

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VICTOR RIDEL JUZWIAK

ENTRE DISPUTAS E DEBATES: A CONSTRUÇÃO DA BNCC DE HISTÓRIA

UBERLÂNDIA, MG,

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VICTOR RIDEL JUZWIAK

ENTRE DISPUTAS E DEBATES: A CONSTRUÇÃO DA BNCC DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como pré-requisito à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

UBERLÂNDIA, MG,

2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

J98
2021

Juzwiak, Victor Ridel, 1991-
Entre disputas e debates: [recurso eletrônico] : a
construção da BNCC de História / Victor Ridel Juzwiak. -
2021.

Orientador: Astrogildo Fernandes da Silva Júnior.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.173>

Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Silva Júnior, Astrogildo Fernandes da
,1966-, (Orient.). II. Universidade Federal de
Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 06/2021/757, PPGED				
Data:	Dezenove de abril de dois mil e vinte e um	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	11912EDU046				
Nome do Discente:	VICTOR RIDEL JUZWIAK				
Título do Trabalho:	"Entre disputas e debates: a construção da BNCC de História"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Ensinar e Aprender História: um estudo em escolas localizadas no meio rural do município de Ituiutaba, MG, Brasil"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Sônia Regina Miranda - UFJF/MG; Selva Guimarães - UFU e Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU, orientador do candidato.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de [\[Mestre\]](#).

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/04/2021, às 16:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **SONIA REGINA MIRANDA, Usuário Externo**, em 19/04/2021, às 17:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Selva Eliamar Guimarães, Usuário Externo**, em 19/04/2021, às 22:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2672196** e o código CRC **1D9F4BC7**.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior agradeço por todas as oportunidades e parcerias que desde a graduação me proporcionaram momentos de aprendizagem e amizade. Suas orientações, direcionamentos e apoio, em todos os momentos do meu desenvolvimento, foram essenciais para a realização deste trabalho.

Aos meus pais e irmãos pelo constante apoio e incentivo.

À minha companheira Tássita, que durante todo o mestrado acompanhou todas as etapas da pesquisa, me apoiando, corrigindo textos, discutindo e contribuindo imensamente para a finalização deste trabalho.

A todos os professores do PPGED, que contribuíram com discussões, ensinamentos e aulas que tiveram papel significativo para a produção desta pesquisa e para o futuro.

Aos secretários do PPGED, James e Ali, pela paciência e apoio logístico durante todo este período.

À Prof^a. Dr^a. Selva Guimarães e Prof^a. Dr^a. Aléxia Pádua Franco por participarem da banca de qualificação e indicarem diversos caminhos possíveis e melhorias para este trabalho.

Aos colegas do GEPEGH pelos momentos de reflexão e descontração em meio às diferentes pesquisas e projetos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa.

Agradeço especialmente às professoras especialistas que concederam entrevistas para realização deste trabalho, dispondo de paciência e tempo, além de compartilharem experiências enriquecedoras para o campo do ensino de História.

*Os currículos atuais
Enfio a mão neles
Eurocêntricos até o último deles
Veja através do disfarce vermelho, branco e azul
Com o discurso eu perfuro a estrutura de mentiras
Instalada em nossas mentes e tentando nos reprimir
A gente tem que tomar de volta
Buracos no nosso espírito causando lágrimas e medos
Histórias unilaterais por anos e anos e anos
Sou inferior? Quem é inferior?
É, temos de verificar o interior
Do sistema que se preocupa só com uma cultura
E é por isso
Que a gente tem que tomar o poder de volta¹
(Rage Against the Machine)*

¹ Tradução livre feita pelo autor.

RESUMO

O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular foi complexo e ocorreu em meio a disputas políticas e epistemológicas. A Base está prevista desde a Constituição Federal de 1988 e, durante esse período, outras experiências de políticas curriculares comuns foram desenvolvidas no país. No entanto, a BNCC concretizou-se após vinte e nove anos. Ao longo desse período diversas leis, diretrizes e planos foram criados e, fundamentam legalmente o documento da BNCC. O componente curricular de História foi alvo de controvérsias ao longo do processo de construção do documento. O cenário político brasileiro teve um importante impacto durante o processo de produção do documento. Entre 2015 e 2017 foram elaboradas três versões da BNCC, publicadas e divulgadas, para consulta pública. Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender o processo de construção técnica, política e epistemológica da BNCC de História do Ensino Fundamental, a partir das versões escritas e das vozes de especialistas que a redigiram. Para isso, foram utilizados dois instrumentos metodológicos para produção de dados. A análise documental foi utilizada para compreender as legislações que fundamentam a BNCC e para analisar as diferenças epistemológicas e ideológicas das três versões da BNCC de História. A realização de entrevistas orais para produção de narrativas permitiu conhecer o processo de elaboração e construção do documento a partir das vivências e experiências de pesquisadores especialistas que compuseram as comissões. Os resultados da investigação demonstram que as versões da BNCC -História apresentam propostas com diferenças e semelhanças. Diferenças relacionadas às concepções políticas, ideológicas, metodológicas e epistemológicas norteadoras da produção dos documentos. O entendimento dessas concepções é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, pois permite um olhar crítico sobre a proposta curricular da BNCC. As semelhanças das três versões estão presentes na forma como os conteúdos propostos estão organizados, ou seja, a partir de competências e habilidades. Seguindo os modelos das avaliações nacionais.

Palavras-chave: Ensino de História. BNCC. Currículo;

ABSTRACT

The process of elaborating the National Common Curricular Base was complex and took place amid political and epistemological disputes. The Base has been foreseen since the Federal Constitution of 1988 and during that period other experiences of common curriculum policies were developed in the country. However, BNCC only takes place after twenty-nine years. During this period, several laws, guidelines and plans were created and currently legally support the BNCC document. The curriculum component of History has been the subject of several controversies throughout the document construction process. The Brazilian political scenario had an important impact during the process of producing the document. Between 2015 and 2017, three versions of the BNCC were elaborated, published, and released for public consultation. In this sense, the general objective of this research is to understand the process of technical, political and epistemological construction of the BNCC of History for the elementary school from its versions and the specialists who wrote it. For this, two methodological instruments were used for data production. Documentary analysis was used to understand the laws that underpin the BNCC and to analyze the epistemological and ideological differences of the three versions of the BNCC in History. The use of interviews for the production of narratives allowed knowing the process of elaboration and construction of the document from the experiences of the specialist researchers who made up the commissions. Thus, the research shows that the versions of the BNCC present proposals with differences and similarities. The differences point to political, ideological, methodological and epistemological conceptions that served to guide the production of documents. Knowing and understanding these concepts are fundamental to the teaching and learning process, as they allow a critical look at the curriculum proposal of BNCC. The similarities of the three versions are present in the way the proposed contents are organized, that is, based on competences and abilities. Following the models of national exams.

Key words: History teaching. BNCC. Curriculum;

Sumário

1. Introdução	10
1.1 Delimitação temática	11
1.2 Levantamento das produções sobre a BNCC	13
1.3. Justificativa e objetivos	19
1.4 A perspectiva metodológica	20
1.5 Participantes da pesquisa: as professoras colaboradoras	25
1.5.1 CR	25
1.5.2. MD	27
1.5.3. JT.....	28
1.6. Organização da dissertação	28
2. Percursos legais e históricos da BNCC	30
2.1. Constituição Federal de 1988	31
2.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	35
2.3. Parâmetros Curriculares Nacionais	39
2.4. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	44
2.5. Plano Nacional da Educação	46
2.6 Currículo Nacional: diferentes abordagens	49
2.7 A BNCC é Currículo?	54
3. Narrativas sobre a construção da BNCC	56
3.1. Estrutura do documento da primeira versão da BNCC	57
3.2. Estrutura do documento da segunda versão da BNCC	60
3.3. Estrutura do documento da versão final da BNCC	63
3.4. O processo de construção da BNCC de História	65
3.4.2. A segunda versão: o processo de elaboração do documento.....	75
3.4.3.. Versão final: o processo de elaboração do documento.....	77
3.5. A influência de entidades e do terceiro setor na formulação de políticas públicas educacionais	79
3.6. Disputas epistemológicas	81
3.7. Hierarquização do conhecimento	85
3.8. Quais Histórias ensinar?	88
4. Componente curricular de História na BNCC	91
4.1. Trajetórias do ensino de História no Brasil	92
4.2. Conceitos básicos para o ensino de História nas versões da BNCC	97
4.2.1. História.....	98
4.2.2. Processo Histórico.....	104

4.2.3. Tempo (temporalidades históricas).....	110
4.2.4. Sujeito histórico.....	114
4.2.5. Cultura.....	117
4.2.6. Historicidade dos conceitos.....	124
4.2.7. Cidadania.....	127
4.3. Temas Contemporâneos Transversais.	130
<i>Considerações Finais</i>	134
<i>Referências</i>	138
<i>Apêndice</i>	153

Lista de Tabelas

Tabela 1- Dissertações relacionadas a BNCC no BDTD	14
Tabela 2- Artigos relacionados a BNCC no Portal da CAPES	16
Tabela 3- Artigos relacionados a BNCC em anais de eventos	17
Tabela 4- Objetivos de aprendizagem do conceito “História”.	101
Tabela 5 - Objetivos de aprendizagem do conceito de “Processo Histórico”.	104
Tabela 6 - Uso de fontes para o ensino de História.	107
Tabela 7- Objetivos de aprendizagem relativos ao conceito “Tempo”.	111
Tabela 8 - Objetivos de aprendizagem sobre o conceito “Sujeito Histórico”.	115
Tabela 9 – Objetivos de aprendizagem sobre o conceito de “Cultura”.	119
Tabela 10- Objetivos de aprendizagem sobre o conceito da Historicidade dos conceitos	125
Tabela 11- Objetivos de aprendizagem sobre o conceito de Cidadania	128

Lista de Siglas e Abreviaturas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IES	Instituições de Ensino Superior
GEPEGH	Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia e História
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
MEC	Ministério da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
ANDE	Associação Nacional de Educação
ADCT	Atos das Disposições Constitucionais Transitórias
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
PT	Partido dos Trabalhadores
PNDA	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
ONU	Organização das Nações Unidas
TCT	Temas Contemporâneos Transversais

Lista de Figuras

Figura 1- Diagrama dos Temas Transversais	42
Figura 2- Diagrama temas Contemporâneos Transversais	132

1. Introdução

1.1 Delimitação temática.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em dezembro de 2017, processo de elaboração foi rápido e marcado por muitos debates. Especialmente o componente curricular de História esteve envolvido em intensos debates entre acadêmicos, sociedade civil, mídia e do próprio governo.

De acordo com Silva (2007), o currículo como campo profissional especializado data-se na segunda década do século XX, nos Estados Unidos, em função da formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação e para o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico. Uma de suas preocupações era a constituição, formação e manutenção de uma identidade nacional. Não há um consenso sobre um conceito de “currículo”, neste sentido, a disputa em torno de sua definição demonstra os embates do processo educacional. O currículo pode ser apresentado de forma oficial como um documento que rege os conteúdos a serem ensinados, ou na forma de um currículo tácito, a partir das práticas e relações desenvolvidas na sala de aula.

Os estudos sobre currículo são fundamentais para compreender não somente a organização dos conhecimentos disciplinares, mas também como ocorre a seleção de conhecimentos a partir de uma construção social e cultural dos conhecimentos escolares. Dessa forma, a escolha dos conteúdos escolares não deve ser vista de forma imparcial, que tem como objetivo apenas o processo epistemológico. A escolha dos conteúdos é um processo que envolve questões de legitimação, questões simbólicas e culturais, que estão ligadas a fatores de dominação política, de classe, de raça, gênero e de crenças religiosas.

Ao longo da história da educação, é possível identificar de que forma as sociedades organizaram e deram sentido cultural e social aos currículos. As mudanças e reformas curriculares são processos comuns e recorrentes nas políticas e disputas educacionais (GESSER, 2002). Durante a história da educação no Brasil, observam-se embates entre concepções de currículo. A partir dos anos 1930, no entanto, que o currículo se torna uma preocupação de políticas públicas no Brasil. No decorrer deste período, foram propostas leis e reformas que englobam questões curriculares na educação. Após o fim da ditadura civil-militar no Brasil, a Constituição de 1988 trouxe novas concepções sobre o direito à educação.

Ao longo dos anos após aprovação da Constituição diferentes legislações e políticas públicas foram construídas e implementadas em diferentes governos (LOPES, 2015). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais foram políticas curriculares que demonstraram os interesses e os movimentos em torno da construção de um currículo nacional para a educação brasileira.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser desenvolvida no governo de Dilma Rousseff, mas foi uma versão concluída no governo de Michel Temer que foi aprovada no Congresso Nacional. A BNCC é resultado das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), que estabeleceu 20 metas para a educação a serem alcançadas até 2024. O processo de construção da BNCC foi conturbado e envolveu diversas entidades e grupos. Em setembro de 2015, a BNCC foi aberta para consulta pública, mas não foi incluída a disciplina de História. Os conflitos entre organizadores, entidades científicas, sociedade civil e gestores do Ministério da Educação refletem as disputas em torno do que deve ser ensinado e aprendido em História. Os debates continuaram até que o grupo formulador foi substituído. De setembro de 2015 a dezembro de 2017 foram formados três grupos de elaboração da BNCC. O trabalho desses grupos resultou em quatro versões do documento, que foram envolvidas em intensos debates e conflitos.

A Base Nacional Comum Curricular tem como objetivo estabelecer os conteúdos comuns da educação no Brasil. Sua implementação é obrigatória, tanto para escolas públicas quanto para as escolas privadas. O processo de implantação se iniciou no ano de 2018, dessa forma, estudos sobre seu impacto e a sua constituição são fundamentais para compreender os interesses de grupos que têm relação com esse documento. As diferentes perspectivas e possibilidades que envolvem o ensino de História podem ser percebidos a partir das diferentes concepções curriculares. Dessa forma, o entendimento das disputas em torno deste documento demonstra a importância de estudos neste campo.

O interesse em pesquisar essa temática se deu a partir dos resultados encontrados durante minha pesquisa de Iniciação Científica, financiada pelo CNPq, e do Trabalho de Conclusão de Curso, requisito obrigatório para a conclusão da Graduação em História na Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal. As pesquisas foram concluídas em 2018. Nestas investigações foi realizado o levantamento das produções acadêmicas (teses e dissertações) sobre o ensino de História nas Instituições de Ensino Superior (IES) do estado de Minas Gerais. Para a análise das produções foram criadas categorias a partir das temáticas abordadas nos estudos e pelas palavras-chave utilizadas. Ao total foram

identificadas apenas duas produções que se abordavam a temática sobre currículo e ensino de História (JUZWIAK; SILVA JÚNIOR, 2020).

Tendo em vista que a BNCC foi homologada recentemente, observamos as possibilidades de pesquisa sobre o documento. Ao longo de 2018, desenvolvi um projeto pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia e História (GEPEGH/UFU), como bolsista nível BAT II, projeto intitulado: OBSERVATÓRIO DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA EM MINAS GERAIS: políticas públicas, formação docente e produção de conhecimentos (2009 - 2017)². Durante o desenvolvimento das ações previstas no projeto, expandi o levantamento sobre as produções a respeito do ensino de História nas IES dos estados do Sudeste brasileiro. Com os resultados da pesquisa, observamos que havia espaço para pesquisas sobre currículo, especificamente sobre a BNCC e o ensino de História.

1.2 Levantamento das produções sobre a BNCC.

O levantamento bibliográfico sobre determinada temática é fundamental para compreender o campo de pesquisa que se está adentrando, assim como, conhecer e entender o que se tem pesquisado sobre a temática. As pesquisas do “estado da arte” ou do “estado do conhecimento” compreendem pesquisas específicas e com metodologias próprias (MÜLLER, 2015). Nesta seção, não nos propomos realizar este tipo de pesquisa. Aqui apresentamos o levantamento realizado a partir dos bancos de teses, dissertações e artigos ligados as agências de financiamento e ao Ministério de Educação (MEC) para demonstrar as possibilidades sobre o campo da temática pesquisada.

A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve início em 2015, e a versão para o Ensino Fundamental foi homologada em 2017. Dessa forma, os estudos relacionados à essa temática ainda estão sendo elaborados. O levantamento do Estado da Arte foi realizado com o entendimento de que seriam poucos os trabalhos encontrados sobre a BNCC e, especificamente, sobre o ensino de História no documento. O primeiro passo do levantamento foi a definição das palavras-chave que seriam utilizadas para a pesquisa. Definimos três palavras-chave: “BNCC”, “Ensino de História” e “Currículo”.

²Projeto de Pesquisa “Observatório do Ensino de História e Geografia em Minas Gerais: políticas públicas, formação docente e produção de conhecimentos (2009 -2017)” financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais, por meio do Edital Fapemig 01/2016 – Demanda Universal.

Para pesquisar as teses e dissertações, acessamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Inicialmente, pesquisamos sobre as produções utilizando a primeira palavra-chave, “BNCC”. O resultado da pesquisa revelou sessenta produções. Na segunda pesquisa foram utilizadas duas palavras-chave, “BNCC” e “Ensino de História”, o resultado mostrou dezessete produções. Na terceira pesquisa foram utilizadas as três palavras-chave, resultando em quinze produções.

A seleção das produções deu-se pela leitura dos resumos, uma vez que estes apresentam as ideias principais e mais relevantes sobre a produção científica. Ao analisar os resumos das teses e dissertações, observamos que muitas delas eram relacionadas a outras temáticas que não estavam ligadas ao ensino de História. Os resumos que apresentavam temáticas e objetivos que se relacionassem com a produção e elaboração da BNCC, assim como as produções sobre o ensino de História na BNCC, foram selecionadas. Ao total, encontramos apenas duas produções sobre a BNCC e o ensino de História. Selecionamos, no entanto, outras três produções por trabalharem temas importantes para compreender o processo de construção da BNCC. Todas as produções encontradas são dissertações, isso demonstra que o processo de elaboração da BNCC é muito recente e ainda não houve tempo para a conclusão de teses sobre a temática.

