientar e avaliar as atividades propostas, “acompanhar o desempenho individual e coletivo dos cursistas e apresentar relatórios periódicos”. Dentre outras finalidades, os cursos buscam colaborar no planejamento docente “a partir dos materiais disponíveis no RCO + Aulas”¹¹. Tanto os professores formadores como os cursistas podem utilizar a certificação do “Formadores em Ação” como curso de capacitação profissional para a Progressão no avanço de carreira no quadro próprio do magistério.

¹⁰Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=261590&indice=1&totalRegistros=1&dt=22.4.2023.19.24.16.241>, acessado 21/04/2025.

¹¹A exemplo da ementa do curso “Grupo de Estudos Formadores em Ação - História - Jornada 1”, disponível em https://drive.google.com/drive/folders/1G-uMxab0GYtfBm0mm2oXobgVAN_xbrUQ, acessado 21/04/2025.

Outras expressões concretas do currículo formal no cotidiano escolar incluem as chamadas “Semanas de Nivelamento” — também implementadas inicialmente como medida emergencial diante dos impactos da pandemia, mas que continuam sendo adotadas até hoje — e o processo de plataformização da prática docente.

No início de cada trimestre, os professores da rede devem reservar de uma a duas semanas de aula para trabalhar conteúdos considerados essenciais, identificados pela mantenedora como de baixo desempenho nas avaliações externas. Um exemplo, entre esses conteúdos, destacados no documento de nivelamento do 3º trimestre de 2020¹² para o 8º ano, estão os temas “Revolução Industrial”, “Revolução Francesa”, “A Chegada da Família Real”, “Emancipação política do Brasil” e “Primeiro Reinado”. Chama atenção, no entanto, a ausência de conteúdos como os processos de independência latino-americanos, a Revolução Haitiana, ou ainda os conflitos, tensões e formas de resistência indígena e negra durante o período colonial e o Império no Brasil, como menciona o CREP para o período. Essa omissão pode indicar mais uma forma de reforço da tradição e do currículo priorizado (leia-se eurocentrado).

Quanto à plataformização, no componente de História, esse processo se manifesta, de forma específica, por meio do uso recorrente de quizzes como ferramenta de ensino e avaliação. No cotidiano dos professores da rede, esta obrigatoriedade de uso tem contribuído para a sobrecarga de trabalho. Semanalmente, os professores devem selecionar questões para compor os quizzes, que são enviados aos estudantes por meio do sistema RCO. As respostas são corrigidas automaticamente, e as notas são lançadas diretamente no sistema de avaliação dos alunos.

No momento da escrita deste texto, segundo relatos de alguns professores, que aqui escolhemos manter no anonimato, no primeiro trimestre as questões do quiz correspondem a 3,0 pontos da nota final, enquanto nos demais trimestres somam 2,0 pontos, acrescidos a 1,0 ponto referente à Prova Paraná. Um aspecto relevante a se destacar é que as questões são escolhidas a partir de um banco de dados disponibilizado pelo próprio RCO, o que contribui para reforçar a lógica do currículo oficial e sua concepção prática de “conteúdos essenciais”.

Quanto às avaliações externas, estas cumprem um papel indireto, porém fundamental, sobre o estado psicológico dos professores, que se sentem vigiados ao terem seus alunos avaliados e os resultados disponibilizados para as unidades escolares. Iniciada em 2019, e desde 2022 aplicada à cada trimestre, a “Prova Paraná” compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná

¹²Disponível em https://drive.google.com/file/d/1vDzUhQBCwgmyHBp34f_NncgZZkkSJ8HJ/view, acessado em 21/04/2025.

(SAEP) e tem como objetivo o diagnóstico das aprendizagens dos estudantes matriculados nas instituições de ensino da rede¹³.

