



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**

Departamento de História Curso de Licenciatura Plena em História

**ALYCE JOYCE DIAS GERMANO**

**O currículo de História no 9º do ensino fundamental e a prática do olhar  
Interseccional.**

Recife, 2023.

ALYCE JOYCE DIAS GERMANO

**O currículo de História no 9º do ensino fundamental e a prática do olhar  
Interseccional.**

Artigo produzido como Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Graduação em Licenciatura Plena  
em História pela Universidade Federal Rural de  
Pernambuco.

Orientadora: Profª Drª Juliana Alves de Andrade.<sup>1</sup>

Recife, 2023.

---

<sup>1</sup>Professora Doutora das disciplinas ‘Metodologia do Ensino de História’ e ‘Estágio Supervisionado Obrigatório 3’ do curso de Licenciatura Plena em História da UFRPE - SEDE - juliana.alvesandrade@ufrpe.br com ORCI: <https://orcid.org/0000-0002-8807-5327>.

# O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO 9º DO ENSINO FUNDAMENTAL E A PRÁTICA DO OLHAR INTERSECCIONAL.

Alyce Joyce Dias Germano.<sup>2</sup>

## RESUMO:

O presente artigo tem como intuito analisar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Pernambuco possibilitam o currículo de história assumir um caráter interseccional. Diante disso, a partir da análise de conteúdo, foi observado como os temas/verbos ligados as categorias classe, raça e gênero foram abordados nos objetos de conhecimento e habilidades propostas pelos dois documentos. Logo, distinções e similaridades foram constatadas, em relação a articulação do conteúdo histórico. Assim sendo, após a análise propostas pelo artigo foi sinalizado um maior índice de utilização e articulação dessas categorias pelo Currículo de Pernambuco.

Palavras-chaves: Ensino de História; Currículo; Interseccionalidade; BNCC.

## ABSTRACT:

This article aims to analyze how the National Common Curricular Base (BNCC) and the Pernambuco Curriculum enable the history curriculum to take on an intersectional character. Therefore, from the content analysis, it was observed how the themes/verbs linked to the categories class, race and gender were addressed in the objects of knowledge and skills proposed by the two documents. Therefore, distinctions and similarities were observed, in the proposals of both, in relation to the articulation of historical content. Furthermore, after the analysis proposed by the article, a higher rate of use and articulation of these categories by the Pernambuco Curriculum was indicated.

Teaching; Curriculum; Intersectionality; BNCC.

## RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo la Base Curricular Nacional Común (BNCC) y el Currículo de Pernambuco permiten que el currículo de Historia adquiera un carácter interseccional. Así, a partir del análisis de contenido, se observó cómo los temas/verbos vinculados a las categorías clase, raza y género fueron abordados en los objetos de conocimiento y habilidades propuestos por los dos documentos. Por lo tanto, se observaron distinciones y similitudes, en las propuestas de ambos, en relación a la articulación del contenido histórico. Además, después del análisis propuesto por el artículo, se indicó una mayor tasa de uso y articulación de estas categorías por el Currículo de Pernambuco.

Enseñanza; Plan de estudios; Interseccionalidad; BNCC.

---

<sup>2</sup> **BIOGRAFIA DA AUTORA:** Graduanda em História pelo Departamento de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n, Dois Irmãos - CEP: 52171-900 - Recife/PE. E-mail: [licedias23@gmail.com](mailto:licedias23@gmail.com) com ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5659-5944>

## INTRODUÇÃO

A BNCC, atualmente, é um dos documentos mais importantes da educação brasileira, visto que, norteia os currículos estaduais e propostas pedagógicas de todo o país, tanto de instituições públicas, como da iniciativa privada. Tal documento, é responsável por estabelece conhecimentos, competências e habilidades que são esperadas dos estudantes ao longo de sua formação na educação básica.

Devido abrangência nacional do documento, esse artigo têm o intuito de avaliar como a BNCC e o Currículo de Pernambuco - documento derivado da base - propõem o componente curricular história aos discentes e docentes brasileiros. Visto que, para possuir um caráter democrático compreendemos que tanto a BNCC, como os currículos, deva levar em consideração as diferentes demandas sociais presentes na educação. Para compreender se é possível a existência desse caráter democrático, o artigo propõe avaliar como o currículo de história proposto pela BNCC e pelo Currículo de Pernambuco constroem a possibilidade de uma prática do olhar interseccional, ou seja, da possibilidade dos alunos através do componente curricular história enxergarem-se enquanto sujeitos envolvidos nas categorias de classe, raça e gênero.