Tabela 1- Dissertações relacionadas a BNCC no BDTD

Autor	Título	Tipo	Ano	IES	Área
CATELAN, Magale Machado	A influência das políticas neoliberais no ensino de história nos anos finais do Ensino Fundamental	Dissertação	2018	Universidade Franciscana de Santa Maria.	Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens
NAKAD, Fabricio Abdo; SKAF, Gabriel Junqueira Pamplona	Desafios para a implementação da base nacional comum curricular	Dissertação	2017	FGV	Mestrado em Gestão e Políticas Públicas
FONSECA, Daniel José Rocha	Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular	Dissertação	2018	UFG	Mestrado em Educação
FATURI, Fábio Rosa	CIDADANIA: da reflexão à prática. Contribuições do ensino de história	Dissertação	2018	UFRGS	Mestrado Profissional de Ensino de História
RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz	A Base Nacional Comum Curricular em Questão.	Dissertação	2017	PUC-SP	Mestrado em Educação

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2019); Organização: JUZWAIK, V.R. (2019).

Catelan (2018), em sua dissertação intitulada “A influência das políticas neoliberais no ensino de história nos anos finais do Ensino Fundamental”, teve como objetivo identificar as mudanças e semelhanças no ensino de História da Base Nacional Comum Curricular (2016) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Além disso, a autora busca compreender a relação entre as políticas neoliberais com os currículos nacionais. Esta pesquisa utilizou uma metodologia de cunho bibliográfico e pesquisa documental, a partir de análise de documentos e discussões teóricas.

Nakad e Skaf (2017), produziram, pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, a dissertação intitulada “Desafios para a implementação da base nacional comum curricular”. Neste trabalho, os autores buscaram responder como fazer a BNCC chegar nas salas de aula de todo país. Para isso, levantaram diversos modelos teóricos de implementação de políticas públicas levando em conta a diversidade cultural, econômica e social do Brasil.

Fonseca (2018), em sua dissertação intitulada “Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular”, teve como objetivo analisar o documento da BNCC a partir das práticas pedagógicas, e identificar os objetos políticos da administração social das crianças. A metodologia baseou-se na análise documental e no levantamento de dados bibliográficos. Ainda que esta pesquisa seja voltada para a BNCC da educação infantil, suas bases teóricas e metodológicas contribuem muito para pensar o documento da BNCC do Ensino Fundamental.

Faturi (2018), em sua pesquisa de mestrado intitulada “Cidadania: da reflexão à prática. Contribuições do ensino de História”, objetivou refletir sobre as práticas em sala de aula, principalmente sobre os temas de cidadania e juventude. Para isso, foram aplicados questionários com estudantes e realizada uma análise do documento da BNCC. O estudo resultou em um Caderno de Textos e Atividades que mobiliza diferentes tipos de temas em torno da discussão sobre cidadania e juventudes.

Rodrigues (2017), em sua dissertação intitulada “A Base Nacional Comum Curricular em Questão”, buscou ampliar a compreensão sobre o processo de discussão e a construção da Base Nacional Comum Curricular no Sistema Educacional Brasileiro. Para isso, foi utilizada uma metodologia de levantamento bibliográfico qualitativo e documental.

A segunda etapa da pesquisa contou com a busca de artigos. Para esta etapa utilizamos as mesmas palavras-chaves e foi acessado o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O resultado da

pesquisa forneceu vinte artigos, desses encontramos cinco que discutem especificamente o ensino de História na BNCC e um que discute o processo de elaboração do documento.

Selecionamos os artigos a partir da leitura dos resumos. Nesta etapa foi possível encontrar mais produções que discutem diretamente o ensino de História e a BNCC. Ainda foi necessário, no entanto, buscarmos artigos menos específicos para ajudar a compreender de forma mais global o processo de elaboração da BNCC.

Tabela 2- Artigos relacionados a BNCC no Portal da CAPES

Autor	Título	Tipo	Ano
SILVA, Marco Antônio; MORAIS, Suelena Maria	Atitude Historiadora na Leitura dos não Lugares	Artigo	2018
CALIL, Gilberto	Uma História para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC /História	Artigo	2015
SILVA, Marcos	“Tudo que você consegue ser” – triste BNCC/história - (A versão final)	Artigo	2018
MORENO, Jean Carlos	História na base nacional comum curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI	Artigo	2016
FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes; GUIMARÃES, Selva	Saberes históricos prescritos na BNCC para o Ensino Fundamental: tensões e concessões	Artigo	2018
CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues; LOPES, Alice Casemiro	Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão	Artigo	2017

Fonte: Portal de Periódicos CAPES (2019); Organização: JUZWAIK, V.R. (2019).

Calil (2015), em seu artigo intitulado “Uma História para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC /História”, teve como objetivo discutir criticamente a proposta da primeira versão da BNCC. Silva (2018) no artigo “‘Tudo que você consegue ser’ – triste BNCC/história - (A versão final)”. Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018) no artigo “Saberes históricos prescritos na BNCC para o Ensino Fundamental: tensões e concessões” discutem a versão final da BNCC e a proposta do componente curricular de História. Moreno (2016), em seu artigo intitulado “História na base nacional comum curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI”, tem como objetivo discutir o processo de discussão da BNCC e elaborar considerações sobre o texto da primeira versão apresentada ao público em 2015. Estes artigos tiveram como foco o processo de elaboração e as disputas em torno da construção do documento do componente curricular de História.

Silva e Moraes (2018), em seu artigo intitulado “Atitude Historiadora na Leitura dos não Lugares”, tiveram como objetivo discutir os conceitos do processo de aprendizagem em História na BNCC. Para isso, partiram do referencial de consciência

histórica proposto por Jörn Rüsen e de patrimônio cultural na perspectiva de Régis Ramos. Cunha e Lopes (2017) no artigo “Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão”, que tiveram como objetivo discutir a produção da BNCC e as políticas curriculares em nível federal. Ainda que este artigo não tenha foco direto no componente curricular de História, as reflexões sobre políticas curriculares são fundamentais para compreender o documento da BNCC.

A última etapa deu-se pela pesquisa de artigos publicados em anais de eventos. Foram selecionados dois eventos organizados pelas principais associações de suas áreas, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional de História (ANPUH). Os eventos escolhidos foram os dois últimos encontros nacionais de ambos, que ocorreram em 2017. A escolha dos anais da ANPEd e da ANPUH objetivou identificar o que pesquisadores da área da Educação e da História têm abordado como temática do ensino de História na BNCC e de que forma versam sobre o tema.

Ao pesquisarmos os anais da 38^o Reunião Nacional da ANPEd, encontramos dois trabalhos sobre a BNCC, mas apenas um foi selecionado, pois a temática aborda as discussões sobre os sujeitos e movimentos políticos que envolveram a elaboração do documento. O trabalho foi apresentado no GT-12, intitulado “Currículo”.

A pesquisa nos anais da XXIX Simpósio Nacional de História da ANPUH permitiu encontrar três produções. Uma delas discute especificamente o ensino de História e a BNCC, enquanto duas discutem de forma mais global a relação entre ensino de História e currículo. Os três trabalhos foram apresentados no Simpósio Temático 29, intitulado “Ensino de História e as lutas entre narrativas: políticas, saberes e práticas”.

Tabela 3- Artigos relacionados a BNCC em anais de eventos

Autor	Título	Tipo	Ano	Evento
BARREIROS, Débora	Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas	Artigo Anais	2017	38 ^a Reunião Nacional da ANPEd
BRAZÃO, Diogo Alchorne	A BNCC como um território de disputas de poder: As permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular	Artigo Anais	2017	XXIX Simpósio Nacional de História
NETO, Manoel Pereira de Macedo	Tensões e negociações entre políticas educacionais e o currículo-ensino de História	Artigo Anais	2017	XXIX Simpósio Nacional de História

TEIXEIRA, Rodrigo Dias	Escolarização, hegemonia curricular e ensino de História: decifrando disputas de um lugar de fronteira	Artigo Anais	2017	XXIX Simpósio Nacional de História
---------------------------	--	--------------	------	------------------------------------

Fonte: Anais XXIX Simpósio Nacional de História e anais 38ª Reunião Nacional da ANPEd. Organização: JUZWAIK, V.R. (2019).

Barreiros (2017), em seu artigo intitulado “Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas”, teve como objetivo discutir os embates e os movimentos políticos que envolveram o documento da BNCC. Neto (2017) segue na mesma perspectiva ao discutir a temática em seu artigo “Tensões e negociações entre políticas educacionais e o currículo-ensino de História”. Neste artigo, o autor buscou compreender as disputas em torno do documento, porém focando no componente curricular de História.

Brazão (2017), em seu artigo “A BNCC como um território de disputas de poder: As permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular”, buscou analisar os componentes curriculares de História nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, focando nas rupturas e permanências da abordagem da cultura europeia nos objetivos propostos na BNCC e as disputas pela permanência de conteúdos considerados tradicionais. Teixeira (2017) em seu artigo “Escolarização, hegemonia curricular e ensino de História: decifrando disputas de um lugar de fronteira“, buscou discutir como as culturas e saberes são espaços de disputa em torno da hegemonia curricular.

O levantamento do Estado da Arte nos permitiu observar que todas as produções foram desenvolvidas nos últimos cinco anos, principalmente a partir do ano de 2017. Isso permite buscar o que há de mais novo na produção científica na área, no entanto, as discussões sobre o tema ainda não foram totalmente desenvolvidas e amadurecidas. Este levantamento demonstra que há necessidade e espaço para pesquisas que envolvem o ensino de História na BNCC. Deste modo, o levantamento do Estado da Arte foi muito importante, pois nos permitiu identificar as várias temáticas estudadas e encontrar pesquisas fundamentais para a fundamentação teórica e metodológica da dissertação. A leitura das produções permitiu observar os principais referenciais teóricos utilizados por pesquisadores da área e também notar quais são as abordagens utilizadas nas pesquisas.

Ao analisarmos os referenciais teóricos das produções, foi possível notar algumas características. A primeira é o uso frequente de autores que discutem temáticas da teoria do currículo, isto é, autores como Michael Apple e Tomaz Tadeu da Silva. Outro aspecto

importante é utilização de autores que buscam compreender a relação econômica e política na educação, como por exemplo, Miguel Arroyo, José Carlos Libâneo e Alice Casemiro Lopes. Estes autores citados discutem principalmente as questões ligadas ao desenvolvimento e disputas em torno dos currículos, além disso, há muitos autores que abordam as questões culturais em torno do conceito de hegemonia e as epistemologias adotadas, entre eles, Antônio Gramsci, Elizabeth Macedo, Enestro Laclau e Anibal Quijano. Outro fator observável é que as produções tiveram como objetivo identificar, analisar e debater as disputas em torno da produção curricular e das políticas curriculares nacionais.

Conhecer e estabelecer relações com os referenciais teóricos de outras pesquisas permite-nos fazer uma análise mais complexa e inserida dentro do campo de estudos sobre currículos e ensino de História. Neste sentido, os referenciais que buscam compreender os aspectos econômicos, culturais e políticos relacionam-se na construção de um pensamento complexo capaz de entender a nossa realidade a partir de incertezas (MORIN, 1996). Da mesma forma que é importante tomar um posicionamento, que propõe uma postura de desobediência epistêmica, e que quebre com os paradigmas de uma visão única e monocultural (GROSGUÉL, 2009; SILVA JÚNIOR; SOUSA, 2016).

1.3. Justificativa e objetivos.

A construção do currículo é um processo político, cultural e social. Nos últimos anos foi possível observarmos movimentos que buscaram estabelecer discussões que levaram ao desenvolvimento de processos de centralização do currículo escolar no Brasil. O processo de desenvolvimento do currículo iniciou-se em um governo, porém, com a mudança do governo, este processo foi interrompido³ e uma nova proposta foi elaborada. As diferentes versões curriculares permitem-nos entender os ideais e visões de sociedade que cada governo tinha. Especificamente, os currículos de História podem demonstrar as concepções de cada governo para a formação cidadã.

Outro aspecto fundamental nas reflexões sobre currículo é a forma como este é constituído, ou seja, as disputas e influências que envolvem o documento. A BNCC passou por um processo de construção que contou com diversos sujeitos e grupos, dessa forma, conhecer estes indivíduos e suas concepções sobre este processo de elaboração do

³A interrupção no processo de elaboração do documento ocorreu devido ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016.

documento e suas perspectivas teórico-metodológicas de ensino e aprendizagem de História ajuda a compreender o impacto destes fatores nas diferentes versões da BNCC.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender o processo de construção política e epistemológica da BNCC de História do Ensino Fundamental, a partir de suas versões e dos sujeitos envolvidos em sua elaboração. Partindo desse objetivo, delineamos os seguintes objetivos específicos: I. Historicizar as políticas curriculares no Brasil; II. Discutir as concepções e definições sobre currículo; III. Compreender o processo de construção das versões da BNCC de História, a partir das narrativas das vozes dos pesquisadores especialistas que fizeram parte das comissões organizadoras; IV. Analisar as três versões da BNCC que foram publicadas e disponibilizadas para consulta popular; V. Compreender as diferentes propostas ideológicas explícitas e implícitas nos documentos.

1.4 A perspectiva metodológica.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia sob parecer n. 3.560.453, de 06 de setembro de 2019. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, na qual se utilizaram duas estratégias para a produção de dados.

A elaboração de pesquisas qualitativas tem importantes impactos nas formas como vemos o mundo e a realidade em que estamos inseridos. Para Rey (2005) o desenvolvimento de uma epistemologia qualitativa permite a percepção das mais variadas zonas de sentido, isto é, quebrando com noções de verdade absoluta. Muitas vezes, no entanto, as pesquisas qualitativas, em busca de legitimidade, mantêm uma posição instrumentalista. Dessa forma, é preciso compreender os dados de pesquisa como uma produção e não apenas como informações a serem coletadas. A pesquisa qualitativa, portanto, propõe o processo de construção das informações com um caráter construtivo-interpretativo (REY, 2005).

Inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica de obras estabelecidas na literatura sobre o conceito e as definições de currículo a partir de diferentes perspectivas epistemológicas. Além disso, realizamos uma revisão da literatura sobre o ensino de História, buscando compreender as principais linhas de pensamento que envolvem este campo de pesquisa e suas influências na construção de documentos oficiais e políticas educacionais. Esta pesquisa está dividida em duas etapas para produção dos dados de pesquisa.

A primeira etapa, consiste na análise documental, ou seja, os diferentes documentos que ajudam a compreender as políticas educacionais curriculares nacionais, assim como as três versões da BNCC⁴. As legislações analisadas foram: a Constituição Federal de 1988⁵; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996⁶; as Diretrizes Curriculares Nacionais⁷; os Parâmetros Curriculares Nacionais⁸; e o Plano Nacional de Educação⁹. Essas são as principais legislações que fundamentam e embasam legalmente a construção da BNCC.

Ao analisarmos as diferentes versões da BNCC, buscamos as propostas para o ensino de História de cada documento. Outro aspecto analisado são as principais concepções ideológicas e epistemológicas em cada versão para, assim, estabelecermos uma análise comparativa sobre as perspectivas de como os conceitos e a aprendizagem histórica estão presentes nos documentos. Para isso foram utilizados os conceitos para formação histórica propostos por Bezerra (2007) que são: História; Processo Histórico; Tempo (temporalidades históricas); Sujeito histórico; Cultura; Historicidade dos conceitos; Cidadania. Para o autor, estes são os conceitos imprescindíveis que contribuem para a formação histórica dos estudantes.

A análise documental ocupa um processo fundamental nesta pesquisa. Dessa forma, o tratamento proposto para esse *corpus* documental é de um posicionamento crítico, que busca estabelecer, revelar e desdobrar as relações nele contidas. Le Goff (1996) discute as características dos documentos. Para o autor, o documento histórico apresenta apenas uma versão da complexidade social, uma vez que os documentos são resultados de intenções e escolhas. Essas escolhas são produções individuais ou coletivas e representam valores e crenças que estão inseridas em um contexto socioeconômico, político e cultural. Neste sentido, torna-se fundamental compreender os contextos e os sujeitos que participaram da elaboração do documento.

⁴ Ver: 1º versão da BNCC. Disponível em <https://observatoriogeohistoria.net.br/primeira-versao-da-bncc/>.
Ver: 2º versão da BNCC. Disponível em <https://observatoriogeohistoria.net.br/biblioteca/>.
Ver: Versão Homologada da BCC. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

⁷ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192.

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

Desta forma, a crítica ao documento torna-se um processo necessário da pesquisa documental. Foucault (2002) discute a importância desse processo e de como a História mudou a forma como os documentos são vistos e analisados. O autor explica,

(...) a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações (FOUCAULT. 2002, p.7)

A segunda etapa estabelece a construção de narrativas com pesquisadores especialistas que tiveram participação no processo de elaboração e construção das versões da BNCC. Assim, foi possível identificarmos os contextos, as preocupações e os processos que constituíram o desenvolvimento das propostas. Nesse ponto, as narrativas de vida dos organizadores são um importante aspecto para entendermos como as vivências influenciam na forma como as concepções de História aparecem. As narrativas foram utilizadas de forma complementar para compreender o processo de elaboração das versões da BNCC.

O conceito de experiência é discutido por diversos autores, cada um fornecendo diferentes reflexões e sentidos. Larrosa (2002, p. 21), no entanto, define a experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Para o autor, a experiência e a informação são completamente opostas, no sentido em que, quanto mais nos esforçamos em buscar informações e nos mantemos informados, menos coisas nos acontecem. A modernidade tem imposto condições que não permitem que os indivíduos tenham a capacidade de experienciar. Para isso, é necessário refletir, escutar, sentir e dar tempo.

A experiência é individual, mas também é coletiva, sendo uma importante forma de construção de memórias, tradições e de vivenciar o mundo. Benjamin (2012) adverte, no entanto, que o compartilhamento da experiência tem se degradado. Para o autor, essa degradação é condicionada à técnica, ou seja, não conseguimos mais nos relacionar com cultura, memória e realidade. A busca incessante pelo movimento, sempre para frente, não permite o desenvolvimento da experiência. Nesta proposta metodológica, as reflexões sobre a atuação do pesquisador e a aproximação das realidades e indivíduos é uma forma de enriquecer a formação, não apenas com técnicas e conteúdos, mas também com experiência.