A Prova Paraná é aplicada trimestralmente aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e em todas as séries do Ensino Médio e da Educação Profissional. As Matrizes de Referência de cada ano/série são compostas por descritores que derivam, novamente, dos objetivos considerados do Currículo Priorizado e do Currículo da Rede Estadual do Paraná. Estes objetivos, inclusive, estão explícitos nos slides das aulas que são disponibilizados aos professores através do RCO+Aulas. Ou seja, está em curso o ato de imprimir ou gravar profundamente na mente dos professores a mensagem de que os conteúdos a serem ensinados devem, necessariamente, alinhar-se àqueles que serão cobrados nas avaliações externas ao final de cada trimestre.

Os resultados das avaliações são organizados em relatórios planilhados gerados por meio do *Power BI*, uma plataforma de análise de dados da Microsoft incorporada pela Secretaria de Educação. Com foco em visualizações interativas e recursos de *business intelligence* (BI), essa ferramenta tem viabilizado o gerenciamento amplo dos dados educacionais, permitindo múltiplos cruzamentos de informações para a elaboração de diagnósticos e um controle mais preciso. Essa plataforma permite a visualização dos dados por escola, por turma, por aluno, por disciplina, por semana e por data. Além dos dados da Prova Paraná, é possível visualizar o número de questões propostas pela SEED nos quizzes, o total de questões respondidas, o percentual de respostas por aluno e de acertos¹⁴. Em outras palavras, um professor que não utilize as plataformas, provavelmente, precisará dar satisfações ao setor pedagógico e a sua gestão local, o mesmo deve acontecer em casos de índices muito baixos de acertos dos estudantes. Além disso, ao realizarem o controle diário de frequência, os professores também devem registrar os conteúdos trabalhados. No sistema RCO, esses conteúdos já aparecem listados conforme o currículo oficial, com seus respectivos códigos, prontos para serem assinalados. Isso configura um monitoramento constante e diário da execução do currículo, permitindo o cruzamento direto entre os resultados dos estudantes e os conteúdos oficialmente registrados como devidamente ministrados.

O que está em jogo, por trás da atuação de uma ampla rede de técnicos, gestores, pedagogos e professores — muitos deles altamente qualificados e movidos pelas melhores intenções — é a consolidação de um processo de cerceamento sem precedentes na história da educação brasileira. Aqui, denomino esse processo de *Currículo Vigiado*, cujas consequências, intencionais ou não,

¹³Disponível em <https://www.provaparana.pr.gov.br/apresentacao>, acessado 21/04/2025.

¹⁴Estas informações estão disponíveis no vídeo “V40 - NOVO POWER BI - Agora com as respostas dos alunos nas atividades da SEED e novos dados!”, disponível pelo Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=zvOz4UuIXQQ>, acessado em 21/04/2025.

incluem a drástica limitação da liberdade de criação docente e a redução do professor à figura de um executor técnico. Trata-se de alguém que, progressivamente, deixa de refletir criticamente sobre o currículo em sua dimensão local, em diálogo com as necessidades da comunidade escolar, e passa a apenas aplicar atividades, planos e slides com foco exclusivo nos resultados e índices de desempenho — uma prática que se distancia radicalmente da natureza formativa e reflexiva do ensino de História e de qualquer pesquisa e/ou literatura acerca do aprendizado histórico.

Como recuperar a autonomia docente no contexto do Currículo Vigiado?

Como vimos, o Currículo Vigiado não se limita à prescrição; materializa-se em plataformas — como o RCO+Aulas e seus materiais —, rotinas de quizzes, Semanas de Nivelamento, avaliações externas (Prova Paraná), programas de formação vinculados à carreira e painéis de gerenciamento de dados de alta eficiência (Power BI). Vem obtendo êxito aparente, seja por adesões espontâneas, seja por aquelas motivadas pelo medo ou pelo cansaço físico e mental dos professores, o que, no nosso estudo de caso, tem produzido uma deslatino-americanização do jovem paranaense por omissão.