Entende-se nesse trabalho que é de extrema relevância para sociedade compreender quais narrativas são estimuladas no Brasil. Uma vez que, é compreender, através da educação histórica presente nas escolas brasileiras, a sua própria autoimagem. Desse modo, será alvo desse artigo analisar como o Currículo de Pernambuco e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino de história para os Anos Finais do fundamental contribuem para a construção de uma prática docente e formação cidadã interseccional. Sendo assim, como delimitação analítica desta pesquisa, focaremos em uma análise do currículo do 9º ano de história do ensino fundamental de Pernambuco.

Através desse artigo, buscamos agregar na construção de um currículo de história nacional mais atento às demandas dos diversos grupos sociais, pois, para além de enxergamos o currículo como um objeto em constante construção e desconstrução, também é observado nesse trabalho o ensino de história como potencializador para formação cidadã libertadora, democrática e interseccional. Para isso, deve-se compreender como as atuais propostas curriculares buscam impulsionar estas práticas.

## **INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO CRÍTICA NA ÓTICA DA BNCC E DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA DE PERNAMBUCO**

Primeiramente, faz-se relevante compreender a ferramenta interseccionalidade e sua aplicabilidade na educação. O conceito de interseccionalidade é uma categoria analítica formulada pela primeira vez no contexto jurídico estadunidense da década de 1980, que após a observação da experiência das mulheres negras nos Estados Unidos, deixa evidente que esses corpos são atravessados e oprimidos por dois tipos de discriminação: a de gênero e a de raça. Nesse sentido, a professora de direito e especialista em raça e gênero, Kimberlé Williams Crenshaw, formula o conceito com o intuito de elucidar que diferentes categorias de discriminação não se anulam, mas se interseccionam e podendo ampliar as cargas de destrutividade.

Posteriormente, a categoria analítica interseccionalidade foi abordada e aprofundada pelas professoras universitárias e sociólogas estadunidenses, Patricia Hill Collins e Sirma Bilge, em sua obra “Interseccionalidade – 2016”, é enfatizado pelas autoras a definição de interseccionalidade como:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária—entre outras são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. (COLLINS, BILGER, 2016, p.16)

Diante disso, o presente trabalho observa a interseccionalidade como ferramenta analítica capaz de potencializar a prática dos professores de história no processo ensino-aprendizagem, desse modo, a utilização da interseccionalidade aplicada no currículo de história que será abordada no texto está condicionada a aplicação prática das propostas curriculares descritas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo de História do Ensino Fundamental no Estado de Pernambuco para disciplina história nos Anos Finais do Ensino Fundamental no 9º ano.

Ao analisar os objetos do conhecimento e habilidades elencadas na BNCC, como também no Currículo de História de Pernambuco, pode-se refletir sobre a presença e ausência de recortes interseccionais nos conteúdos, ademais, também será possível observar a importância da abordagem interseccional para o ensino crítico e democrático. Visto que, ao observar a interseccionalidade como possível ferramenta que, parafraseando a BNCC,

auxilia no acesso e interação crítica com diferentes conhecimentos e fontes de informação, indaga-se se o conceito abra espaço para debates mais democráticos no cotidiano escolar.

Desse modo, devido a abrangência que a ferramenta possui, visto que visibiliza diversas categorias, como também, possibilita pensar diversas intersecções mutuas. Diante disso, tal ferramenta além de possibilitar a capacidade de compreender a teia de opressões que moldam a sociedade, também auxilia na compreensão individual perante as relações disparens na sociedade. Nesse sentido, as autoras também constroem pontes entre a interseccionalidade e a educação crítica.

A relação entre interseccionalidade e educação crítica, destacada pelas sociólogas, detém a premissa que a justiça social poderá ser potencializada mediante a práticas e olhares interseccionais dentro das escolas que visibilizem e possibilitem a reflexão individual e coletiva da experiência na sociedade. Nesse sentido, percebe-se que a utilização da interseccionalidade no ambiente escolar poderá ser direcionada para ações práticas, ou seja, perpassa o âmbito conceitual e adentra a práxis pedagógica. Apropriando-se dessas percepções esse trabalho refletirá ações para esta ferramenta na prática pedagógica direcionada ao ensino de história.