A oralidade é uma importante forma de preservação de tradições e saberes, sendo estas manifestações fundamentais para a potencialidade da experiência. Walter Benjamin (2012), em seu ensaio “O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, afirma que a arte narrativa é essencial para manutenção de tradições e experiências coletivas. A perda de sensibilidade e de sabedorias está associada à perda das tradições orais. Para Benjamin, toda história narrada tem um sentido útil, isto é, pode conter sentidos morais, exemplos de vida e conselhos. Larrosa (2002), baseando-se nos estudos de Benjamin, afirma que a percepção e recepção da experiência dão-se a partir do momento em que o sujeito é exposto. Logo, a exposição é um processo a ser apreendido, uma vez que requer atenção, disponibilidade e o desenvolvimento de uma relação.

Para Rey (2005), a subjetividade é um sistema que permite expressar subjetivamente os múltiplos aspectos objetivos. Assim, os sentidos subjetivos são simbólicos e produzidos culturalmente, portanto, não podem ser compreendidos de forma padronizada. As narrativas são importantes formas de aproximação dos sentidos subjetivos, e a construção dos dados de pesquisa dá-se a partir do diálogo das subjetividades entre narrador e ouvinte. Bosi (2003) expõe como a relação entre narrador e ouvinte é uma aventura comum, na qual ambos passam por transformações pela convivência e pelo compartilhamento de experiência, seja contando como também ouvindo.

A construção das narrativas é particularmente relevante para estudos que procuram compreender a concepção e o comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos investigados. A forma como a vida cotidiana é relatada reflete os fatores que influenciam o comportamento, e a narrativa torna-se, então, uma forma de expressar e compartilhar a experiência. Neste sentido, a pesquisa narrativa permite que os sujeitos estejam presentes na pesquisa. Clandinin e Connelly (2015, p.77) apontam que “na pesquisa narrativa, as pessoas são vistas como a corporificação das histórias vividas”. Essa participação na pesquisa permite que os pesquisadores sejam desafiados a questionar, a todo o momento, suas percepções, confrontando-se com as experiências do outro (CUNHA, 1997). Ao produzir narrativas, o pesquisador possibilita que o narrador conte sua história, desenvolvendo assim uma produção colaborativa. Isto possibilita que o pesquisador reflita e debata com o sujeito da pesquisa e não apenas fale sobre ele. O estudo das narrativas de experiências de vida e das memórias dos entrevistados nos permite identificar padrões culturais, estruturas sociais, processos históricos, fluidez do processo de identidade, os limites culturais de mudança e resistência, bem como o

impacto na vida do narrador (BOSI, 2003; PORTELLI, 1997). A pesquisa narrativa estimula relações complexas entre narradores e pesquisadores. Essa relação torna-se fundamental, pois terá impacto na forma como observamos as transformações e mudanças que são narradas nas histórias de vidas, e também como essas experiências impactam em nós, pesquisadores.

As entrevistas foram realizadas com as pesquisadoras especialistas que compuseram as equipes de elaboração das versões da BNCC. Foram enviados convites por *e-mail* para participação de sete pesquisadores/as especialistas. Dois não responderam, neste sentido, mais de um *e-mail* convite foi enviado para esses indivíduos. Um respondeu que não tinha interesse em participar da pesquisa. Quatro deram resposta positiva. Foram realizadas, no entanto, apenas três entrevistas, pois um dos pesquisadores especialista não pôde participar por problemas de saúde.

As entrevistas para a obtenção das narrativas seguiram um roteiro orientador com questões abertas sobre a trajetória formativa desses pesquisadores e o processo de elaboração do documento da BNCC, todas foram gravadas. Realizaram-se as entrevistas de forma presencial ou por meio de vídeo chamadas. Utilizando-se de ferramentas virtuais, as chamadas foram feitas com áudio e vídeo, o que facilitou o contato entre entrevistado e entrevistador. As entrevistas foram agendadas em horário acordado com os participantes, entre setembro de 2019 a fevereiro de 2020, e com gravação apenas do áudio para posterior transcrição. Para este estudo foram atribuídos nomes codificados aos entrevistados, garantindo, dessa forma, o anonimato e preservação das identidades dos participantes da pesquisa, conforme exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

O roteiro orientador das entrevistas foi construído a partir de um questionário semiestruturado. As perguntas foram organizadas em três eixos: Eixo 1- Formação e experiência de vida; Eixo 2- Participação na BNCC; Eixo 3- Percepção da BNCC do componente de História. Neste sentido, o roteiro buscou abordar aspectos fundamentais do processo de elaboração do documento, levando em conta as experiências de vida e formação profissional; o processo de produção do documento; e as percepções epistemológicas, políticas e conceituais do documento que os pesquisadores especialistas produziram.

O processo de construção das narrativas deu-se a partir da perspectiva metodológica proposta por Bom Meihy (2013), na qual, as entrevistas passam por três etapas: transcrição, textualização e transcrição. Neste sentido, a transcrição é o processo no qual as entrevistas são transformadas em texto de forma integral, isto é, com as

perguntas, respostas, repetições, erros e sons. A textualização é a etapa em que são eliminadas as perguntas, os erros e os sons, sem modificar o sentido das falas. Por fim, a transcrição é a etapa na qual é produzida uma narrativa a partir das falas dos entrevistados, que foram enviadas para os participantes da pesquisa, dando a eles a oportunidade de aprovar ou não.

A composição do grupo formulador da primeira versão da BNCC foi heterogênea e diversificada, isto é, contou com a participação de mulheres e homens, e de especialistas de diferentes estados e regiões (SILVA; MEIRELES, 2017). A produção da segunda versão da BNCC contou com a participação de muitas pessoas. Ainda que o documento não explicita quem fez parte do processo de elaboração, observamos, a partir das narrativas, que a comissão foi composta principalmente por especialista da região Sudeste e teve contribuições de homens e mulheres. Para a elaboração proposta final da BNCC, dois especialistas foram os principais responsáveis, um homem e uma mulher, ambos de universidades do estado de São Paulo. Neste sentido, foram enviados convites para participação da pesquisa para todos que fizeram parte das comissões de elaboração e que tivemos acesso aos *e-mails* ou telefones. Das pessoas que responderam, quatro foram mulheres e apenas um homem, porém, o professor não concedeu entrevista. Dessa forma, a pesquisa debruça-se nas experiências vivenciadas por mulheres pesquisadoras especialistas que fizeram parte do processo de elaboração das diferentes versões da BNCC.

Vale ressaltar que esta pesquisa foi produzida durante o período da pandemia causada pela COVID-19. Dessa forma, etapas da pesquisa foram afetadas –direta ou indiretamente- pelas medidas de isolamento social.

1.5 Participantes da pesquisa: as professoras colaboradoras

1.5.1 CR

CR é formada em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Assis, possui mestrado (PUC-SP) e doutorado (USP) em História e Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Minho de Portugal. Desde o início da década de 1990, trabalhou na Educação Básica, em um Colégio de Aplicação de uma renomada Universidade Federal do estado de Minas Gerais.

Sua aproximação com o ensino de História deu-se desde sua formação inicial, a partir da disciplina de Estágio, na qual questionava muito a relação entre escola e

universidade. Sua formação deu-se durante o período da reabertura política no Brasil, que marcou fortemente sua formação como professora e como cidadã.

Na Unesp, em Assis, foi uma graduação muito interessante. Acho que sou bem privilegiada em termos das formações, graduação, mestrado, doutorado, sempre tive oportunidades muito legais. Em Assis, exatamente por esse momento político que o país passava, nós questionávamos muito e nos organizamos. [...] Esse momento político do início de 1980 foi muito significativo e teve muita influência na minha formação. Foi na graduação que comecei a questionar a desvalorização do ensino. (CR, 2019).

Durante o mestrado, teve contato com grandes referências no campo do ensino de História, isso possibilitou a aproximação com os debates e com as políticas curriculares daquele momento, tendo participado da reformulação curricular que a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) do estado de São Paulo estava organizando. Durante as pós-graduações, CR teve contato com importantes nomes do campo do ensino de História como Déa Fenelon e Marcos Silva. Foi apenas no Pós-doutorado, porém, que de fato foi para a área da Educação. Na Universidade do Minho, pesquisou os currículos e matérias didáticos, buscando compreender como o Brasil era representado em Portugal.

CR foi convidada inicialmente para integrar a comissão de pesquisadores especialistas da primeira versão da BNCC, em 2015. Ao longo do desenvolvimento dos trabalhos da equipe, no entanto, disputas em torno da construção do documento foram acirrando-se, dessa forma, a coordenação geral optou por nomear assessores por disciplina em vez de por áreas, como estava organizado anteriormente. CR foi escolhida para ocupar esse cargo.

A situação ficou mais estranha e com um mal-estar generalizado. No momento seguinte, quando estávamos reunidos por componente curricular, o professor Ítalo Dutra me procurou, fez o convite em particular e, antes mesmo de ouvir minha resposta, entrou na sala onde estava, os especialistas de História e fez o convite publicamente para que eu participasse da assessoria da área de Humanas, como representante do componente curricular História. (CR, 2019).

Sua formação, aproximação de pesquisa no campo do ensino de História e experiência com políticas públicas curriculares foram fundamentais para que fosse convidada para fazer parte do grupo de pesquisadores especialistas da BNCC de História. CR acredita que a BNCC é um importante marco na educação brasileira, uma vez que é um documento que prevê a garantia dos direitos de aprendizagem.

1.5.2. MD

MD é formada em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), possui mestrado em Sociologia e doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente, atua como professora do Instituto de História de uma importante Universidade Federal na região Nordeste do Brasil. Sua formação teve grande influência de pessoas como Joana Neves, que a orientou durante a graduação e o mestrado.

Coloco o início da minha atuação, apesar de ter feitos outros trabalhos como aluna na graduação, ao final da minha dissertação em 1994, quando de fato, por toda essa conjuntura eu comecei a me dedicar especificamente ao ensino de História, como objeto de pesquisa (MD, 2019).

O convite para fazer parte da comissão de pesquisadores especialista deu-se a sua importante produção acadêmica sobre propostas curriculares brasileiras e internacionais.

No entanto, um dos critérios para que eu e um colega fossemos chamados é que a equipe tinha lido um texto nosso, no qual foi publicada uma análise das propostas curriculares de vários países e outro, que publicamos analisando propostas curriculares de todo o Brasil. Eles fizeram uma série de estudos e nesses estudos incluíram a leitura de nosso texto e foi por isso que também fomos convidados (MD, 2019).

MD fez parte da comissão da primeira versão da BNCC. Apesar de seu nome constar como membro da comissão da segunda versão, ela não participou da elaboração do documento.

Não sei o motivo por manterem meu nome na segunda versão. Isso é uma coisa que me incomodou muito e continua me incomodando. Porque as pessoas me procuram dizendo que meu nome está lá, mas eu tenho documentos aqui mostrando que eu pedi para sair. A questão é que realmente não sei porque continuaram mantendo meu nome (MD, 2019).

MD acredita que a BNCC é um documento muito abrangente. Apesar de apresentar muitos consensos, é possível inovar ou não fazer nada. Neste sentido, o documento é um importante marco, pois é uma tentativa de não retroceder nos direitos conquistados.

1.5.3. JT

JT participou da terceira versão da BNCC. Formada em História pela Universidade de São Paulo (USP), possui mestrado e doutorado pela mesma universidade. Realizou o pós-doutorado junto à *École des Hautes Études em Sciences Sociales* (Paris), em 1992, e na Universidade de Macau (China), em 1995. Atualmente é professora titular aposentada da USP.

Com foco em História da América, suas pesquisas e experiência em magistério tiveram como foco temáticas de História da América Colonial e Independente. Sua influência nos estudos das temáticas da História da América e Indígena foram muito importantes, pois contribuíram para pesquisas nas temáticas de mestiçagem e estudos inter-étnicos.

Também sou da geração da mundialização, um momento da história que passamos a observar melhor a história do Oriente. Nos anos 1970 fui tentar entender qual era o papel dessas sociedades indígenas na conformação das sociedades latino-americanas. Depois, nos anos 1980/1990, passei pela discussão sobre mestiçagem. Em viagem de pesquisa para a China tentei comparar a diversidade inter-étnica em Macau (China) com a experiência americana na época da conquista. Cada sociedade respondeu de uma forma à presença espanhola e portuguesa. Estas foram as temáticas que eu me debrucei ao longo da vida (JT, 2020).

Apesar da vasta experiência nas pesquisas em História, sua aproximação com a Educação deu-se ao final de sua carreira como professora e pesquisadora.

A educação entrou na minha vida no final da minha carreira, um pouco antes de me aposentar e, depois, quando já tinha me aposentado. A primeira experiência foi com um trabalho idealizado pela Maria Inês Fini, o ENEM. Este trabalho me deu consciência clara de que somos uma casta (os pesquisadores) muito distante da área educacional (JT, 2020).

Em sua participação na elaboração do documento final da BNCC, JT tentou respeitar o que já havia sido feito nas versões anteriores e adequar o que era necessário.

1.6. Organização da dissertação.

A dissertação está organizada em três partes, além da Introdução. A segunda seção consiste em uma análise histórica dos documentos legais e de políticas públicas curriculares que vigoraram e estão em vigor desde a homologação da Constituição Federal de 1988. Esses documentos pesquisados têm ou tiveram alguma importância para

sustentação legal ou serviram como experiências curriculares centralizadas para o processo de elaboração da BNCC. Além disso, é realizada uma discussão sobre o currículo nacional a partir de diferentes de autores que apontam a necessidade desses documentos e de autores que são contrários.

Na terceira seção, apresentamos da narrativa da elaboração da BNCC, levando em conta as experiências dos pesquisadores especialistas envolvidos na produção dos documentos. Além disso, são apresentados e analisados os textos introdutórios de cada um dos documentos das três versões da BNCC que foram apresentadas ao público.

Na quarta seção, apresentamos a análise do componente de História das versões da BNCC, junto das narrativas dos pesquisadores especialistas que fizeram parte das comissões responsáveis pela elaboração dos documentos. Neste sentido, nesta seção as análises estão organizadas a partir dos conceitos fundamentais para o ensino de História na escolaridade básica, propostos por Bezerra (2007). Estes conceitos são: História; Processo Histórico; Tempo (temporalidades históricas); Sujeito histórico; Cultura; Historicidade dos conceitos; Cidadania.

A discussão sobre um currículo comum para a educação básica brasileira tem sido fruto de debates e controversas há muito tempo. A BNCC é uma Lei que define um currículo comum e obrigatório, tanto nas escolas públicas como nas privadas. Dessa forma, identificar e conhecer os marcos legais e históricos que fundamentam esse documento torna-se fundamental para entender as disputas em torno desse processo, portanto, nesta seção temos como objetivo historicizar as políticas curriculares no Brasil e discutir as concepções e definições do conceito de currículo.

Historicamente no Brasil, o processo de normatização dos currículos teve diferentes esforços, dependendo do contexto sócio-político que o país vivia (ZOTTI, 2002). Neste sentido, este capítulo busca analisar e compreender as legislações federais e políticas públicas que sustentaram e influenciaram a elaboração da BNCC a partir da Constituição Federal de 1988. Esses documentos normativos e legais apontam para um processo de debates e discussão que perduraram 30 anos até a promulgação da versão final da BNCC do Ensino Fundamental e continuam mesmo após a aprovação do documento final.

Além da Constituição, outros documentos complementares ajudam a embasar a criação da BNCC, e outras experiências de políticas de centralização curricular tiveram importante influência no produto final da BNCC. Dessa forma, conhecer esses documentos e experiências ajudam a compreender as disputas políticas, ideológicas, econômicas e culturais que envolvem a atual BNCC.

2.1. Constituição Federal de 1988.

Entre os anos de 1964 a 1985, o Brasil foi governado por um regime ditatorial civil-militar, no qual, em diferentes períodos, estiveram no poder governantes militares e civis. A tomada de poder pelos militares em 1964 foi justificada como uma forma de combate à política de massas, ao comunismo e à corrupção (CODATO, 2005). O golpe de Estado que destituiu do poder o então presidente, João Goulart, ocorre, entretanto, em meio ao contexto da proposição das reformas de base, que tinham um caráter social nacionalista. Entre as reformas propostas, estava a reforma da educação, na qual se propunha um plano para diminuição do analfabetismo no país.

A tomada de poder pelos militares ocorreu no dia 1º de abril de 1964, esse período ficou marcado pelas perseguições políticas, pela censura e pela supressão dos Direitos Humanos. No campo educacional, o regime ditatorial modificou políticas educacionais e práticas, tornando a escola um instrumento do aparelho ideológico do Estado

(FERREIRA JR; BITTAR, 2006). Durante o regime, os diferentes ciclos de governo tiveram maior ou menor grau de violência e repressão.

A crise econômica e as manifestações sociais passaram a impactar fortemente o regime, dessa forma, iniciou-se o processo de reabertura política. A transição política de uma ditadura para uma democracia foi moderada e gradual, a partir de 1985, a “Nova República”, já com representantes civis, mas ainda dentro do ciclo do regime da ditadura, encerra o período da transição, permitindo que o partido de oposição ocupasse a maioria dos cargos eletivos e fosse iniciado o processo de construção de uma nova constituição (CODATO, 2005).

Ainda em 1985, foi convocada a Assembleia Nacional Constituinte que seria formada pelos deputados federais e senadores, que seriam eleitos em 1986. No dia 1º de fevereiro de 1987, iniciaram os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, sendo amplamente divulgada em rádios, TVs e jornais, expondo para a população os embates entre as forças políticas conservadoras e progressistas (CUNHA, 1991).

A constituinte foi organizada de forma descentralizada, ou seja, de baixo para cima, criando oito comissões temáticas e, a partir destas, criando subcomissões que produziam esboços preliminares sobre a temática, baseando-se pelas sugestões vindas da sociedade civil, a partir de reuniões e audiências públicas (GOMES, 2006).