Não há solução de curto prazo para desmontar essa máquina de controle recém-criada. Não haverá uma resposta única; talvez precisemos pensar em uma rede organizada de ações pontuais. Parafraseando Ney Matogrosso, na canção *Primavera Nos Dentes* de João Ricardo e João Apolinário: em meio à engrenagem, inventar a contra-mola e resistir. Mas ações individuais, isoladas, não bastam para desmontá-la. Portanto, falamos de três níveis de ação: (i) individual e psicológico; (ii) político e pedagógico; e (iii) coletivo-sindical e de incidência política. Todos estes níveis há de serem desenvolvidos organicamente com os professores da rede e das unidades escolares, mas que aqui realizamos apenas um esboço com finalidade instrumental e analítica.

Para o primeiro nível, individual e psicológico, refiro-me ao trabalho micro e cotidiano que precisa ser realizado nos mais variados espaços do ambiente escolar, voltado à problematização da situação para que não se cristalice a ideologia. O mote deve ser o da não naturalização das novas dinâmicas inseridas no cotidiano docente. É fundamental ocupar os espaços de formação pedagógica e os momentos coletivos na escola para discutir noções problemáticas, tais como: (a) “qualidade de ensino” ser sinônimo de índices de desempenho; (b) instrumentos de avaliação externa como fontes necessariamente confiáveis de diagnóstico da aprendizagem; (c) suposta neutralidade nos cronogramas de conteúdos, nas plataformas de registro e de escrituração docente, nos programas de aceleração e reclassificação discente e nos materiais ofertados pela mantenedora; (d) o fetiche da inserção de jovens em aparatos tecnológicos como sinônimo de aprendizado; (e) a compra em massa de tecnologias digitais pela mantenedora como sinônimo de modernização do

ensino; (f) a utilização de propagandas políticas oficiais como se fossem correlações diretas dos resultados do trabalho docente; e (g) a crença messiânica nas Metodologias Ativas como solução aos problemas estruturais do ambiente escolar.

Por mais que esses pontos sejam sentidos e até óbvios para muitos professores, a assimilação acrítica e acelerada — condicionados pela materialidade da vida — pode levar à banalização desses aspectos. Trata-se, portanto, de um exercício de conscientização de si na relação com o outro – vigilância e proteção das próprias ideias em meio a esse processo mais amplo de instauração de uma hegemonia –, e, principalmente, para o caso paranaense, conscientização sobre os conteúdos curriculares que foram suprimidos na prescrição oficial.

Quanto ao segundo nível, político e pedagógico, trata-se de identificar fissuras e brechas que permitam um mínimo de docência autônoma em meio ao controle. Isso pode ocorrer: (a) ao transformar os próprios instrumentos (quizzes, slides, cronogramas, itens de prova, peças publicitárias) em objetos de leitura crítica com os estudantes — explicitando o que medem e o que não medem, suas possibilidades e limites; (b) por meio da instituição de uma microautonomia negociada, organizando intencionalmente as aulas em camadas — uma visível, alinhada aos códigos (considerando que os índices podem trazer implicações concretas à carreira, salário e remoção docente), e outra de aprofundamento crítico —, registrando ambas no RCO de modo juridicamente defensável; (c) ao não abrir mão da possibilidade de elaborar planos e slides próprios, em sintonia com o currículo prescrito, mas introduzindo deliberadamente os temas suprimidos (afinal, alguns conteúdos foram priorizados, mas isso não significa dizer que os conteúdos do Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP - foram proibidos).

Essa tática de conformidade aparente não nega o ensino do que foi priorizado; ao contrário, reintroduz qualidade e contextualização indispensáveis a uma educação emancipadora. Para tanto, é preciso reconhecer que o essencial da vida nem sempre cabe em 50 minutos de aula; daí a necessidade de inserções pedagógicas que extrapolem a duração mínima, reorganizando-se em aulas-oficinas, sequências didáticas e micro-sequências autorais (2–3 aulas) que requalifiquem e completem a discussão curricular. Falamos de práticas contra-hegemônicas como cartografias afetivas, gabinetes de memória, dossiês de comunidades, história oral e história local, capazes de reinscrever no cotidiano escolar — mesmo quando ausentes do documento prescrito local — a América Latina, a história das mulheres e de gênero, as resistências negras e indígenas, eugenia/branqueamento no país, bem como questões identitárias e de direitos humanos, temáticas inclusive previstas na BNCC. Mesmo nas Semanas de Nivelamento, é possível, de modo consciente, trabalhar os conteúdos obrigatórios com recortes de classe, raça e gênero, relocando-os para a história local, do estado e da região — tanto em temas próprios quanto naqueles