Outrossim, similarmente, é válido ressaltar que em se tratando de experiências sociais é possível refletir similaridades entre as populações negras estadunidense e brasileira. Do mesmo modo, a experiências relacionadas aos recortes de gêneros, visto que ambos países estão inseridos em lógicas patriarcais e tiveram passados escravocratas. Assim como, o recorte classe também poderá ser analisado, pois, ambos, são inseridos em lógicas capitalistas. Ressaltado, obviamente, suas particularidades. Tais observações são relevantes para pensarmos sobre a ponte que é construída entre interseccionalidade e o termo “oprimido” presente no livro *Pedagogia do Oprimido* (1968) do educador brasileiro, Paulo Freire.

Destacado pelas autoras como um dos textos significativos para compreender o conceito de interseccionalidade, a obra de Freire, *Pedagogia do Oprimido* (1968), também consagrada como produção fundamental para compreender os pilares do pensamento da educação progressista, elenca como a relação entre interseccionalidade e educação no Brasil, pois, as experiências abordadas pela ferramenta

ultrapassam barreiras geográficas e são atemporais, nesse sentido, as autoras destacam que:

Os oprimidos de Paulo Freire no Brasil do século XX são análogos aos de hoje: sem-teto, sem-terra, mulheres, pobres, pessoas negras, minorias sexuais, indígenas, imigrantes sem documentos, indivíduos em cárcere, minorias religiosas, jovens e pessoas com deficiência. O uso que Paulo Freire dá aos termos “opressão” e “oprimido” evoca desigualdades interseccionais de classe, raça, etnia, idade, religião e cidadania. (COLLINS, BILGER, 2016, p.212)

Diante disso, trazer a abordagem interseccional como prática pedagógica nas aulas de história é torna relevante o discente e suas demandas no processo ensino aprendizagem, nesse sentido, a abordagem do currículo faz-se pertinente, pois o olhar interseccional poderá ser estimulado nas aulas de história mediante a articulação com o currículo proposto para disciplina com a prática docente proposta para criticidade. Ademais, compreender o currículo por um olhar interseccional poderá estimular nas aulas de história como as categorias classe, gênero, sexualidades e raça, por exemplo, se articulam tanto na construção do currículo proposto para a disciplina como podem definir a presença ou não de uma perspectiva crítica.

Logo, questiona-se será que os currículos oficiais proposto para história elucidada as distintas realidades sociais vivenciadas pelos alunos da educação básica, ou seja, os currículos escolares levam em consideração seu “público alvo”? Portanto, é válido refletir sobre quem são os estudantes brasileiros? Qual é a proposta de currículo para o ensino de história no Brasil e em Pernambuco? Tal construção curricular possibilita a perpetuação de uma visão crítica da teia de opressões que circundam a realidade desses estudantes? Como podemos utilizar a ferramenta analítica interseccionalidade durante as aulas de história a fim de ampliar a construção do pensamento crítico na sociedade?

Desse modo, as discussões sobre a aplicação prática do olhar interseccional nas aulas de história dialogaram com as propostas curriculares destinadas as unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades peculiares ao 9º ano do Ensino Fundamental no Brasil e em Pernambuco, nas redes públicas e particulares. Visto que, a BNCC, é um documento normativo para as escolas públicas e privadas, e define as “aprendizagens essenciais” para todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2017).

Outrossim, levando em consideração as tradições nas políticas curriculares no Brasil, é valido destacar que remetem a construções imperialistas neoliberais norte-americanas nos países latinos, sendo, por ora subvertidas, com a experiência da redemocratização, no território brasileiro, ora retomadas na atualidade, devido as influências de organizações mundiais interessadas “filantropicamente” pelo processo de acesso a intelectualidade na América Latina (LOPES, 2002). Sendo assim, este trabalho observa que a interseccionalidade na práxis pedagógica docente como potencializadora para construção de um currículo opositor a lógicas dominantes, neocoloniais e homogeneizantes.

Antes de aprofundar a abordagem sobre como a interseccionalidade está presente nos currículos abordados nesse trabalho, pode-se pensar que o conceito de currículo perpassa pela simplicidade da definição: “aglomerado de conteúdos”. Mas, é válido trazer para discussão alguns questionamentos: como este processo de construção do documento aconteceu? Ou como deveria ser construído? O debate está entre utilidade ou inutilidade dos saberes? Ou no arranjo disciplinar para atenderem finalidades sociais, econômicas ou culturais pré-estabelecidas? O processo estaria centrado na modelação de seres para atender demandas econômicas? Aprofundando as reflexões, em que medida, o Ministério da Educação, os sistemas de ensino, discentes e docentes estão inseridos na lógica de produção, execução e recepção das políticas curriculares no Brasil?