Esse processo demonstra que o período de transição para democracia foi repleto de retrocessos, avanços e embates, neste sentido, a luta pela garantia dos direitos democráticos é constante e necessária. A Constituição Federal de 1988 é, portanto, o documento que dará sentido e respaldo legal a todas as políticas públicas educacionais após esse período.

O processo de construção da Constituição foi fortemente influenciado por manifestações e movimentos sociais, que foram capazes de mobilizar e organizar a opinião pública frente aos direitos a Educação (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019). Associações como a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e sindicatos tiveram grande participação na mobilização social, que envolvia as discussões sobre a educação brasileira, que se consolidavam desde o início daquela década. No contexto histórico em que foi construída e homologada, a Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 foi um importante símbolo nos avanços e conquistas no campo educacional, sendo um marco legal para a educação brasileira (SAVIANI, 2013).

Conhecida como “Constituição Cidadã”, o processo de construção do documento contou com a participação indireta da população brasileira. A capacidade e os esforços de organização dos sindicatos e associações, desde a década de 1970 e início da década de 1980, permitiram que os movimentos sociais ganhassem força no cenário político. Diversos grupos sociais organizaram-se em torno da constituinte, buscando garantir o resgate da cidadania e a construção da democracia (BRANDÃO, 2011).

A vida em sociedade exige a criação de regras e normas para a criação de ambientes comuns, dessa forma, as leis são os instrumentos jurídicos que a sociedade cria para regulamentação da ordem social (MONTEIRO; GONZÁLEZ; GARCIA, 2011). A Constituição é o conjunto de normas que regem um Estado e neste documento estão estabelecidos os princípios políticos, procedimentos legais, poderes, direitos e deveres de um governo e de seus cidadãos.

A Constituição está organizada em três partes: preâmbulo; parte dogmática; e Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). O preâmbulo indica o sentido do que a Constituição determina, ou seja, não tem força normativa, apenas indicativa. Na parte dogmática estão dispostos duzentos e cinquenta (250) artigos distribuídos em nove títulos, que são divididos em capítulos e seções. O oitavo título, “Da Ordem Social”, é dividido em oito capítulos, no qual o terceiro é nomeado “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, que apresenta sua primeira seção intitulada “Educação”, que estão dispostos os artigos relativos aos direitos à educação. As ADCTs podem ser entendidas como disposições transitórias, ou seja, servem para fazer a transição jurídica da antiga constituição para a atual.

Com isso, diversos direitos foram conquistados, assim como, diversos deveres impostos ao Estado, tendo, assim, características de um Estado Democrático de Direito e de um Estado Social (CURY, 2013). Neste sentido, o documento propõe a incorporação de grupos e sujeitos que historicamente foram excluídos (VIEIRA, 2007). A Constituição de 1988 define e estabelece os princípios e os deveres a serem seguidos pelo Estado frente à educação. Em seu sexto artigo, o direito à educação é definido como o primeiro dos direitos sociais.

Art. 6. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

A Educação é apresentada como o primeiro dos direitos fundamentais, ou seja, a importância que ela tem para democracia e para os cidadãos está explicitada na Constituição. Ao comparar o texto do documento de 1988 com as que lhe antecederam, é possível notar que os direitos dos cidadãos antecedem a organização do Estado, algo que não era visto nas outras constituições brasileiras, demonstrando que o Estado deve priorizar a garantia dos direitos da cidadania (CURY, 2013).

Neste sentido, a Educação é um direito para todos e recai sobre o Estado e a família a garantia desse direito. O Artigo 205 da Constituição determina,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ao estipular o dever ao Estado, torna-se necessário criar dispositivos que permitam que estes direitos sejam respeitados e efetivados, assim como estabelecer formas de colaboração entre os outros sujeitos que também têm os mesmos deveres (CURY, 2008).

A constituição define o regime democrático, republicano e federativo com um sistema organizacional com características plurais e descentralizadas (CURY, 2013). Neste sentido, há a necessidade de estabelecer cooperação em busca de objetivos mútuos e, para isso, a educação nacional foi organizada de tal modo que a multiplicidade de legislações e instituições tenha uma finalidade comum. Entre os artigos que definem os direitos à educação, é possível identificar os princípios que direcionam o ensino, que deve ser para todos e que tenha o mesmo embasamento. Dessa forma, o artigo 210 estabelece,

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988)

A garantia de conteúdos mínimos para todos os cidadãos seria o acesso de forma igual a uma formação que permite que esses indivíduos possam exercer sua cidadania e adquirir as capacidades necessárias para a inserção no mundo do trabalho. A igualdade ao acesso na formação é uma forma de inserir os grupos que historicamente foram excluídos e impedidos de exercer sua cidadania em uma democracia participativa. A aprovação da Constituição, no entanto, deu-se em um contexto de crise econômica, dessa forma, no início dos anos de 1990, a implementação de políticas públicas foi prejudicada (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019).

O Artigo 210 da Constituição é, portanto, a base legal máxima para a elaboração de um documento que defina quais os conteúdos comuns para toda educação brasileira. Veremos a seguir que foram necessárias, no entanto, outras leis e regulamentações para alcançar o que hoje chamamos de Base Nacional Comum Curricular.

2.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Constituição Federal é o documento direcionador, que garante os deveres e direitos dos cidadãos, porém, o documento não é capaz de regular e orientar as especificidades de cada direito que ela aponta. Para isso, torna-se necessário criar legislações específicas sobre cada tema, que são denominados de Lei Complementar ou Lei Ordinária (MONTEIRO; GONZÁLEZ; GARCIA, 2011). Dessa forma, a Constituição determina os direitos relacionados à Educação, mas há a necessidade da criação de diretrizes específicas sobre o assunto.

Com as mudanças sociais e tecnológicas desde o processo de redemocratização, tornou-se necessário repensar e reorganizar as legislações direcionadas à educação brasileira, que eram: a Lei 5.540/1968 (reforma do ensino superior) e a Lei 5.692/1971 (Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus), ambas criadas durante a ditadura civil-militar e seguiam os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1967 (MONTEIRO; GONZÁLEZ; GARCIA, 2011). Neste sentido, era necessário realizar a atualização da LDBEN dentro dos moldes da nova Constituição.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi aprovada no dia 20 de dezembro de 1996 e marcou um momento fundamental de transição na educação brasileira (CARVALHO, 1998). A LDBEN tem um importante papel no processo de sistematização da educação, uma vez que as instituições escolares já existiam anteriormente a Lei (SAVIANI, 2010).

O Sistema Nacional de Educação pressupõe a organização da educação brasileira e opera na competência de três esferas do governo: federal, estadual e municipal. A LDBEN visa estabelecer em todo o território nacional um sistema de educação organizado a partir das mesmas diretrizes e bases comuns. A Constituição de 1988 ampliou o papel do Estado na garantia do direito à educação para todos, dessa forma, a LDBEN 9.394/1996 foi fundamental para estabelecer as normas e regras para garantia desses direitos. A Lei busca normatizar e organizar todo o sistema educacional, desde a administração governamental até os processos de ensino em sala de aula.

A elaboração da LDBEN foi complexa e envolveu diversas discussões e embates, envolvendo a sociedade civil, políticos, educadores, empresários e tantos outros segmentos da sociedade. A partir disso, a legislação apresenta avanços e retrocessos (CARVALHO, 1998). O período de tramitação do projeto de lei da LDBEN foi marcado pelas disputas e embates que envolveram diferentes projetos de sociedade e de educação (BRZEZINSKI, 2010; BOLLMANN; AGUIAR, 2016), que tiveram grande impacto das mudanças culturais, políticas e sociais do mundo globalizado, uma vez que, as classes dominantes e economicamente mais abastadas guiaram a sociedade brasileira para o modelo neoliberal - que a partir de 1996 passa mudar a forma como a educação é vista. A oposição dos diferentes projetos de sociedade e educação levaram a diversos embates entre os parlamentares representantes dos diferentes grupos, dessa forma, para o avanço e tramitação do projeto foram necessárias interlocuções e conciliações em torno de diferentes concepções de cidadania, educação, escola e outros conceitos (BRZEZINSKI, 2010).

A primeira proposta do projeto de lei teve como base o documento construído pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e foi apresentado para a Câmara Federal em 1988. Por anos o projeto de lei foi objeto de discussões que resultaram na adição de emendas, que, apesar de ter sido elaborado em um processo democrático, foi alvo de críticas e ataques, sendo acusado de ser um documento corporativista e excessivamente detalhista (BOLLMANN; AGUIAR, 2016). Durante o processo de tramitação, muitas das reivindicações propostas pelo FNDEP foram perdidas. O projeto foi encaminhado da Câmara para o Senado Federal para o processo de revisão, dando origem ao anteprojeto de lei n.º 67/1992, de autoria do senador Darcy Ribeiro, que passou a tramitar no senado. Neste processo, o anteprojeto proposto por Darcy Ribeiro tornou-se referência para o relator e não o primeiro projeto proposto encaminhado pela Câmara Federal (BRZEZINSKI, 2010). Apesar disso, algumas particularidades do projeto encaminhado pela Câmara foram preservadas, porém o projeto de lei foi reduzido e aprovado pela Comissão de Educação e encaminhado para o plenário do Senado em 12 de dezembro de 1994.

A partir de manobras regimentais, o projeto de lei foi arquivado e, em 1995, o projeto proposto pelo senador Darcy Ribeiro foi aprovado, excluindo o projeto que contou com a participação do FNDEP, em um movimento suprapartidário da Câmara. Após anos de tramitação, discussão, e embates, a LDBEN foi aprovada em 17 de dezembro de 1996. A Lei contempla os princípios do projeto proposto por Darcy Ribeiro e não o projeto que

foi democraticamente construído com a participação de entidade civis e movimentos sociais (BOLLMANN; AGUIAR, 2016).

A LDBEN, assim como a Constituição Federal, está organizada em títulos, capítulos, seções e artigos. Ao todo são noventa e dois (92) artigos distribuídos em nove títulos. O título V nomeado “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino” está dividido em cinco capítulos, no capítulo II, intitulado “Da Educação Básica”, encontra-se o Artigo 26, que complementa o Artigo 210 da Constituição Federal ao determinar a necessidade de uma base nacional comum e ao definir como esta deve estar organizada.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Segundo a legislação, a base nacional comum deve ser organizada por uma parte comum a todos os estudantes de todas as regiões e por uma parte diversificada, que estabelece relações com as realidades locais de cada estado, município e escola.

Além disso, o Artigo 26 apresenta dez parágrafos, que determinam as obrigatoriedades curriculares e suas especificidades.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (BRASIL, 1996).

Os parágrafos ainda complementam alguns princípios que os currículos das disciplinas devem seguir para seu ensino. Para este estudo, destacamos apenas os parágrafos relacionados ao ensino de História.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996).

Os parágrafos 1º e 4º estabelecem o foco no ensino da História do Brasil e os componentes culturais e étnicos que fizeram parte da constituição do país. Foi necessário, no entanto, a incorporação de um parágrafo complementar, que determina a obrigatoriedade do ensino de Histórias e culturas afro-brasileira e indígenas.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e

cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008) (BRASIL, 2008).

A necessidade de complementação sobre o ensino de histórias e culturas afro-brasileira e indígenas aponta que, apesar da Constituição e da LDBEN inserirem a participação de grupos historicamente excluídos no cenário educacional, essa realidade não se concretizou na prática. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 determinam a obrigatoriedade do ensino da História afro-brasileira e indígenas em todo o currículo escolar, no entanto, estabelece que devem trabalhar especialmente em Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Inicialmente, a LDB não previa a obrigatoriedade destas temáticas, porém em 2003 a Lei 10.639/2003 estabeleceu o ensino de história e cultura afro-brasileira e da África.

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003)

Em 2008, a Lei 11.645/2008 altera o Artigo 26-A, complementando as alterações determinadas pela Lei 10.639/2003. A modificação torna obrigatório o ensino de história e de cultura dos povos indígenas no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e privadas brasileiras (CEREZER, 2015).

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Além da obrigatoriedade dessas temáticas nos currículos escolares, a Lei 10.639/2003 estabelece o Dia Nacional da Consciência Negra ao calendário escolar.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003).

A conquista dessas Leis deu-se a partir de lutas históricas dos movimentos negro e indígena, representando importantes avanços da educação das relações raciais e no combate ao racismo e discriminação (CEREZER, 2015). O ensino dessas temáticas tem sido foco de mobilização de movimentos sociais para a necessidade de sensibilizar e formar os professores, estudantes e comunidade para a necessidade de um ensino que modifica metodologias e práticas, que por tempo reforçaram equívocos e estereótipos. Isso permite o desenvolvimento de pensamentos e atitudes de respeito frente à diversidade etnicorracial existente no Brasil (SILVA; MEIRELES, 2019). A Lei 10.639/2003 é implementada a partir de pesquisas que demonstram a importância das populações africanas e afro-brasileiras na História do Brasil. A Lei 11.645/2008 é formulada como um acréscimo, no sentido de que não anula a lei anterior, mas a complementa com o ensino das histórias e culturas indígenas. Dessa forma, Silva e Meireles (2019) apontam que, sobre a temática indígena, há muito a ser pesquisado e elaborado didaticamente para que esse conhecimento chegue às salas de aula.

A LDBEN deu bases para tentativas de criação de uma base comum. A partir de uma organização do MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais formam uma proposta que teve grande impacto na educação brasileira.

2.3. Parâmetros Curriculares Nacionais.

As leis e diretrizes foram um processo fundamental para organização e sistematização da educação brasileira. Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são a tentativa do Estado de expressar, a partir de documentos oficiais, a uniformização dos currículos escolares (GALIAN, 2014).

Ao final dos anos 1990 e início dos anos 2000, o governo brasileiro inicia uma tentativa de implementação do que está previsto na LBDEN. Neste sentido, há um esforço para a sistematização e organização dos currículos escolares, inicialmente com o Ensino Fundamental e depois para o Ensino Médio (MODER, 2017). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são elaborados neste momento e com esses objetivos.

Uma primeira versão do documento foi elaborada ao final de 1995, organizada pelo Ministério da Educação (MEC) e avaliada por diversos pesquisadores, nacionais e internacionais, contando com a colaboração das secretarias de educação estaduais e municipais. Durante o ano de 1996, foi desenvolvida uma nova versão do documento, que foi apresentada para discussões regionais de professores e ao final do ano, o documento foi apresentado ao Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁰ para deliberação. Ao final de 1997, o então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, aprovou o documento e informou que seria distribuído para os professores do Ensino Fundamental. Primeiro foram distribuídos os materiais relativos ao Ensino Fundamental I e, um ano depois, os materiais do Ensino Fundamental II (MOREIRA, 1996; BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002; GALIAN, 2014). Este período foi marcado por um processo de centralização das políticas públicas educacionais, seguindo exemplos de outros países que adotavam o neoliberalismo, no qual o Estado exercia mais controle e diminuía seus investimentos (MACEDO, 2009).

Os PCNs estão organizados a partir das etapas escolares, ou seja, educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O documento do Ensino Fundamental está dividido em dois documentos: um focado no Ensino Fundamental da 1ª a 4ª série e outro no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série. A organização dos dois documentos possui a mesma estrutura, na qual é possível separar em duas partes principais. A Introdução, em que se apresenta a fundamentação histórica e teórica, que dará sentido ao documento, e a apresentação dos temas transversais. Ao todo são seis temas transversais, que devem ser trabalhados ao longo de todos os componentes curriculares e de forma integrada, abordando as seguintes temáticas: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual.

A segunda parte é composta pelos documentos específicos de cada área do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. O documento, diferente da LDBEN, foi produzido para os professores, ou seja, possui uma linguagem voltada para esse público leitor.

A introdução apresenta os princípios que guiam a formulação do documento, dessa forma, na Introdução estão explicitados os objetivos dos PCNs,

Para tanto, é necessário redefinir claramente o papel da escola na sociedade brasileira e que objetivos devem ser perseguidos nos oito anos de ensino fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais

¹⁰ A criação do CNE como órgão representativo da sociedade pela Lei 9.131/1995.

têm, desse modo, a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade. (BRASIL, 1998, p.9).

Neste trecho da Introdução é possível identificar o caráter normatizador dos currículos escolares, buscando por meio do documento explicitar o que, quando e para que ensinar e aprender determinados conhecimentos e saberes disciplinares. Ainda que essa proposta tenha de ser um currículo nacional, o documento foi muito criticado por este posicionamento, uma vez que não há consenso sobre a definição do conceito de currículo. Moreira (1996) problematiza essa definição dos PCNs,

A expressão tem sido usada para indicar os padrões a serem atingidos nacionalmente, as estruturas básicas das disciplinas, assim como o conjunto formado por metas, padrões, processo instrucional e avaliação. A profusão de significados pode ser vista como decorrente tanto da diversidade de definições de currículo encontrada na literatura como dos diferentes posicionamentos dos especialistas. Toma-se necessário, portanto, esclarecer o que se chama de currículo nacional e ter em mente que o currículo só ganha vida nas salas de aula, quando experienciado pelos estudantes (MOREIRA, 1996, p. 12).

Dessa forma, por não expor explicitamente qual o conceito de currículo, os PCNs que são apresentados foram formulados como sugestão para os professores, ou seja, não há uma imposição de cima para baixo.

É também por valorizar a capacidade de utilização crítica e criativa dos conhecimentos, e não um acúmulo de informações, que a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais não se apresenta como um currículo mínimo comum ou um conjunto de conteúdos obrigatórios de ensino (BRASIL, 1998, p.50-51).

O documento busca oferecer, a partir de sua estrutura e organização orientações, referências e objetivos que ajudem os professores na elaboração de aulas e sequência de conteúdos (MODER, 2017). Ainda que se apresente como não obrigatório e que permita a autonomia dos professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, as avaliações que acompanham a política pública tornam-se uma forma de controle pedagógico (MOREIRA, 1996). Neste momento, as avaliações em larga escala passaram a ganhar destaque, uma vez que foi um período de escassez de recursos, torna-se necessário avaliar quais escolas devem ser priorizadas. Dessa forma, as avaliações são pautadas a partir da mesma proposta curricular limitando a autonomia e construindo um discurso consensual (GALIAN, 2014).