aparentemente distantes, como Revolução Industrial, Globalização ou Guerra Fria, entre outros. Se o objetivo é um ensino que restabeleça a articulação entre Cultura Histórica e Consciência Histórica como metodologia do Ensino de História, isso não ocorrerá pela forma como opera o Currículo Vigiado, mas, sim, por intervenções pedagógicas que agora precisam tornar-se ainda mais políticas.

Por fim, no terceiro nível, coletivo-sindical e de incidência política, permaneceremos presos ao nível anterior se não recolocarmos em marcha nossas organizações coletivas e sindicais, ocupando espaços institucionais e enfrentando, em chave macro, as políticas que sustentam a atual máquina tecnocrática de controle. Apesar do duro golpe sofrido pela categoria paranaense em 29 de abril de 2015¹⁵, que provocou uma onda de desmotivação e desfiliação sindical, precisamos retomar a vigilância em relação às decisões políticas e participar ativamente dessa arena, que é, por princípio, palco da democracia e, naturalmente, da disputa política.

Nesse sentido, considero mais urgente enfrentar o projeto de atomização das experiências docentes. Estamos cada vez mais separados, justamente quando o momento histórico exige articulação. É preciso que, de modo intencional, os professores se encontrem, recuperem a noção de comunidade, utilizem as redes e a tecnologia a seu favor, socializem experiências, leituras de mundo, metodologias e práticas bem-sucedidas que considerem o aprendizado histórico, a história local, a memória, a história dos subalternizados, a relação com a territorialidade, com os saberes populares, projetos de identidades coletivas, etc; que criem grupos de estudo, convivência e proteção e fomentem uma Pedagogia do Cuidado. Afiliação e participação sindical, de um lado, e aglutinação, lazer, proteção e cuidado, de outro.

Evidentemente, as formas mais eficientes de desmonte e recuperação dessa autonomia docente vão decorrer da maneira como a categoria se organizar futuramente, de seu desenvolvimento, do sucesso de suas comunicações, das complexidades internas destes processos e força enquanto unidade coletiva.

¹⁵Esta data é um marco simbólico para os educadores e servidores do Paraná, lembrada pela violenta repressão policial sofrida durante os protestos contra a reforma previdenciária do governo Beto Richa. O uso de bombas, balas de borracha e cães resultou em mais de 200 feridos, consolidando o episódio como um trauma político no estado. Na época, o que estava em jogo era a manobra política de remanejamento de cerca de 8,5 bilhões do fundo previdenciário dos servidores para o caixa do governo.

Referências

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 224–246, 2015. Disponível em:

<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/200>. Acesso em: 28 ago. 2025. DOI:

10.20949/rhhj.v4i8.200.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

COSTOLA, Andresa; BORGHI, Raquel Fontes. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do Movimento Todos Pela Base Nacional Comum. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. 3 (supl.), p. 1313–1324, 2018. DOI:

10.22633/rpge.v22iesp3.11889.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. *Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino*. Curitiba: SEED/PR, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. *Currículo da Rede Estadual Paranaense*. 2. ed. Curitiba: SEED/PR, 2019.

PASSOS, Roberta Cristine de Andrade. Os empresários do Movimento Pela Base Nacional Comum e suas ações para implementação de um sistema único de educação brasileira. *Educação em Revista*, Marília, SP, v. 25, e023014, 2024. DOI: 10.36311/2236-5192.2024.v25n.e023014.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

SANTOS, Silmária Reis dos. *A inserção dos trabalhos de Jörn Rüsen no Brasil e a interpretação da teoria da didática da história nas pesquisas brasileiras (2010–2017)*. 2020. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.