## **CURRÍCULOS E INTERSECCIONALIDADE**

Diante dessas questões, conduzindo a discussão a luz dos estudos da Alice Casimiro Lopes, professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e coordenadora do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Cultura, torna-se relevante compreender a gênese da construção do conceito de currículo. Visto que, a própria conceituação de currículo está banhada por uma construção histórica do próprio conceito, ou seja, como aponta a pesquisadora, não é possível uma definição padrão para currículo, mas “acordos” localizados historicamente (LOPES, 2002).

Entretanto, sinteticamente, através da obra Teoria do Currículo (LOPES, 2002), é possível apresentar nesse trabalho, construções curriculares envoltas pelos mesmos princípios teóricos em suas principais formulações, tais como, as teorias curriculares formuladas em 1910 por perspectivas norte-americanas: o eficientismo social e o progressivismo. A primeira, detém como nome principal nome, Irvint Babbit, e possui a característica de ter como finalidade preparar o aluno para vida econômica. A segunda, têm como nome o



John Dewey, focaliza o aluno como protagonista da resolução de problemas, logo, o currículo formá-lo-ia para adquirir habilidades necessárias para resolução das problemáticas presentes na sociedade.

Saindo do lapso internacional, é válido salientar que o progressivismo foi fortemente acolhido pelo movimento escolanovista (1920) no Brasil o qual foi pioneiro na construção da concepção do que era necessário ensinar nas escolas brasileiras. Atualmente, é perceptível algumas influências dessas concepções nas dinâmicas curriculares nacionais, visto que, ainda se carrega como concepção de educação a preparação para o mercado de trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205º), como também a escola como local do “aprender a aprender”.

Ademais, contrapondo as concepções de currículo como transmissor hierárquico dos saberes legitimados pela sociedade, também são formuladas teorias curriculares marxistas que observam o currículo como ferramenta de controle social ligadas ao aparelho ideológico do Estado o qual legitima os saberes das classes dominantes em detrimento dos saberes das classes dominadas, ou perpetuam os conteúdos para a manutenção desses espaços de poder e escassez. Lopes, apresentar diversos autores ligados a concepções curriculares marxistas, tais como Bourdieu, Michael Apple, Passeron, entretanto, torna-se válido aprofundar na concepção de um autor apontado pela pesquisadora sobre currículo e criticidade no Brasil, Paulo Freire.

Freire, apresenta forte influência do marxismo, para além da construção de um currículo, propõe toda a dinâmica de uma pedagogia completa que percorrer os conceitos de oprimido e opressor que dialoga diretamente com a dialética de classes, desse modo, em sua abordagem no livro *Pedagogia do Oprimido* (1970) ele apresenta como deveria ser a dinâmica da educação que pode ser aplicada as lógicas curriculares, visto que através do currículo pode-se ler os pressupostos da escola, diante disso Freire elenca:

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política, acrescentemos. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. (FREIRE, 1987, p.55)

Logo, tal como Freire encaminha a concepção de educação que viabiliza no processo de ensino a construção do conhecimento levando em consideração a realidade dos alunos, percebe-se a potencialidade do currículo como ferramenta que viabiliza essa construção,

contrariando a concepção de currículo bancário e depositário também criticado por Freire, todavia, que ainda persiste em assumir novos moldes na atualidade. Entretanto, é necessário, como enfatizado pelo educador, que a experiência do aluno encaminhe os temas geradores. (FREIRE, 1970).

Na sequência, pode-se refletir sobre uma breve historicização das concepções curriculares no Brasil, percebe-se que até chegarmos na concepção crítica freiriana o conteúdo curricular foi moldado de acordo com o projeto de sociedade. Iniciando-se nas caravelas e escolas jesuíticas aos moldes doutrinadores, homogeneizantes e excludentes europeus. Igualmente, adentrando a república positivista moldando aos interesses da “nação” e construindo sua própria imagem. Como também, atendendo as demandas industriais escolanovistas.