Além da organização disciplinar, dos objetivos e conteúdos que professores podem trabalhar em sala de aula, os PCNs trazem em seu texto a proposta dos Temas Transversais.

O conjunto de documentos de temas transversais discute a necessidade de a escola considerar valores gerais e unificadores que definam seu posicionamento em relação à dignidade da pessoa, à igualdade de direitos, à participação e à co-responsabilidade de trabalhar pela efetivação do direito de todos à cidadania. (BRASIL, 1998, p. 65).

Os Temas Transversais tinham como objetivo atender às demandas da sociedade, desenvolvendo temas e questões relacionadas às vidas dos estudantes. Por serem considerados temas complexos, foram incorporados de forma transversal no currículo, ou seja, abrindo a possibilidade de serem desenvolvidos em diferentes áreas e disciplina (JACOMELI, 2004).

Figura 1- Diagrama dos Temas Transversais



Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Os Temas Transversais ocupam um papel central no currículo, pois os conteúdos das diferentes disciplinas e áreas devem ser trabalhados em função dos Temas Transversais. Ainda que o documento explicita a importância da diferença e da multiplicidade, há a tentativa da universalização e generalização ao se tratar dessas temáticas. Outro conceito presente no documento é o de qualidade, que Macedo (2009) problematiza,

Tal promessa está na base do que os Temas Transversais definem como educação de qualidade e funciona como um forte legitimador de sua inserção nos PCN. O que se entende por cidadania, no entanto, espelha a ambiguidade de diferentes projetos educacionais que disputam espaço em articulações hegemônicas (MACEDO, 2009, p.101-102).

Ao priorizar a qualidade frente à diferença, o documento marginaliza a diferença, dessa forma, há a manutenção do pensamento hegemônico e de legitimação de poder com a centralização curricular. Nesse sentido, os PCNs sofreram muitas críticas, pois apesar de exporem em seu texto a importância da diversidade, seu conteúdo ainda perpetua ideias hegemônicas e universalizantes. Apesar de se apresentar como um guia não obrigatório para professores, os PCNs, junto a outras políticas públicas de avaliação e avaliação dos livros didáticos, tornaram-se uma imposição curricular e tiveram um importante papel na consolidação das políticas curriculares.

Frente às críticas que os PCNs receberam, foi necessário pensar e articular novas políticas e legislações que garantissem o direito à educação. Logo, uma das principais críticas que o documento recebeu foi a não definição do conceito de currículo. Isso impulsionou a elaboração de novos documentos normatizadores e organizacionais do sistema educacional e dos processos de ensino.

Ainda na primeira década do século XXI, diversos avanços ocorrem nas políticas educacionais com o objetivo de ampliar o direito a Educação. Em 2006, foi promulgada a Lei 11.114/2006, que estabelece o Ensino Fundamental obrigatório com duração de 9 anos, que tem como objetivo a garantia de que as crianças se insiram de forma antecipada na escola a fim de assegurar um período de maior convivência escolar, ampliando as oportunidades de aprendizagem (SAVELI, 2008). A nova legislação e a inserção dessas crianças na escola, tornou necessária a reflexão sobre uma nova organização curricular (MARCELLO; BUJES, 2011).

Seguindo a perspectiva de ampliação ao direito a Educação, em 2007 foi homologada a Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Seguindo as experiências anteriores do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o FUNDEB manteve diversos aspectos, mas também trouxe novidades em outros, tendo diversos impactos no financiamento da Educação brasileira (SENA, 2008).

2.4. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

O LBDEN traz em sua linguagem técnica e conceitual complexa, como o conceito de currículo. Dessa forma, para garantir a normatização e implementação da Lei, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Neste sentido, as diretrizes têm um importante papel no processo de normatização do entendimento e construção curricular no país.

Como apresentado anteriormente, a LDBEN é responsável pela organização e normatização da legislação relativa aos processos educacionais no Brasil. As constantes mudanças nas dinâmicas sociais, econômicas e políticas, entretanto, exigem um olhar atento às legislações educacionais. A primeira década de 2000 foi um período no qual a educação ganhou destaque, visto que esse foi um dos principais temas durante as campanhas eleitorais dos partidos, no entanto, essa preocupação deu-se em meio aos baixos resultados nas avaliações de desempenho e na falta de mão de obra qualificada (SANTOS, 2010).

Dessa forma, havia a necessidade de atualização e revisão da legislação vigente. Neste sentido, em 2010 são iniciados os trabalhos do MEC junto a representantes de organizações civis ligadas à educação, com o objetivo de elaborarem um documento preliminar com proposições para a atualização e nova configuração das diretrizes (SANTOS, 2010).

O documento de 2010 está organizado em duas partes. A primeira parte é composta por um texto introdutório que contém onze tópicos intitulados: “Histórico”, “Fundamentos”, “Trajetória do Ensino Fundamental obrigatório no país”, “A população escolar”, “O currículo”, “O projeto político-pedagógico”, “Educação em tempo integral”, “Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola”, “Educação Especial”, “Educação de Jovens e Adultos”, “O compromisso solidário das redes e sistemas de ensino com a implementação destas Diretrizes”. O texto da primeira parte é dividido ao longo dos tópicos e tem como objetivo apresentar os princípios que dão sentido às diretrizes, assim como, definir e apresentar conceitos fundamentais da legislação.

No tópico “O currículo”, o documento apresenta a definição do conceito de currículo que serve para dar sentido à resolução,

(...) uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular

vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. O foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos (BRASIL, 2010, p. 112).

O conceito apresentado entende o currículo como o acúmulo das experiências e relações que ocorrem na sala e na escola. Além disso, expõe a importância da escola como acesso ao processo de aprendizagem dos estudantes.

O tópico ainda é dividido em dois subtópicos: “A base nacional comum e a parte diversificada: complementaridade” e “A reinvenção do conhecimento e a apropriação da cultura pelos alunos”. No subtópico sobre a base nacional comum é discutido o que deve compor, ou seja, pelos conteúdos comuns e a parte diversificada. Além de apresentar sua fundamentação jurídica baseada na Constituição e na LDBEN.

O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos (BRASIL, 2010, p.113).

A segunda parte da DCN é o texto da Resolução N° 7 de 14 de dezembro de 2010. Nesta parte estão expostos os cinquenta artigos e seus desdobramentos, organizados a partir dos mesmos tópicos da primeira parte relativos às diretrizes. Santos (2010) ao analisar a legislação aponta,

Destacam-se nessas Diretrizes o grande número de artigos, sem contar os vários parágrafos e incisos que muitos deles apresentam. Essa extensão revela claramente a preocupação em abarcar diferentes aspectos da educação escolar e representa uma tentativa de contemplar os interesses de diferentes grupos (SANTOS, 2010, p. 840).

A participação de diferentes segmentos da sociedade na elaboração do documento demonstra as disputas de interesses políticos em torno das políticas públicas educacionais. Sobre a base nacional comum, a resolução apresenta e se desdobra dos artigos 10 ao 17.

Art. 10 O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. (BRASIL, 2010)

Em confluência com a primeira parte, a resolução faz diagnósticos ou aprofunda-se em algumas temáticas, além de reforçar princípios que já estão presentes na

Constituição e na LDBEN, fazendo que esses documentos complementem-se no sentido de garantir os direitos educacionais.

A participação do Brasil em avaliações internacionais e em métricas de desempenho educacional demonstra, em comparação a outros países, que ainda há muito que avançar. Neste sentido, o governo e as entidades civis buscam o desenvolvimento de políticas públicas que garantam o direito a educação, assim como a garantia de uma educação de “qualidade”. Dessa forma, as políticas públicas educacionais passam a focar em formas de melhorar a “qualidade” da educação brasileira.

2.5. Plano Nacional da Educação.

A homologação da Lei nº 13.005, de junho de 2014, iniciou o processo de implementação do Plano Nacional da Educação (PNE 2014 -2024). O Projeto de lei foi resultado de diversos embates e disputas envolvendo as realidades municipais, estaduais e federais. Esse processo demonstra que a população estava diretamente envolvida e interessada com as questões educacionais do país (AZEVEDO, 2014). Este foi o segundo PNE implementado. A Lei 10.172/ 2001 homologou o primeiro PNE (2001-2011), que foi construído em meio a intensos debates e disputas (VALENTE; ROMANO, 2002; AGUIAR, 2010). O segundo PNE não foi diferente, no qual diversos setores da sociedade estavam envolvidos.

As políticas públicas constituem um processo complexo, no qual é necessário pesquisa, planejamento e execução. Dessa forma, para definição do PNE, Azevedo (2010) ressalta,

Podemos afirmar que o plano constitui uma expressão do planejamento, ferramenta usada pelas sociedades objetivando o alcance de metas estabelecidas para sua organização e desenvolvimento que nas políticas públicas guiam a ação governamental. Ou seja, planejar quer dizer selecionar diretrizes, estratégias, técnicas e modos de agir para que os governos busquem equacionar problemas por meio da intervenção e da regulação nos/dos setores sociais (AZEVEDO, 2010, p.266)

Neste sentido, o PNE é um aparato do governo para pesquisar, desenvolver, executar e resolver questões a curto, longo e médio prazo. São questões que estão em pauta na sociedade e que necessitam de ações que permitam alternativas ao que está posto frente às mudanças constantes que ocorrem na sociedade e no mundo.

O PNE (2014-2024) foi o resultado das discussões e debates que ocorreram na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, organizada pelo MEC. O texto

que resultou da deliberação que ocorreu no CONAE foi transformado no projeto de Lei 8035/2010 e encaminhado para a Câmara dos Deputados. Durante sua tramitação, no entanto, distintas propostas e considerações foram desconsideradas, assim como, outras proposições foram incluídas sem terem passado pelo processo de discussão do CONAE (BODIÃO, 2016).

Ainda que envolvido em embates e disputas, o PNE é um reflexo dos interesses hegemônicos, ainda que este não exclua completamente a participação e os interesses de outros grupos e ideologias. O PNE ainda que estabeleça diagnósticos e metas, não é estático, portanto, há espaço para novos direcionamentos e caminhos (AZEVEDO, 2010).

O PNE tem vigência por dez anos, no período entre 2014 a 2024 e sua organização é composta em duas partes: a primeira parte introdutória, com artigos e seus desdobramentos; e a segunda parte, denominada “anexos”, na qual são apresentadas metas e estratégias para o cumprimento das propostas.

A primeira parte estabelece determinações importantes para o cumprimento das metas, uma vez que tratam sobre questões ligadas ao financiamento da educação e dos poderes e segmentos envolvidos em seu desenvolvimento. Além disso, a Lei prevê a realização de estudos e acompanhamento do desenvolvimento das ações ao longo de sua vigência. O Artigo 2º da Lei estabelece 8 diretrizes que guiam as metas e estratégias. Entre as diretrizes destacamos a II, III e IV, que estabelecem respectivamente: “universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2014)

Essas diretrizes mostram-se fundamentais na construção das metas e estratégias que justificam a elaboração de uma base nacional comum. As metas e estratégias atendem a todos os níveis escolares, ou seja, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Dessa forma, as diretrizes atendem a todos os níveis, no entanto, as metas e estratégias são focadas a partir do nível de escolaridade para qual está sendo proposto.

Ao analisar as metas estabelecidas para o Ensino Fundamental podemos destacar a meta 2,

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

E a estratégia 2.2 proposta para alcançar a meta,

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental. (BRASIL, 2014).

A meta 2, busca atender às diretrizes II e III, em que há uma proposta para universalização do Ensino Fundamental e a garantia de uma formação sem desigualdade a partir da base nacional comum curricular. A elaboração da base nacional comum curricular é justificada pela diretriz IV, que garante a melhoria na qualidade de educação.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB. (BRASIL, 2014).

É proposto alcançar essa meta mediante a conclusão da estratégia 7.1.

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014)

A elaboração da base nacional comum curricular é proposta no mesmo sentido para o nível do Ensino Médio, no entanto, neste estudo nos atemos ao Ensino Fundamental, uma vez que a reforma do Ensino Médio é recente e o processo de reforma ainda precisa de estudos mais aprofundados.

A elaboração da BNCC torna-se um objetivo concreto a partir da homologação do PNE, seu processo será debatido nos capítulos seguintes, considerando as vozes dos pesquisadores especialistas que estiveram envolvidos nas diferentes versões.

Vale ressaltar a mudança de terminologia nos documentos. O termo é proposto na LDBEN como base nacional comum, na Constituição não há referência ao termo base nacional comum, apenas a conteúdos mínimos. O termo mantém-se na DCN, porém, a inclusão do termo curricular ao final é nova no PNE. Dessa forma, a seguir veremos como a literatura define e estabelece o campo das pesquisas sobre currículo nos últimos tempos.

2.6 Currículo Nacional: diferentes abordagens.

Como registramos anteriormente, os estudos sobre currículo consolidam-se como campo de pesquisa na primeira metade do século XX. A preocupação em estudar os currículos dá-se em um momento histórico, no qual ocorre o processo de massificação da educação e da institucionalização das escolas pelo Estado. Desde esse momento, portanto, múltiplas formas de abordar e pesquisar os currículos foram desenvolvidas ao longo da história.

Desde o início de sua utilização, o conceito está relacionado à ideia de seleção de conteúdos e organização dos conhecimentos, isto é, a seleção do que deve ou não ser ensinado (SACRISTÁN, 2013). O termo currículo e o campo de estudos são desenvolvidos a partir da literatura educacional estadunidense em meados do século XX (SCHMIDT, 2003; SILVA, 2007; YOUNG, 2013). Este campo passa a ser estudado, quando nos EUA, a educação passa por um processo de institucionalização e massificação.

Esse processo de institucionalização educacional está amparado por um contexto de formação da burocracia estatal, do estabelecimento da educação como campo científico, ensino para uma educação identitária nacional, processo de industrialização e processo de urbanização. É neste contexto que os estudos sobre currículo buscam responder questões ligadas ao processo educacional. Neste primeiro momento Bobbitt publica em 1918 o livro “The curriculum”, no qual propõe que o sistema educacional deveria ser capaz de identificar quais resultados se objetiva alcançar. Para isso, seriam necessários métodos e avaliações capazes de mensurar esses objetivos. Neste sentido, a proposta de Bobbitt era reflexo do processo de industrialização, no qual a eficiência era o foco (SILVA, 2007).

Ainda que a vertente estabelecida por Bobbitt tenha predominado no cenário educacional estadunidense, outras linhas de pensamento estabeleceram diálogos fundamentais para a formação das noções sobre currículo. John Dewey propunha uma perspectiva voltada para a democracia e não para a economia. Devido à forte influência da vertente proposta por Bobbitt, o currículo passa a ser visto como uma questão de organização. Goodson (1995) apresenta a importância da “tríplice aliança”, que é constituída por: pedagogia, currículo e exames, para a organização da escolarização estatal. Esta teoria curricular será conhecida e denominada Teoria Tradicional (HORNBERG; SILVA, 2007).

Essa teoria do currículo está baseada no tecnicismo e está diretamente vinculada a um modelo hegemônico, que atende às necessidades estruturais econômicas, mas também ideológicas. A escola é, portanto, um importante aparelho ideológico do Estado (SOUSA, 2012). A hegemonia pode ser entendida como as formas de manutenção de uma classe sobre outra, isto é, a partir de práticas forçadas ou consensuais. Neste sentido, a hegemonia está presente no currículo quando não há questionamentos sobre o que se ensina (APPLE, 2006).

A partir da década de 1970, este modelo teórico passa a ser questionado e novas formas de abordar as pesquisas educacionais são formuladas (YOUNG, 2013). Esses novos caminhos guiam os estudos sobre currículo para uma perspectiva política e social. Isso permitiu que o conceito sofresse uma nova recontextualização e expandiu suas definições (SCHMIDT, 2003; SOUSA, 2012). Essa nova perspectiva de análise e estudos sobre currículos foi denominada Teoria Crítica (HORNBERG; SILVA, 2007).

A teoria crítica foi fortemente influenciada pelo pensamento marxista e pelos movimentos sociais que passavam a ocupar e preocupar-se com as políticas educacionais. As reflexões sobre as formas hegemônicas de dominação são fundamentais para compreender os interesses que envolvem o papel da escola na sociedade. Sobre o conceito de hegemonia, Gramsci demonstra,

Estes sistemas influem sobre as massas populares como força política externa, como elemento de força coesiva das classes dirigentes, e, portanto, como elemento de subordinação a uma hegemonia exterior, que limita o pensamento original das massas populares de uma maneira negativa, sem influir positivamente sobre elas, como fermento vital de transformação interna do que as massas pensam, embrionária e caoticamente, sobre o mundo e a vida (GRAMSCI, 2001).

Neste sentido, a educação não pode ser vista com um processo neutro, ela atende a interesses políticos e econômicos que resultam na manutenção de desigualdades (APPLE, 2006). Dessa forma, o currículo é um importante instrumento da ideologia dominante, que determina e define, por meio das práticas escolares, isto é, conteúdos e disciplinas, a manutenção de seus interesses.

Outro caminho proposto dentro da teoria Crítica, que se afasta da análise marxista, foi fortemente influenciado pelos estudos da sociologia. Nesta perspectiva de análise a reprodução social ocorre a partir da cultura, ou seja, a hegemonia é transmitida culturalmente. Neste sentido, as práticas sociais, valores e costumes pertencentes aos

grupos dominantes é considerado cultura, enquanto as práticas dos grupos subalternos são excluídas e desvalorizadas (HORNBERG; SILVA, 2007; SILVA, 2007).

Na perspectiva da Teoria Crítica a escola, por meio do currículo, deve exercer um papel não apenas na transmissão de conhecimentos, mas de ensinar e praticar ações democráticas. Dessa forma, os professores e os estudantes ocupam um papel central na educação, ao serem considerados indivíduos ativos no processo educacional, tendo a responsabilidade de instigar, participar, refletir e questionar o que é ensinado.

As Teorias Pós-Críticas têm forte influência nos currículos multiculturais, isto é, a proposta de currículos que buscavam não estabelecer hierarquias nas quais, uma cultura não é vista como superior as outras. Dessa forma, os currículos multiculturais propõem a diversidade cultural, dando espaço para outras visões e modos de viver no mundo. Neste movimento, duas propostas foram elaboradas: a liberal e a crítica (HORNBERG; SILVA, 2007).

Por um lado, a proposta liberal baseia-se na defesa de que existe a possibilidade de convivência harmoniosa e tolerante das diferentes culturas e grupos, no entanto, a proposta crítica entende que o isso não é possível, pois a cultura dominante manteria uma condição de exclusão e desigualdade frente às outras culturas. Silva (2007) discute que a hierarquia não ocorre somente na condição econômica de dominação, mas também a partir das diferentes formas de ser, isto é, a partir das diferentes raças, gêneros e sexos. As identidades passam a ganhar foco nos estudos das Teorias Pós- Críticas, pois é a partir delas que a diferença fez-se presente.

Neste sentido, o currículo é visto como instrumento que estimula a hierarquização e a desigualdade econômica, cultural e social. As análises embasadas nas Teorias Pós-Críticas passam a questionar que o conhecimento e seus significados só têm esse valor uma vez que foram socialmente definidos como tal. O sentido de uma verdade única e total deixa, portanto, de ter validade, pois se torna necessário compreender como um conhecimento tornou-se verdadeiro e não outro.

Devido a essa incerteza em relação aos conhecimentos e sua validade, Young (2013) aponta para a crise da Teoria do Currículo, propondo uma abordagem que permite compreender o currículo baseado no conhecimento. Para isso, é necessário que o currículo escolar, diferentemente do currículo universitário, que é especializado, precisa passar por um processo de recontextualização. Esse processo requer que o professor considere além dos critérios epistêmicos, as capacidades e experiências de seus alunos.

Além disso, o autor aponta para a importância dos currículos nacionais e sua relação com os currículos escolares.

Um currículo nacional deveria ser elaborado em colaboração estreita com os especialistas nas disciplinas e se limitar a conceitos-chave de cada disciplina. Esse alcance do currículo nacional garante autonomia para cada escola e para os professores especialistas em cada disciplina, e leva em conta que as escolas têm diferentes recursos culturais, histórias e contextos (por exemplo, escolas urbanas ou rurais). Ao mesmo tempo, garante uma base comum de conhecimento para todos os alunos, já que alguns podem mudar de escola (YOUNG, 213, p. 237).

Com isso, os currículos, baseados em conhecimentos específicos devem possibilitar aos alunos que suas experiências e conhecimentos adquiridos no cotidiano sejam expandidos e ampliados, saindo de uma perspectiva particular. O autor ainda chama atenção para o papel da avaliação, que tem um papel muito importante para acompanhar e observar o progresso dos estudantes. As avaliações têm sido, porém, utilizadas como ferramentas que induzem as políticas públicas curriculares.

A discussão sobre a necessidade de implementação de um currículo nacional está presente em diversos países. Dentro desse debate é possível observar diferentes posições, uns que defendem a necessidade de currículos nacionais, com diferentes graus de rigorosidade e outros que se opõem ao currículo nacional (APPLE, 2002). A produção de currículos nacionais está fortemente ligada ao pensamento do neoconservadorismo e do neoliberalismo nos diferentes países que propõem esta discussão para as políticas públicas educacionais. Apple (2002), no entanto, demonstra que esses dois movimentos são contraditórios uma vez que neoconservadorismo segue o modelo no qual o Estado tem uma posição forte em relação às políticas sobre corpo, gênero, raça, valores, condutas e conhecimentos a serem transmitidos. Em outra perspectiva, o neoliberalismo pauta-se no modelo de um Estado fraco, no qual o livre mercado é responsável pela regulamentação, que busca pela eficiência e pela mercadização. Nesse sentido, o autor adverte que essa contradição pode criar uma sociedade mais desigual, pois os mais privilegiados terão acesso a uma educação menos regulamentada e privatizada, enquanto o restante da população frequentará escolas controladas e menos financiadas pelo Estado.

A defesa em torno do currículo nacional está pautada na ideia de que este documento possibilita a criação de coesão social e a possibilidade de avaliações a partir de critério “objetivos”. Esse modelo, no entanto, pode criar condições que aumentem ainda mais as diferenças sociais, raciais e de gênero. Apple (2002) explica,

Os critérios até poderão parecer objetivos, mas os resultados não o serão dadas as diferenças de recursos e classe social e a segregação racial. Em lugar de coesão cultural e social, o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre “nós” e “os outros”, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes (APPLE, 2002, p. 75-76).

Neste sentido, o autor propõe que o currículo nacional não deve buscar a homogeneização, mas reconhecer as diferenças, impedindo que a educação seja um processo de homogeneização cultural.

Ao refletir sobre a escola do futuro, Nóvoa (2019) ressalta a importância de assegurar a todos os estudantes uma base comum de conhecimentos. Além disso, o autor discute a importância da escola voltada para a aprendizagem, na qual é possível a existência de diferentes propostas pedagógicas e de gestão escolar, buscando trazer de volta o interesse e o sentido das escolas para os estudantes. Nóvoa salienta,

Há duas questões fundamentais a resolver. Em primeiro lugar, assegurar que todas as crianças adquirem uma base comum de conhecimentos; qualquer política pública educativa deve assumir esse objetivo, não considerando o insucesso e o fracasso como fatalidades impossíveis de combater. Em segundo lugar, promover diferentes vias de escolaridade, percursos adaptados às inclinações e aos projetos de cada um; é preciso que as crianças e os jovens, sobretudo aqueles que vêm de meios desfavorecidos, reencontrem um sentido para a escola, pois só assim conseguiremos que “todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso”. (NÓVOA, 2019, p.64).

Neste sentido, esta proposição de uma base comum de conhecimentos e de diferentes vias e propostas pedagógicas garantiriam uma educação não hegemônica, mas que valoriza as especificidades e necessidades dos estudantes, ao mesmo tempo em que garantem os direitos educacionais.

A discussão sobre a necessidade de um currículo nacional no Brasil foi amplamente debatida. Em 2015, após iniciado o processo de elaboração da primeira versão da BNCC, a ANPEd produziu uma série de posicionamentos críticos sobre a proposição da BNCC. Entre os principais argumentos expressam que a BNCC é sustentada por um modelo hegemônico na forma de “ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos” (ANPEd, 2017, p. 2).

A partir desta discussão, torna-se necessário refletir sobre o papel que o currículo nacional tem na educação brasileira, quais os impactos que este documento terá no processo de ensino, aprendizagem e avaliação e de que forma os professores e estudantes

irão relacionar-se com este documento. O processo de implementação da BNCC já foi iniciada e abre um campo extenso para a pesquisa em educação.

2.7 A BNCC é Currículo?

O conceito de currículo é muito amplo e pode ter variadas definições que estão diretamente relacionadas ao seu tempo histórico e às correntes pedagógicas as quais estão vinculadas (MALTA, 2013). Ao longo deste capítulo buscamos apresentar as diferentes formas e perspectivas pelas quais o currículo é estudado e pesquisado. Sua definição, no entanto, continua ampla e complexa, dependendo de diversos fatores. Neste sentido, a BNCC pode ser entendida e lida como currículo? Nas primeiras páginas da BNCC, o documento aponta,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. ” (BRASIL, 2017, p. 7)

Ao considerar a definição estabelecida na DCN sobre o conceito de currículo, a BNCC é uma parte do currículo, mas não o compreende inteiramente. Uma vez que nesse entendimento do conceito de currículo, as práticas e experiências em sala de aula também são constituintes do currículo. Veiga-Neto (2002, p.44) explica que, “Currículo pode ser compreendido como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, avaliação, etc.) - que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isto é, escolarizada”.

O Movimento pela Base, um grupo não governamental que reúne entidades e organizações que se mobilizaram para o desenvolvimento da BNCC, apontam em seu website a definição sobre a BNCC,

A BNCC não é o currículo. Ela é referência obrigatória para a construção curricular. Os currículos das redes e os projetos pedagógicos das escolas devem conter os conhecimentos, competências e habilidades explicitados na BNCC, mas podem e devem ir além: incluem metodologias e abordagens pedagógicas, contextualizam as aprendizagens de acordo com a realidade local e tratam de especificidades educacionais e culturais locais, como educação inclusiva, quilombola e indígena. (Movimento pela Base)

A definição e conceituação proposta pelo Movimento pela Base vão de encontro com a perspectiva que compreende o currículo como a soma de práticas escolares e suas especificidades e da articulação com as secretarias. Esse conceito pode ser entendido

como polêmico e complexo, uma vez que é uma definição ampla, mas que seleciona conhecimentos e propõe um projeto educacional (CÓSSIO, 2014). Ao estabelecer que a BNCC seja uma referência obrigatória, podemos compreender, no entanto, o documento como uma política curricular oficial, uma vez que é uma proposta governamental que determina quais os conhecimentos são válidos ou não. Dessa forma, Klein, Frohlich e Konrath (2016, p.66) apontam que “a base é o registro de uma política curricular, isto é, o documento formalizado, efeito e resultado [...]. Importante para planejamento, avaliação, regulação e controle da Educação Básica”.

Neste sentido, o papel obrigatório, de regular e controle da BNCC a torna um documento formal e oficial do currículo. Apesar de ser o currículo oficial e/ou formal, o currículo não se restringe em ser só isso, ou seja, as possibilidades curriculares vão além do documento. Macedo (2018, p. 29) explica, “Currículo em ação, portanto, é um conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC. A BNCC seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo”. Além disso, a BNCC tem como objetivo determinar e estabelecer de forma mais precisa os conhecimentos e conteúdos que devem ser aprendidos em cada etapa escolar, servindo como guia para as avaliações e na formação de professores (CÓSSIO, 2014).

A partir destas discussões, neste trabalho vamos adotar um posicionamento em que a BNCC será analisada e compreendida como currículo oficial. Seus impactos nas práticas em sala de aula e nas formas como as avaliações selecionam conhecimentos frente a outros, demonstram o poder do documento para construção de hegemonia e de normatização dos saberes escolares. Apple (2006) discute como o currículo nunca é neutro, “é sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo”. Neste sentido, na próxima seção desta pesquisa, analisaremos como se deu o processo de construção da BNCC, tentando compreender as disputas e debates em torno dos conhecimentos, políticas e epistemologias que envolvem o documento.

3. Narrativas sobre a construção da BNCC

As três versões¹¹ analisadas da BNCC apresentam estruturas e propostas que possuem convergências e divergências em seu conteúdo, assim como nos seus processos de elaboração. Nesta seção buscamos compreender e traçar uma narrativa sobre o processo de elaboração da BNCC de História, buscando nas falas e experiências dos pesquisadores especialistas e na literatura os debates sobre tal processo. Conhecer as personagens, as disputas, as tensões e a história por trás do documento, torna-se fundamental para compreendê-lo de forma mais completa e aprofundada. Além disso, serão apresentadas as estruturas das três versões objetivando apontar e descrever as características gerais de cada documento. Dessa forma, esta seção objetiva compreender o processo de construção das versões da BNCC de História a partir das narrativas dos pesquisadores especialistas que fizeram parte das comissões organizadoras.

3.1. Estrutura do documento da primeira versão da BNCC.

A primeira versão da BNCC é um documento de trezentas e quatro páginas, que apresenta uma seção inicial, isto é, uma introdução, na qual registra uma apresentação feita pelo Ministro Renato Janine Ribeiro, a disposição dos princípios que guiaram a formulação do documento e a explicação da organização e dos conteúdos.

Na apresentação assinada pelo Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, é apontado que a BNCC é prevista desde a Constituição Federal de 1988 e que seu alcance foi ampliado para o Ensino Médio a partir do PNE. Além disso, neste trecho é exposto que as políticas públicas educacionais passarão por mudanças após a aprovação da BNCC,

Dois rumos importantes serão abertos pela BNC: primeiro, a formação tanto inicial quanto continuada dos nossos professores mudará de figura; segundo, o material didático deverá passar por mudanças significativas, tanto pela incorporação de elementos audiovisuais (e também apenas áudio, ou apenas visuais) quanto pela presença dos conteúdos específicos que as redes autônomas de educação agregarão (BRASIL, 2015, p. 2).

Neste sentido, a apresentação demonstra que a BNCC não é uma política pública isolada, mas que acarretará mudanças na educação básica, na educação superior e em diversos aspectos que envolvem o processo educativo. Dessa forma, o leitor identifica que este é um documento que carrega em si uma importância fundamental para o futuro

¹¹ Para esta pesquisa foram apenas analisadas as versões finais elaboradas pelas diferentes equipes de elaboração. Ao todo foram produzidas cinco versões da BNCC.

da educação brasileira. Além disso, na apresentação, o Ministro faz um convite aos leitores que participem do processo de construção e do debate em torno do documento, seguido pela enumeração de doze princípios orientadores da BNCC, neste sentido, destacamos o quarto e o quinto princípios,

Se expressar e se comunicar a partir do domínio das linguagens do corpo, da fala, das letras, das artes, da matemática, das ciências humanas e da natureza, assim como informar e se informar por meio dos vários recursos de comunicação e informação (BRASIL, 2015, p. 7).

Situar sua família, comunidade e nação relativamente a eventos históricos recentes e distantes, localizar seus espaços de vida e de origem, em escala regional, continental e global, assim como cotejar as características econômicas e culturais regionais e brasileiras com as do conjunto das demais nações (BRASIL, 2015, p. 7).

Os princípios que guiaram a elaboração do documento, assim como ajudam o leitor a compreender os posicionamentos e disposições que serão abordadas ao longo dos componentes curriculares, dão coesão e sentido ao documento.

Organizado pelos segmentos da educação básica, isto é, Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os segmentos do Ensino Fundamental e Médio estão organizados a partir das áreas de conhecimento, ou seja, Linguagens, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Matemática (NEIRA; JÚNIOR; ALMEIDA, 2016).

Em cada seção das áreas do conhecimento são registrados pequenos textos que apresentam e explicam os objetivos das áreas de conhecimento, assim como os objetivos gerais da área. Após essa breve apresentação são apontados os componentes curriculares que fazem parte das áreas de conhecimento. No caso, a área de conhecimento “Ciências Humanas” é composta pelos componentes curriculares História, Geografia, Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia.

Para cada componente curricular são expostos textos introdutórios com os objetivos de aprendizagem de cada componente. A definição dada no documento para os objetivos de aprendizagem é: “A definição dos objetivos de aprendizagem se faz, portanto, pela articulação entre a singularidade das áreas do conhecimento e de seus componentes e as especificidades dos estudantes ao longo da educação básica” (BRASIL, 2015, p. 10).

Os objetivos de aprendizagem inicialmente serviriam como indicadores dos temas e conteúdos a serem abordados nas produções dos currículos estaduais e municipais. Neira, Júnior e Almeida explicam que

Seu intuito era apoiar os sistemas na calibragem das propostas existentes. Não se tratava de uma relação de conteúdos a serem ensinados obrigatoriamente em todas as escolas. Na sua concepção inicial, a ideia era que o texto se tornasse um material de apoio para a elaboração de propostas estaduais, municipais, da rede privada e de cada unidade escolar. Ela poderia inspirar professores e professoras a pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas da escola, definidas coletivamente e com a participação da comunidade. Afinal, o que se ensina, o como se ensina e o que e como se avalia tem que ser uma decisão de cada instituição e explicitada no seu projeto pedagógico (NEIRA; JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p.32-33).

Os objetivos de aprendizagem estão divididos em duas partes. A primeira parte com os objetivos de aprendizagem para o Ensino Fundamental e a segunda para o Ensino Médio. Além disso, essa organização dá-se para cada ano do ensino, ou seja, cada ano apresenta seus objetivos de aprendizagem específicos. Além de respeitar as diferentes etapas da educação e as especificidades de aprendizagem de cada ano, os objetivos de aprendizagem organizam-se em torno de eixos que tem como objetivo articular os diferentes componentes da mesma área de conhecimento e diferentes etapas de escolarização.

Há ainda os temas integradores, que têm como intuito integrar e articular os diferentes objetivos de aprendizagem nas diferentes áreas de conhecimento. Para isso, foram determinados cinco temas integrados, sendo estes: Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais; Culturas africanas e indígenas.

A parte introdutória do documento também traz uma discussão sobre a Educação Especial e inclusão. Neste trecho do documento, são discutidos os direitos dos estudantes e a importância da inclusão no processo educativo.

A parte do documento dedicada ao componente curricular de História está dividida entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Os objetivos de aprendizagem estão organizados por ano, sendo dedicadas 24 páginas do documento para este componente. Antes da apresentação dos objetivos de aprendizagem, há um texto introdutório sobre o papel da História na sociedade e na educação, apresentando os principais objetivos da disciplina e a proposta de organização das temáticas dos objetivos de aprendizagem.

O documento, apesar de ser a primeira versão, apresenta importantes indicativos dos objetivos e parâmetros que serviram para guiar os trabalhos em torno da Base. Neste sentido, a segunda versão, que foi constituída após as sugestões feitas em consulta pública, apresentara novas informações e possibilidades dentro do documento.

3.2. Estrutura do documento da segunda versão da BNCC.

O documento da segunda versão da BNCC possui 652 páginas, que tem em seu início os créditos atribuídos aos membros da Comissão de especialistas. Essa parte do documento está organizada a partir dos componentes curriculares, apresentando o nome dos membros da comissão, a instituição de vinculação e a etapa escolar em que trabalharam - Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. No componente curricular de História são citados dez especialistas, sendo apenas três ligados a universidades. Os outros nomes citados são vinculados ao CONSED ou a UNDIME.

Além disso, são creditados os revisores e pesquisadores que auxiliaram nas pesquisas e na sistematização das sugestões realizadas no portal do MEC. Na sequência são atribuídos agradecimentos a Associações Profissionais e Científicas que contribuíram para as discussões e laboração da BNCC. Em nome da ANPUH é feito um agradecimento a Maria Helena Rolim Capelato, na época, presidenta da associação. Ainda na primeira parte do documento são feitos agradecimentos aos pareceristas¹² que realizaram leituras críticas da primeira versão, tendo citado na seção de História oito pareceristas, todos com vínculos profissionais em universidades públicas.