Diante disso, reconhecer a importância freiriana na construção de uma nova forma de compreender educação, como também de currículo, é partir da concepção do oprimido, da classe doutrinada, moldada e explorada, como agente fundamental da própria construção do conhecimento. Pois, o ponto de partida da trajetória curricular deverá ser o aluno. Visto que, a educação ocorre não na transmissão do conhecimento, mas com a troca entre os envolvidos no processo da educação. Diante essas considerações, surge o questionamento, quem são os discentes brasileiros? É possível homogeneizar os estudantes brasileiros? Em qual medida a Base Nacional Comum Curricular contempla esses estudantes em suas múltiplas realidades?

De acordo com os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e organizados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2021, no contexto do ensino fundamental, revelam que 96,7% dos jovens de 16 anos pertencentes aos domicílios mais ricos concluíram a etapa, em contrapartida apenas 78,2% dos jovens que estão nos domicílios mais pobres conseguiram concluir o ensino fundamental. Ademais, em questões de raça, apenas 77,5% dos jovens pretos de 16 anos concluíram, mas essa proporção chega a 87,3% entre os jovens brancos (ANUÁRIO, 2021).

Ao observarmos os dados, percebe-se que a etapa do ensino fundamental, é atravessada por diversos alunos, em situações sociais e raciais distintas, todavia, aprofundando a ótica sobre a diversidade dos discentes brasileiros, poderá ser agregado a essas diferentes categorias, situações de gênero, regionalidade, etarismo que não são contempladas no Anuário, todavia, estão presentes no cotidiano dos discentes.

Desse modo, pode-se refletir que o currículo padronizado e oficial, que contempla a iniciativa privada e as instituições públicas, para esses diversos corpos, deveria ser repleto de diversas nuances e perspectivas. Logo, torna-se a discussão profundamente paradoxal, pois, como pensar um currículo padronizado por distinções. A solução proposta pela BNCC, agregou apenas as diferenças regionais, visto que, abre espaço para essas singularidades serem abordadas pelos estados, na parte diversificada da BNCC. Todavia, a formulação de estratégias para contemplar as mais diversas diferenças encontra-se no exercício do currículo real e oculto.

Portanto, conta-se com a prática docente que visibilize diferenças em esfera micro no cotidiano escolar, nesse sentido, a construção da ótica interseccional no ensino de história poderá contribuir na construção dos pilares para educação equânime. Porém, é necessário refletir o que é o currículo de história? Qual sua abrangência pedagógica e como ele interfere no processo de ensino e aprendizagem da disciplina história no cotidiano escolar dos alunos do ensino fundamental?

De acordo com, o Dicionário de Ensino de História (2019), compreender o currículo de história, pressupõem adentrar duas discussões: a concepção de história, enquanto apanhado disciplinar, construído sobre pressupostos e intencionalidades, como também, a constituição de currículo e seus dilemas, anteriormente citados.

É válido ressaltar, duas concepções elencadas pela professora, doutora em educação, Carmem Gabriel, presentes no verbete sobre currículo de história, que exemplifica o mesmo como o agregado de experiências e ações dentro da escola, precisamente, em sala de aula, que envolve os processos de produção e distribuição do conhecimento histórico escolar (GABRIEL, 2019). Visto que, tal concepção é fruto de teorizações críticas, percebe-se o currículo assumido como práticas e trocas do docente com os discentes em sala.

Todavia, também é apresentado pela autora a concepção de currículo de história como o conjunto de conteúdos da disciplina história presentes nas grades curriculares em diferentes etapas de ensino em contextos sócio-históricos distintos (GABRIEL, 2019). Observando essas ideias sobre currículo de história, que estão entre o apanhado de produção e distribuição do conhecimento formulado em sala e o aglomerado de conteúdos propostos para disciplina. Percebe-se o dilema entre a prática e a imposição, dessa forma,

qual a margem de abrangência e autonomia que a atuação do professor e da ferramenta interseccionalidade teria nesse processo.

Portanto, ao fundir estas duas concepções sobre currículo de história, pode-se analisar como o conteúdo presentes nos objetos do conhecimento e habilidades da disciplina histórica sugeridos obrigatoriamente pela BNCC e o Currículo de História do Anos finais do Ensino Fundamental de Pernambuco poderá, ou não, contribuir para a produção e reprodução de um letramento de classe, raça e gênero no ensino-aprendizagem de história, ou seja, é proposto pensarmos será que a concepção de história adotada por estes documentos auxilia no desenvolvimento de uma leitura histórica interseccional desenvolvida inicialmente na educação básica.