Assim como na primeira versão, o documento está organizado por uma parte introdutória, seguida da apresentação das áreas de conhecimento e as especificidades dos componentes curriculares. A principal diferença na organização, da segunda versão para a primeira, é que as etapas de educação básica estão divididas. Dessa forma, são apresentadas todas as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares para o Ensino Fundamental anos iniciais, depois para os anos finais e para o Ensino Médio.

A seção introdutória do documento inicia com um texto sobre as legislações que regem a BNCC, isto é, a LDBEN e DCNs. Além disso, o texto traz um breve histórico do

¹² Os pareceristas foram pesquisadores e professores que receberam os documentos antes da publicação para consulta popular. Foram emitidos pareceres que indicavam melhorias e outros aspectos a serem desenvolvidos na elaboração dos documentos.

processo de elaboração do documento. Dessa forma, o texto expõe a maneira como foram organizados os grupos de trabalho e como foram compostos.

A elaboração de uma base comum para os currículos nacionais, na perspectiva de um pacto interfederativo, teve início com a constituição de um Comitê de Assessores e Especialistas, com ampla representatividade, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Compuseram esse Comitê professores universitários, atuantes na pesquisa e no ensino das diferentes áreas de conhecimento da Educação Básica, docentes da Educação Básica e técnicos das secretarias de educação, esses dois últimos indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Coube ao Comitê a redação dos documentos preliminares da BNCC, disponibilizados à consulta pública pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) entre setembro de 2015 e março de 2016 (BRASIL, 2016, p. 28).

O texto explica o processo de consulta pública feito pela *web* no portal do MEC e organizados em três categorias: indivíduos, que representariam professores, estudantes, pais de alunos; organização, que representavam sociedades científicas e associações; e redes, que representavam escolas e redes de ensino. Além disso, o texto demonstra que, com o objetivo de estimular o debate em torno do documento, a Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (DICEI-SEB) organizou seminários e encontros em escolas, universidades e sindicatos.

A segunda parte do texto introdutório apresenta os princípios da Base e os direitos de aprendizagem. Neste sentido, os princípios e direitos foram essenciais para fundamentar e estabelecer os parâmetros para a proposição dos objetivos de aprendizagem de cada componente curricular.

Esses direitos se explicitam em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos, nos quais se fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais, e que devem orientar uma Educação Básica que vise à formação humana integral, à construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas (BRASIL, 2016, p.33).

Além disso, o texto traz as especificidades de diferentes modalidades educacionais e como a BNCC as contempla. São mencionadas a Educação de Jovens Adultos (EJA), Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola. Ao prever a inclusão dessas modalidades, o documento demonstra preocupação com a multiplicidade de realidades e possibilidades da educação no país.

Assim como a primeira versão, o documento apresenta cinco temas que devem ser trabalhados de forma integrada entre os componentes curriculares e as áreas de conhecimento. Na segunda versão, no entanto, esses temas são chamados de Temas Especiais, sendo eles: Economia, educação financeira e sustentabilidade; Culturas indígenas e africanas; Culturas digitais e computação; Direitos humanos e cidadania; Educação ambiental.

O documento da segunda versão traz junto as três etapas da educação básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na primeira versão foram apresentadas apenas as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Após a parte introdutória, o documento apresenta os objetivos de aprendizagem, que são identificados por códigos e organizados por temas. As áreas de conhecimento e os componentes curriculares que as integram, continuaram iguais as da primeira versão.

A parte do documento dedicada ao componente curricular de História está disposta em quatro diferentes seções do documento, sendo a primeira na seção “As áreas do conhecimento e seus componentes curriculares na Base Nacional Comum Curricular”. Em um breve texto de três páginas, o documento apresenta a disciplina escolar de História e seus objetivos, além disso, são apresentados os principais temas que serão abordados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A segunda parte “A História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, estão dispostos os objetivos de aprendizagem dedicados ao componente curricular de História. Para esta etapa do ensino são dedicadas 12 páginas. A terceira seção, “A História nos Anos Finais do Ensino Fundamental” compreende os objetivos de aprendizagem para esta etapa de educação. São dedicadas dezessete (17) páginas para esta seção. A última seção, “A História no Ensino Médio” é apresentada três unidades curriculares que devem ser desenvolvidas com os estudantes. A organização do documento dividindo os componentes curriculares por etapa de educação dificulta a leitura e obstaculiza a leitura global do componente curricular.

Considerando que a segunda versão é uma continuidade da primeira, a estrutura e o texto introdutório mostram-se mais desenvolvidos, apontando questões mais específicas sobre o processo da BNCC. Esse tipo de informação não constava na primeira versão, no entanto, o documento mostra-se extremamente extenso, uma vez que possui textos de cada área do conhecimento e cada componente curricular para cada etapa de educação.

3.3.Estrutura do documento da versão final da BNCC.

A última versão do documento é composta por 469 páginas, sendo organizado em três partes: a Introdução, a Etapa da Educação Infantil e a Etapa do Ensino Fundamental. Antes da Introdução encontra-se uma página de apresentação do documento assinada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, em que é ressaltada a previsão de uma base curricular no Constituição de 1988, na LDBEN de 1996 e nas metas e estratégias do PNE de 2014. Além disso, a BNCC é apresentada como um avanço para educação brasileira, pois é uma política pública que busca a melhoria e garantia de educação dos estudantes do país.

Na Introdução são apresentadas as Competências Gerais que foram criadas a fim de garantir o direito de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo o documento as competências são definidas como,

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.8).

Essas competências devem ser desenvolvidas e praticadas ao longo de todas as etapas da educação, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Após a definição do que são competências, o documento apresenta as 10 Competências Gerais.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar,

acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p.9-10).

Apesar das diferenças em nomenclatura e na forma geral como são apresentadas, as Competências Gerais têm o mesmo objetivo que os princípios orientadores da primeira e segunda versão da BNCC. O objetivo é estabelecer as balizas de como o conhecimento pode ser trabalhado nas escolas.

A abordagem pedagógica, a partir das competências, é formulada a partir da década de 1970, associada à qualificação profissional. Neste sentido, a perspectiva pedagógica que utiliza a competência busca focar no saber aprender, isto é, prioriza o desenvolvimento de capacidades de mobilização de conhecimentos para cada situação (DIAS, 2010). Neste sentido, fica claro o objetivo por trás desta proposta, que é a formação para o mundo do trabalho (DUARTE, 2001).

A escolha por essa abordagem pedagógica pode ser explicada pela influência das avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), cujos objetivos são de relacionar os resultados com o desenvolvimento econômico dos países.

A lógica das competências e habilidades foi sendo associada ao saber-fazer prático. No *savoir-faire* estão presentes as competências cognitivas e socioemocionais demandadas dos trabalhadores, que, segundo os intelectuais defensores dessa lógica, complementam os requisitos do trabalhador flexível (PEREIRA, 2016, p.140).

Além disso, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e outras avaliações estaduais já usam essa orientação teórica. Questiona-se, entretanto, que o uso das competências seja demasiadamente voltado a uma perspectiva de formação para o mundo do trabalho e não para a cidadania.

Após a apresentação e discussão sobre competências, o documento apresenta os marcos legais que fundamentam a BNCC. Dessa forma, são citados artigos e parágrafos da Constituição Federal de 1988, da LDBEN de 1996 e do PNE de 2014. Em sequência é apresentada a estrutura da BNCC.

A BNCC está organizada a partir das Competências Gerais que são válidas para todas as etapas do ensino. Após as Competências Gerais, as etapas do ensino são divididas em Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para o Ensino Fundamental, assim como nas versões anteriores, foram criadas áreas do conhecimento e dentro das áreas há a divisão dos componentes curriculares. Cada área do conhecimento e cada componente curricular possui competências específicas.

A área de Ciências humanas é composta por História e Geografia. Os componentes curriculares do Ensino Fundamental são organizados em duas partes: os anos iniciais que englobam do 1º ao 5º ano; e os anos finais que englobam do 6º ao 9º ano. Para cada etapa são apresentados textos introdutórios do componente curricular e a etapa de ensino.

3.4. O processo de construção da BNCC de História.

O processo de elaboração da BNCC foi rápido, e a ideia de sua concepção ocorre desde a Constituição Federal de 1988, envolvendo tentativas e disputas em torno de uma base comum. Neste trabalho buscamos, no entanto, compreender o processo que teve início após a aprovação do PNE 2014, uma vez que foram esses trabalhos que resultaram na versão final da BNCC do Ensino Fundamental, que foi homologada em dezembro de 2017. Esse processo foi marcado pelas disputas políticas nacionais e por disputas no campo epistemológico. Ainda assim, é importante ressaltar e demonstrar que o processo

de elaboração anterior ao PNE carrega disputas e temáticas, que retornam na elaboração das versões da BNCC.

A primeira tentativa de construção de uma Base Nacional Curricular foi organizada entre 2003 e 2004 pela Diretoria de Ensino Médio do Ministério da Educação. A estrutura do MEC na época, porém, dificultava a mobilização dos diferentes setores, uma vez que sua organização era feita por secretarias e diretorias diferentes para cada nível escolar (OLIVEIRA; FREITAS, 2018). Outra dificuldade encontrada nessa tentativa foi a disputa entre os “especialistas” e os pedagogos, uma vez que esses grupos não conseguiam encontrar consenso em torno das especificidades das disciplinas escolares.

No período de 2009 a 2012 foi desenvolvido o documento intitulado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino fundamental”. O documento foi encaminhado para o CNE e junto um ofício que constava a participação de mais de oitocentas pessoas, entre elas estavam técnicos do MEC, professores da Educação Básica, professores universitários e técnicos das secretarias municipais e estaduais (OLIVEIRA; FREITAS, 2018). O documento foi colocado para consulta pública no site oficial da CNE, no entanto, após alguns meses foi retirado e não houve mais informações sobre. Oliveira e Freitas explicitam sobre o processo político e burocrático envolvendo o documento,

Cumprimos uma longa etapa, mas parece que as negociações entre Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação e entes federativos, via Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) não foram suficientes para finalizar o processo (OLIVEIRA; FREITAS, 2018).

Em 2013, outra comissão foi criada na tentativa de elaborar uma proposta curricular comum. Esta comissão tinha como objetivo produzir um documento para os três anos do Ensino Médio, no entanto, o documento finalizado não foi encaminhado ao CNE (OLIVEIRA; FREITAS, 2018).

3.4.1. A primeira versão: o processo de elaboração do documento.

O início dos trabalhos da primeira versão começou após a aprovação da PNE (2014-2024), no qual se propõe o Plano Nacional para Educação. Nele está indicada, em propostas e estratégias, a construção de uma base nacional comum, conforme apresentado

na seção anterior. O PNE foi homologado no final do primeiro mandato do governo da presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT).

O segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff iniciou em meio a uma grande polarização, uma vez que as eleições foram definidas por uma pequena diferença percentual de votos. Os cargos na Câmara dos Deputados e do Senado foram, no entanto, ocupados por coligação eleitoral que o governo havia apoiado (NETO, 2016). Apesar de uma política econômica eficiente no primeiro mandato, o segundo iniciou com indícios de desgastes, pois as políticas econômicas levavam a piores resultados (CURADO; NASCIMENTO, 2015).

Segundo o PNE, em suas vinte metas a serem cumpridas, a proposta para BNCC deveria apresentar os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo que 60% dos conteúdos escolares deveriam ser unificados e comuns a todos, enquanto 40% para especificidades de cada região, estado, município e escola (MORENO, 2016). No início do mandato da presidenta, sob supervisão e gerência do então ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, foi publicada a Portaria N° 592 de 17 de junho de 2015, que determina a instauração da Comissão de Especialistas responsável pela elaboração da proposta da BNCC. Na determinação sobre a Comissão a Portaria resolve,

§ 1º - A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (BRASIL, 2015).

A Comissão de elaboração da BNCC contou com a participação de diversos profissionais da área de Educação envolvidos em diferentes etapas e esferas, buscando uma construção democrática e representativa com especialistas de diferentes áreas do conhecimento e da realidade brasileira. Dessa forma, a Comissão responsável pela elaboração contou com a participação de representantes da Secretaria de Educação Básica (SEB), representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pesquisadores especialistas das áreas específicas. Sobre essa questão, CR afirma,

Num primeiro momento, geral, com a presença do ministro da Educação e outras autoridades, foi anunciada a portaria com a

designação de cento e dezesseis especialistas para compor a equipe de elaboração da BNCC. No segundo momento, foi o encontro das áreas de conhecimento. Para a elaboração da primeira versão a organização da equipe era feita por área de conhecimento. No encontro da área de Humanas havia um grupo de pessoas de vários lugares do país. Eram pessoas que, na sua maioria, não se conheciam. (CR, 2019).

As equipes das disciplinas eram formadas por doze/treze especialista. Seis ou sete eram especialistas indicados pela Undime, associação dos secretários municipais de educação e/ou pelo Consed, o Conselho Nacional dos secretários estaduais de educação e seis pesquisadores de universidades (CR, 2019).

Neste sentido, respeitando o que estabelece a Portaria, a composição das equipes considerou todas as unidades da federação, ou seja, federal, municipal e estadual. Além disso, a organização da Comissão foi feita a partir das áreas de conhecimentos estabelecidas nas DCNs. Dessa forma, ao total foram nomeados doze especialistas para compor a comissão do componente curricular História (SILVA; MEIRELES, 2017).

A escolha dos pesquisadores especialistas foi baseada no envolvimento com pesquisas e experiências na elaboração de políticas curriculares. As professoras colaboradoras salientaram,

Teriam que ser, pesquisadores com no mínimo título de doutor, que tivessem alguma trajetória acadêmica de estudo, pesquisa ou envolvimento com currículo e reformulação curricular e que não fossem da mesma instituição, que diversificasse as universidades (CR, 2019).

Acho que o grande diferencial dessa comissão em relação as outras foi exatamente que nela, todos os componentes que representavam todas as entidades, as comissões ainda eram de professores universitários e pesquisadores do ensino de História (MD, 2019).

Os critérios estabelecidos para a escolha dos pesquisadores especialistas demonstram preocupação com a diversidade brasileira, garantindo representatividade das especificidades regionais durante a elaboração da BNCC. Outro fator importante é o envolvimento com a pesquisa e o estudo de currículos, formando um corpo técnico com respaldo teórico e prático. A diversidade regional foi um importante aspecto na composição da Comissão, tendo representantes de diversos estados e de diferentes regiões (SILVA; MEIRELES, 2017).

Os trabalhos no documento iniciaram em fevereiro de 2015 com o grupo de assessores das áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Posteriormente foram realizados seminários que envolveram todos os membros (SILVA; MEIRELES, 2017). Ao longo do processo de

elaboração do documento foram escolhidos assessores para representar cada componente curricular.

Inicialmente, a BNCC era composta pela parte do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 9º ano e a parte dedicada ao Ensino Médio, nesse sentido, a equipe foi dividida para que trabalhassem nas diferentes partes.

Dividimos a equipe de especialistas entre os anos iniciais do ensino fundamental, os finais e o ensino médio. Em cada um desses grupos tinham especialistas tanto das secretarias de educação como das universidades e dentre eles um que me dava o retorno (CR, 2019).

O currículo é um espaço de disputa, de tensões e conflitos, pois não é neutro e sua construção está diretamente ligada à visão de um grupo sobre o que é considerado conhecimento legítimo. Neste sentido, os valores econômicos, culturais e políticos envolvem diretamente sua produção (APPLE, 2006). O trabalho de produção da primeira versão da BNCC envolveu disputas e embates em torno dos saberes e conhecimentos considerados essenciais para o ensino de História. As professoras colaboradoras, que participaram dessa primeira versão ressaltaram:

Cada vez que eu vou falar e pensar sobre currículo, pode parecer um chavão, mas não tem campo de disputa mais intenso que esse. É multifacetado, cada vez mais vamos encontrando nomes e denominações, é o currículo em ação, prescrito, o editado [...] acredito que é isso mesmo, a experiência da Base só fez reafirmar que é um campo de disputas, muito intenso e muito complexo (CR, 2019).

Era uma relação que eu considero bem bacana, conflituosa, mas não no sentido ruim, no sentido bom. Estamos com uma tarefa, temos que desenvolver essa tarefa, essa tarefa tem uma data, nós não podemos ficar desenvolvendo ela pelo resto do ano. Todos estavam conscientes que não estávamos representando a nós mesmos, mas cada um representando uma comunidade e essa comunidade tinha que ser ouvida (MD, 2019).

As disputas envolvendo os diferentes representantes das entidades, demonstra dois aspectos fundamentais do processo de construção da primeira versão da BNCC. O primeiro é o aspecto dos interesses, no qual os saberes, as experiências e as vivências entre os representantes da UNDIME e do CONSED diferem dos professores pesquisadores das universidades. O segundo aspecto demonstra como a proposta da primeira versão foi construída de forma democrática, levando em contato os diversos segmentos da educação brasileira, envolvendo-os e ressaltando as vozes das diferentes realidades. Sobre essa questão MD ressaltou,

Os representantes da UNDIME e do CONSED eram técnicos da secretaria de educação, eram secretários dos municípios, as vezes dos estados, eram professores, eram diretores de escolas. No geral, eram pessoas que tinham a referência da escola ou da gestão de uma forma bem forte. Eles tinham como referência para as questões currículo e projetos pedagógicos e legislações que estavam em vigor nos municípios, nos estados ou em nível federal (MD, 2019).

Os interesses e disputas não envolveram apenas os membros da Comissão. Interesses políticos e epistemológicos foram tornando-se nítidos ao longo da produção do documento. Inicialmente, a área de Ciências Humanas era assessorada por Teresinha Rosa Valadares, que é da área da Geografia, e de Marcelo Tadeu Baumann Burgos, da Sociologia.