### **ANÁLISE DA BNCC E DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA DE PERNAMBUCO ATRAVÉS DAS CATEGORIAS CLASSE, RAÇA E GÊNERO.**

Como proposta de análise foram abordados e quantificados os termos que sinalizem para o conceito de interseccionalidade, em suas categorias de classe, raça e gênero, presentes nos objetos de conhecimentos e nas habilidades da BNCC e do currículo de Pernambuco. Nesse trabalho tais dados terão a função de ser as unidades de registro. Ademais, as intencionalidades de aprendizagens serão avaliadas, através da análise dos verbos que se referenciam as unidades de registro, tais verbos serão as unidades de contexto. A divisão metodológica em unidades de registro e contexto é abordada na metodologia de análise de conteúdo de Bardin que tem (1977, p. 42) como conceituação:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN,1977, p. 42)

Logo, a construção da análise sugerida nesse trabalho é abordar a predominância do sentido das unidades de contexto em relação aos dados das unidades de registro. Visto que, através da utilização dos verbos em referência aos temas que abrangem raça, classe, gênero. Foi analisado criticamente a posição do currículo de história descrito nos documentos citados em relação ao desenvolvimento da leitura crítica interseccional no ensino básico.

Na BNCC de história os termos dentro da unidade de registro “raça” estão descritos 22 vezes durante o decorrer do texto das habilidades e dos objetos de conhecimento. Todavia,

no Currículo de história de Pernambuco, a mesma temática apresenta um quantitativo maior, 24 vezes, são referenciados os marcadores que representam a unidade de registro “raça”. Em relação a unidade de contexto, os verbos destacados nas habilidades que lidam com a temática raça na BNCC e no Currículo de Pernambuco são “Identificar, discutir e descrever”.

Em relação a unidade de registro “classe” existem na BNCC, 10 termos que abrangem essa unidade. Novamente, no Currículo de história de Pernambuco, possui maior repertório, visto que estão presentes 11 termos sobre a unidade de registro “classe”. Ademais, a unidade de contexto apresenta 4 verbos de maior frequência, tais são “Identificar, relacionar, descrever e discutir”.

Por fim, é válido apresentar a unidade de registro “gênero” que apresenta menor representação nos textos, tanto da BNCC, como no do Currículo de Pernambuco. O primeiro detém 3 termos que sinalizam para a unidade “gênero”. O segundo, 9 termos. Diante disso, percebe-se a maior profundidade da abordagem relacionada a temática gênero presente no Currículo de Pernambuco. Além disso, diante a unidade de registro “gênero” a unidade de contexto “problematizar” é evidenciada pela primeira e única vez no recorte contemplado por está análise. Além disso, também são contemplados os verbos “identificar, relacionar e discutir”.

Tratando-se do conteúdo presente nas unidades de registro, torna-se perceptível as dissonâncias em relação aos termos de mesmas unidades de registro em documentos distintos. Um exemplo, é a presença da sigla “LGBTQ+” e do termo Identidade de gênero que são contemplados no Currículo de Pernambuco, todavia, estão ausentes na BNCC. Como também, os termos exclusão sociais, pobres, ligas camponesas, evidenciados através da unidade de registro “classe” após a abordagem do Currículo de Pernambuco, todavia, estão ausentes na BNCC nos mesmos recortes analisados. Além disso, uma observação pode-se ser destacada na construção da unidade de registro “raça”, visto que, em seus termos abrange o termo racismo, entretanto, no Currículo de Pernambuco, não é encontrado, todavia, detém o termo “perseguições étnico raciais”.

#### **TABELA 1: TERMOS COLETADOS DA BNCC**

BNCC - HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: HISTÓRIA – 9º ANO (UNIDADES DE REGISTRO)
--

Raça		Classe		Gênero	
Objeto do Conhecimento	Habilidades	Objeto do Conhecimento	Habilidades	Objeto do Conhecimento	Habilidades
Inserção dos Negros – Pós-Abolição – Imprensa Negra – Cultura Afro-Brasileira – Resistência – Discriminação - Questão Indígena – Judeus – Negros – Indígenas – Povos Indígenas	Inserção dos Negros – População Negra – Populações Afrodescendentes - Povos Indígenas – Indígenas – Quilombolas – Demandas Indígenas e Quilombolas – Racismo – Negros – Indígenas	Trabalhismo	Movimentos Sociais Trabalhismo Capitalismo – Desigualdades Regionais – Desigualdades sociais – Camponeses – Pobres – Poder – Opressão	Protagonismo Feminino	Diversidade – Mulheres – Homossexuais
11	11	1	9	1	2

FONTE: GERMANO, A. J. D. G, 2023.

**TABELA 2: TERMOS COLETADOS DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA DE PERNAMBUCO.**

Currículo de História de Pernambuco – ANOS FINAIS– 9º ANO (UNIDADES DE REGISTRO)		
Raça	Classe	Gênero

Objeto do Conhecimento	Habilidades	Objeto do Conhecimento	Habilidades	Objeto do Conhecimento	Habilidades
Inserção dos Negros – Imprensa Negra – resistência – Superação das discriminações – Questão Indígena e Negra	Movimento Abolicionista – Pós-Abolição – Povos Africanos – Afro-brasileiros – Imprensa “negra” – População Negra – Povos Indígenas – Populações Afrodescendentes – étnico - raciais – Perseguições Étnico Raciais – Judeus – Ciganos – Demandas Indígenas – Quilombolas – Negros – Indígenas	Trabalhismo	Exclusão Social – Diversidade sociocultural – Trabalhismo – Relações sociais e de poder- Dominação – Movimentos Sociais – Grupos Sociais – Camponeses – Pobres – Ligas Camponesas	Protagonismo Feminino Pluralidade e Diversidade Identitária.	Diversidade – Homens – Mulheres – Diversidade e Identidade de gênero – LGBTQ+
8	16	1	10	3	6

FONTE: GERMANO, A. J. D. G., 2023.

**TABELA 3: VERBOS COLETADOS DA BNCC.**

BNCC - HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: HISTÓRIA – 9º ANO (UNIDADES DE CONTEXTO)					
Raça		Classe		Gênero	
Verbos		Verbos		Verbos	
Identificar	6	Identificar	2	Identificar	1
Discutir	2	Relacionar	1	Discutir	1
Descrever	1	Discutir	1	Descrever	0
Analisar	1	Descrever	2	Relacionar	0
Relacionar	0	Comparar	1	Comparar	0
Comparar	0	Analisar	0	Analisar	0

FONTE: GERMANO, A. J. D. G, 2023.

**TABELA 4: VERBOS COLETADOS DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA DE PERNAMBUCO.**

Currículo de HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: 9º ANO (UNIDADES DE CONTEXTO)					
Raça		Classe		Gênero	
Verbos		Verbos		Verbos	
Descrever	3	Identificar	5	Problematizar	1
Identificar	4	Discutir	2	Identificar	1
Discutir	2	Relacionar	1	Relacionar	1
Relacionar	1	Descrever	1	Descrever	0
Problematizar	0	Problematizar	0	Discutir	1

FONTE: GERMANO, A. J. D. G, 2023.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através desse trabalho, as observações sobre a utilização das categorias de análise emprestadas da interseccionalidade para observar o currículo e no ensino de história não foram esvaziadas apenas sinalizadas e propostas visando o método da análise de conteúdo como ferramenta agregada a ferramenta interseccional. Em possíveis desdobramentos dessa pesquisa, poderão ser abordados os temas aqui analisados - BNCC e Currículo de História - em escala maior, a fim de se observar as possíveis lacunas sobre as categorias classe, raça e gênero.

Ademais, a sinalização sobre as unidades de contexto, ou seja, os verbos, proporcionaram refletir sobre qual a práxis proposta pelos documentos curriculares para o ensino de história, visto que, existe uma diferença de práxis no ato de “identificar” (unidade mais citada em ambos currículos) comparado ao de “problematizar” (unidade menos citada em ambos os currículos). Na problematização, instiga-se o questionar. Na identificação é incitado o reconhecer.

Por fim, é válido refletir que a própria relevância da abordagem interseccional no currículo de história está presente no cotidiano dos próprios corpos que estão envolvidos na educação básica no Brasil, visto que, toda sociedade é atravessada pelas categorias interseccionais. Diante disso, pode-se observar na análise a responsabilidade assumida pelo Currículo de Pernambuco ao inserir pobres, mulheres, ciganos, negros, quilombolas, indígenas e LGBTQ+ dentro das suas habilidades, pois, para além de dados, ou palavras, todos nós estamos presentes nos corredores das escolas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Denis Andrade. As concepções de História na atual Base Nacional Comum Curricular. In: *Ensino de História: histórias, memórias, perspectivas e interfaces*. Vol 2. Guarujá, Científica digital. 2021.

ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO 2022. São Paulo: Editora Segmento, 2022. Disponível em: [chrome extension://efaidnbmnribpcajpcgglefndmkaj/https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario\_21final.pdf]. Acesso em: 12/09/2023

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/]. Acesso em: 12/09/2023.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. *A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero*. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 177-195, jan. 2002.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de (Coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Currículo de História de Pernambuco. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2018. Disponível em: [chrome

extension://efaidnbmnnnibpcajpegglefindmkaj/http://www.afogadosdaingazeira.gov.br/selecao-simplificada/CURRICULO-DE-PERNAMBUCO ENSINOFUNDAMENTAL.pdf]. Acesso em: 12/09/2023.

HORN, Geraldo Balduino. *O Ensino de História e seu currículo: teoria e método*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. *Teoria do Currículo*. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2011.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Katja. *O consenso por filantropia. Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020. DOI: 10.35786/1645-1384.v20.n2.11. Disponível em: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>. Acesso em: 12/09/2023.

## ANEXO

### Regras para submissão Revista CLIO UFPE.

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. Todos os artigos deverão estar em editor de texto Microsoft Word. Os artigos devem ter entre 15 e 25 páginas de extensão, digitadas em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, com todas as margens 2,5cm, folha tamanho A4. Abaixo do título, deverá constar apenas o nome do autor(a). Ao final da primeira página, abaixo dos resumos, deverá constar uma pequena biografia, com a titulação e função atuais, instituição e departamento ao qual ele(a) se vincula, endereço de contato (preferencialmente da instituição ao qual é vinculado(a), e-mail e ORCID. Fotografias, ilustrações, tabelas e/ou gráficos, devem estar inseridos no corpo do texto. As tabelas e os gráficos devem ser numerados consecutivamente com algarismos arábicos e encabeçados por título, com as fontes devidamente mencionadas. As imagens, em formato JPG, devem ter legendas iniciadas pelo termo Figura e numeradas em algarismos arábicos. As notas (de acordo com a NBR 6023) deverão ser colocadas ao final do texto, juntamente com a bibliografia consultada.
2. Os artigos devem conter título e resumo de no máximo 08 linhas, fonte Times New Roman, tamanho 12 em português, inglês e espanhol. Também devem conter 4 palavras-chaves nos respectivos idiomas, iniciadas com letras minúsculas e separadas por ponto e vírgula.
3. Os autores dos artigos e resenhas submetidos à CLIO: Revista de Pesquisa Histórica, atestam que suas colaborações são originais e inéditas (não estão sendo avaliadas por outra revista ou nunca tiveram uma versão dos mesmos publicada anteriormente).
4. As notas ao final do documento e as referências bibliográficas devem estar separadas e seguir as normas da ABNT-NBR 6023, a qual foi baseada nas ISO 690:1987 e ISO 690- 2. (texto completo da NBR 6023) A bibliografia, juntamente com as notas, deverá constar ao final do texto. Abaixo, exemplos de citações:

- Livro: SOBRENOME, Nome. Título do livro em itálico: subtítulo. Tradução. Edição. Cidade: Editora, ano. nnp. 25
- Capítulo ou parte de livro: SOBRENOME, Nome. Título do capítulo ou parte do livro. In: SOBRENOME, Nome (Org.) Título do livro em itálico: subtítulo. Tradução. Edição. Cidade: Editora, ano. p.xxx-yyy.
- Artigo em periódico: SOBRENOME, Nome. Título do artigo. Título do periódico em itálico, Cidade: Editora, v.xx, n.xx, p.xxx-yyy, ano. - Trabalho acadêmico: SOBRENOME, Nome. Título em itálico: subtítulo. Dissertação/Tese (Mestrado/Doutorado em ...)
- Unidade, Instituição. Cidade, ano. nnp. - Texto obtido na internet: SOBRENOME, Nome. Título. Data (se houver). Disponível em: www...; Acesso em: dd mmm. ano. - Trabalho apresentado em evento: SOBRENOME, Nome. Título do trabalho. In: NOME DO EVENTO, número (se houver), ano, Local do evento. Anais... Local: Editora (se houver), ano. p.xxx-yyy