Um dos pontos que foi muito questionado, era o porquê tinha assessores de Geografia e de Sociologia [...], argumentavam que Sociologia é um componente curricular do Ensino Médio, ou seja, apenas três anos, enquanto História assim como Geografia está presente nos nove anos do fundamental e os três do médio (CR, 2019).

Devido às divergências e disputas, foi necessário estabelecer assessores para cada componente curricular. Ainda que os trabalhos fossem realizados em momentos apenas com a equipe de cada componente curricular e outros com todos as áreas coletivamente.

Levávamos para a equipe os consensos e os dissensos. Isso era muito comum, todas as equipes faziam. Era comum a gente estudar, assistir as conferências e debater muito. Construir algumas balizas e poder caminhar dali para frente. A partir disso aconteciam os conflitos, coisas absolutamente normais. [...]. Às vezes conseguíamos convencer os colegas e as vezes decidíamos por voto. Chegava um momento que não dava mais, tinha que resolver, vamos votar, e a gente ia seguindo (MD, 2019).

Apesar das disputas e embates no campo político e epistemológico, o trabalho foi desenvolvido seguindo os critérios teóricos e técnicos, a partir de decisões coletivas e democráticas.

Ao longo da produção do documento, os membros da Comissão faziam divulgação dos trabalhos e buscavam trazer contribuição de seus pares para o debate.

Não era incomum esses técnicos, secretários, professores levantarem essas questões. Então diziam que iriam participar de um evento e levar o que estávamos fazendo ou para uma reunião e mostrar o que discutimos. Era muito comum e foi comum também para a coordenadora ir para um evento e dizer que estávamos fazendo isso. No nosso caso, como havíamos sido convidados como especialistas ou como pesquisadores, nós combinamos que iríamos nos deter a pegar as

contribuições da literatura e o debate público seria feito exclusivamente pela professora coordenadora (MD, 2019).

[...] não nos furtamos a nenhum convite de encontros, regionais ou nacionais para falar sobre a elaboração da BNCC, para dar notícias sobre em que momento estava. Além de participarmos dos eventos que o próprio MEC organizava e todo o cronograma de atividades. Em todos os locais íamos explicando e falando sobre o que era pensado e proposto (CR, 2019).

O debate público sobre a BNCC foi sendo construído ao longo do processo de elaboração da Base. Neste sentido, os professores, as associações e instituições puderam acompanhar e participar do processo ao longo dos trabalhos.

A organização dos trabalhos, envolvendo a produção do documento foi organizada em dois momentos: de estudo e de escrita. Os momentos de estudo, consistiram no processo em que os membros da Comissão levantavam e estudavam a literatura sobre os assuntos e temáticas envolvendo o ensino de História, assim como propostas curriculares municipais e estaduais, que depois eram discutidas coletivamente. Segundo Oliveira e Freitas (2018, p.6), “Isso resultou ao final na leitura de 250 propostas curriculares, segundo os dados sistematizados a posteriori”. Nos momentos de escrita foi realizada coletivamente a produção textual do documento que seria entregue ao Ministro da Educação e depois publicado para consulta pública.

A entrega do documento ao Ministro da Educação ocorreu em setembro de 2015, no entanto, ao ser publicado para consulta pública, a proposta da História não foi publicada junto aos outros componentes curriculares (MORENO, 2016; SILVA; MEIRELES, 2017; OLIVEIRA; FREITAS, 2018).

O ministro impediu a publicação da primeira versão de História junto com as dos outros componentes curriculares. Estávamos em Brasília naquele momento, estavam presentes todos os secretários de educação dos estados. A justificativa dada pelo ministro foi que a “equipe de História não tinha finalizado, não tinha cumprido o prazo”, mas que, em breve, iriam agregar a parte de História à proposta (CR, 2019).

A não publicação da proposta da História foi justificada pelo Ministro por não apresentar “conteúdos canônicos”, como História Antiga e Medieval, priorizar conteúdos ligados à História indígena e africana (SILVA; MEIRELES, 2017; SILVA, 2018), e por apresentar um conteúdo carregados de ideologia “Lulo-pestista” (MORENO, 2016; SILVA, 2018).

O que tivemos foi uma sabatina do próprio ministro Renato Janine Ribeiro, quando nossa primeira versão ficou pronta.[...] O ministro

escutou cada um falar sobre a BNCC, virou para mim e falou que queria saber se era verdade que “só tinha Brasil nessa proposta de História”; “se era verdade que nós havíamos tirado a Europa e colocado a África”. Foi muito pesado (CR, 2019).

As críticas a BNCC também estavam fortemente vinculadas às críticas ao governo da presidente Dilma Rousseff, que naquele momento enfrentava uma forte crise econômica e política. Menezes Neto (2017, p.47) aponta, “Constatamos que a insatisfação com o governo de Dilma Rousseff e com o PT influenciou em várias críticas à Base de História, amplamente exploradas pelas grandes mídias”.

Após alguns dias de trabalho intenso de readequação da proposta de História, foi realizada a publicação do texto para consulta popular. A readequação acrescentou e modificou alguns elementos da proposta, porém não alteravam seus fundamentos (OLIVEIRA; FREITAS, 2018). Logo, o debate e as críticas de historiadores e professores de História passaram a ser divulgados na mídia, em *blogs* e redes sociais (MORENO, 2016; SILVA; MEIRELES 2017). Sobre as críticas relativas à primeira versão de História da BNCC, Silva (2018) afirma,

A versão preliminar da BNCC/História se revelou pouco didática (era uma versão preliminar, todavia!), deficiência que, associada à má vontade e à má fé de seus críticos, contribuiu para incompreensões e preconceitos, rumores e difamações – procedimentos muito reprováveis no debate acadêmico, embora corriqueiros nesse meio. Enfatizar Brasil no Ensino de História não significou ignorar Mundo (SILVA, 2018, p.1005-1006).

Além das críticas vindas de historiadores e associações na mídia, a Comissão recebeu em torno de trinta mil sugestões no portal do MEC (OLIVEIRA; FREITAS, 2018). Muitas sugestões estavam voltadas para a forma como os conteúdos eram tratados, isto é, fugindo de uma perspectiva tradicional de trabalhar e ensinar a História como um legado, mas preocupando-se em como a população brasileira relaciona-se com a história do país e do mundo.

Avalio particularmente que as críticas ocorreram pelo o que chamo de variações de pensamento colonizador. O que estou chamando isso, teve o impacto sim de a gente não tratar na sequência, que até que está, de antiga, moderna e contemporânea, mas não é a perspectiva de legado, como é sempre tratado. É a perspectiva de como o cidadão brasileiro se relaciona com essa história (MD, 2019).

Dos pareceres técnicos e dos comentários do Portal, nós não tivemos críticas fundantes, relativos à concepção. As críticas vieram majoritariamente da mídia e também de alguns colegas, principalmente

dessas áreas Medieval e Antiga. Infelizmente a impressão que dava era que vinha de pessoas que não tinham lido a proposta (CR, 2019).

Além das críticas relativas aos conteúdos e como estes estavam apresentados, ocorreram acirradas críticas que questionavam a forma como a Comissão foi composta e suas “credenciais”. Sendo a Comissão formada por pesquisadores especialistas e representantes das secretarias estaduais e municipais, pensamentos tradicionais ou conservadores, desconsideraram os saberes e experiências que são produzidos nas escolas. Neste sentido, a desvalorização e deslegitimação desse lugar de fala ainda está presente no discurso.

Outro fator, que eu acho que foi uma coisa bastante séria é a relação universidade e escola, porque as críticas que foram mais difundidas, foram exatamente as críticas da academia. Essas críticas tinham muito a ver com a ideia de que a escola não sabe o que faz, nós temos que ensinar o que a escola deve fazer. [...] Infelizmente essa ideia é extremamente difundida, ela é equivocada e tem muito a ver com essa relação hierarquizada da universidade com a escola (MD, 2019).

Muitas críticas vieram de nomes renomados da historiografia brasileira, que além de questionarem a proposta, fizeram ataques pessoais aos integrantes da Comissão (SILVA; MEIRELES, 2017).

A terceira variação do pensamento colonizador foi o fato de a equipe ser coordenada e composta por pessoas que estavam fora do eixo Rio de Janeiro/ São Paulo. Além de ser coordenado por uma pessoa que foi professora do colégio de aplicação, a professora é uma importante pesquisadora da área, grande historiadora, mas era uma professora do colégio de aplicação e isso para os acadêmicos não é aceitável. Não é um grande nome como se gosta de chamar, é um grande nome do ensino de História (MD, 2019).

As pessoas que leram e deram as sugestões da primeira versão de História, em nenhum momento fizeram críticas como as que apareceram na mídia ou a que os colegas faziam (CR, 2019).

A hierarquização dos saberes é uma forma de manutenção da desvalorização do espaço escolar e que mantém um distanciamento entre a academia e a escola. A produção particular de conhecimentos históricos dentro da escola tem vínculos irredutíveis com a historiografia acadêmica, porém também se caracteriza por estar fora dela e possuir uma lógica distinta, suscetível de converter em objeto de investigação. Nesse sentido, apresenta-se em um espaço fronteiro entre história e ensino.

Além das sugestões feitas no portal do MEC, foram convidados pareceristas para produzirem relatórios com sugestões e críticas. Sobre as críticas, Silva e Meireles apontam,

As críticas recebidas de todos os lados, em geral, não foram propositivas e tampouco indicavam novos caminhos a serem trilhados, além dos já consagrados pelo cânon historiográfico. Embora tenham sido acatadas as sugestões de inúmeros profissionais especialistas em diversas áreas ou subáreas da História para se repensar o currículo nacional, desejava-se repensar os direitos de aprendizagem de alunas e alunos brasileiros. Por que seria mais importante para um aluno negro conhecer os filósofos gregos do que a história de seus ancestrais africanos, por exemplo? (SILVA; MEIRELES, 2017, p.17).

Vale questionar a participação democrática no processo de consulta pública organizado pelo MEC em um país desigual como o Brasil, onde grande parte da população não tem acesso à internet. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNDA), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2016 a porcentagem populacional brasileira com acesso à internet era de 69,3% (IBGE, 2018), neste sentido, uma parcela considerável da população brasileira ficou excluída em participar e contribuir para o debate sobre os direitos relativos à educação. Dessa forma, o processo, ainda que tenha incluído milhares de sugestões, não incluiu setores que não tem acesso à internet, logo, questionamos se essa população teria sugestões que iriam de encontro com a proposta da Comissão. Além disso, as críticas feitas, veiculadas e divulgadas pela mídia, excluíram as vozes dos professores da educação básica, Menezes Neto expõe,

O que queremos chamar a atenção diante de tudo o que foi exposto até aqui, é para um aspecto que pouco foi abordado nas críticas à BNCC: a exclusão dos maiores interessados no debate, aqueles que lidam com o desafio diário de lecionar a disciplina de História na educação básica: os professores da educação básica. As críticas à Base não levaram em conta as demandas destes professores. Mais uma vez, as decisões foram tomadas “de cima”, seja pelo MEC, seja por professores universitários ou pesquisadores (MENEZES NETO, 2017, p.50).

Após a sistematização das sugestões feitas no portal do MEC, a Comissão voltou aos trabalhos para elaborar uma segunda versão do documento. Em meio às críticas em torno da proposta da História, a Associação Nacional de História (ANPUH) solicitou ao MEC o poder de nomear assessores para compor e trabalhar junto com a Comissão. Oliveira e Freitas (2018) explicitam,

Foram agregados cinco colegas, embora a entidade tenha referenciado a dificuldade de encontrar filiados que aceitassem o serviço e, por isso, houve atraso na indicação dos nomes. Quatro profissionais foram indicados pela instituição e mais um que aceitou o convite do secretário de Educação Básica para atuar como assessora. Os novos membros tiveram acesso à história do processo e às tarefas a serem cumpridas: ler pareceres, justificar sua inclusão ou descarte, reescrever objetivos que foram alterados pelas sugestões. Também conheceram os impasses na construção do documento, que tentava conciliar posicionamentos díspares, até antagônicos (OLIVEIRA; FREITAS, 2018, p. 8).

A participação desses novos assessores, no entanto, entrou em conflito com a Comissão. Os assessores indicados pela ANPUH acreditavam que o trabalho seria de revisão e correção e não de atuar conjuntamente com a Comissão, dessa forma, consideraram inviável a realização das atividades naquele momento.

A Comissão seguiu trabalhando nas adequações do documento seguindo as sugestões e os debates realizados em congressos e pelas postagens no Portal do MEC. A elaboração da segunda versão da proposta de História ficou marcada pelas disputas e embates entre acadêmicos, mídia e Comissão.

3.4.2. A segunda versão: o processo de elaboração do documento.

Após a sistematização e leitura das sugestões, a Comissão continuou trabalhando nas adequações e alterações para produção de uma segunda versão da proposta da História. Foi estabelecido que a Comissão deveria entregar o documento da segunda versão em junho de 2016 (OLIVEIRA; FREITAS, 2018). O processo de elaboração da proposta de História foi acompanhado de perto pelos coordenadores gerais da BNCC e pelo MEC.

As disputas políticas e epistemológicas, no entanto, impediram que a segunda versão produzida pela Comissão viesse a público. Sem o conhecimento da Comissão, o MEC estava produzindo uma versão “paralela”, isto é, convidou especialistas e historiadores que não haviam sido nomeados pela Portaria N° 592. Silva e Meireles discutem,

Ocorre que a segunda versão do componente curricular História apresentada pelo MEC à sociedade brasileira, em maio, não é aquela que foi entregue pelo grupo que permaneceu até o final dos trabalhos. Havia, inclusive, uma equipe “paralela” trabalhando em uma versão que foi apresentada no Portal como tendo sido elaborada pelos profissionais nomeados por portaria (SILVA; MEIRELES, 2017, p. 18).

Neste sentido, questiona-se se o processo de elaboração da segunda versão foi democrático, uma vez que o processo de produção do documento não é conhecido. Apesar

de não ter sido publicada no portal do MEC, a segunda versão produzida pela comissão foi apresentada para os pareceristas. A versão produzida pela Comissão nunca foi publicada e divulgada ao público. Sobre essa questão, CR declara,

Depois disso ficou muito claro que havia outras pessoas elaborando “uma segunda versão” e que estávamos ali em um embate ferrenho. O que consegui fazer foi realizar uma reunião com os pareceristas em Brasília. Não foram todos, mas vários participaram. Essa reunião foi importante, pois eu queria que a segunda versão elaborada pela equipe, considerando os pareceres técnicos e as contribuições do Portal, fosse, pelo menos, apresentado em algum fórum (CR, 2019).

Na sequência, ficou muito claro que não era só impressão que havia pessoas- não da equipe- elaborando um documento, pois uma segunda versão foi publicada. E essa versão não tem nada da versão por nós elaborada (CR, 2019)

Após a publicação da segunda versão no portal do MEC, a equipe de pesquisadores especialistas optou por deixar a equipe e se afastar do processo de elaboração da BNCC. No documento foram mantidos alguns nomes dos membros da Comissão, que negam a participação no processo de construção dessa versão.

Não sei o motivo por manterem meu nome na segunda versão. Isso é uma coisa que me incomodou muito e continua me incomodando. Porque as pessoas me procuram dizendo que meu nome está lá, mas eu tenho documentos aqui mostrando que eu pedi para sair (MD, 2019).

A manutenção de alguns nomes no documento da segunda versão pode ser explicada pela tentativa do MEC de mostrar continuidade nos trabalhos realizados, mesmo havendo tido um rompimento com o que havia sido proposta na primeira versão. A segunda versão foi publicada em maio de 2016 no portal do MEC para consulta popular. Apesar dos embates, disputas e controvérsias em torno da produção da segunda versão da BNCC, o documento não teve a mesma repercussão na mídia e no debate acadêmico. Isso ocorreu devido à crise política que o Brasil passava naquele momento. Menezes Neto explica,

A segunda versão da BNCC foi divulgada em 3 de maio de 2016. A segunda versão não gerou a mesma repercussão da primeira e ficou em segundo plano não porque não tinha mais problemas e foi aceita por todos, mas principalmente por dois fatores: um devido ao momento turbulento da política nacional, com o acirramento das discussões sobre o impeachment da presidente Dilma Rousseff (MENEZES NETO, 2017, p.56).

No dia 12 de maio de 2016, a presidenta Dilma foi afastada do cargo pelo Senado, pois havia sido iniciado o julgamento pelo crime de responsabilidade fiscal. Esse processo

durou em torno de quatro meses, quando em 21 de agosto de 2016 ocorre a destituição da presidenta. Quem assumiu o cargo foi o então vice-presidente, Michel Temer, do Movimento Democrático brasileiro (MDB) (AMORIM NETO, 2016). Apesar da crise política que o Brasil vivia, as discussões em torno da BNCC continuaram tendo inclusive, a ANPUH emitido e divulgado notas, organizando eventos para discussão do documento (MENEZES NETO, 2017).

3.4.3.. Versão final: o processo de elaboração do documento.

Após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2016, o então vice-presidente, Michel Temer, assume o cargo de presidente do Brasil. O governo brasileiro passa a ter uma política educacional que direta ou indiretamente enfraquece a educação pública (SOUZA; GIORGI; ALMEIDA, 2018). Neste sentido, a elaboração da terceira versão da BNCC ocorre em meio a esse contexto de disputas políticas e econômicas em torno da educação.

Entre a segunda e a terceira versão no período de junho a agosto de 2016, foram organizados pelo CONSED e pela UNDIME seminários estaduais nas capitais e no Distrito Federal (SOUZA; GIORGI; ALMEIDA, 2018). Neste momento, a equipe do MEC já havia sido reconstruída sob direção do ministro Mendonça Filho. Dessa forma, durante a organização e realização dos seminários estaduais, o Comitê Gestor da BNCC já passava pelo processo de reestruturação. Em 27 de julho de 2016, foi publicada a Portaria N° 790 que institui o Comitê Gestor da BNCC e da reforma do Ensino Médio. O documento apresenta as determinações da composição do novo comitê,

Art. 4o O Comitê Gestor será constituído pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação - MEC, que o presidirá, pelo Secretário de Educação Básica, que será o seu Secretário-Executivo, e pelos titulares e suplentes dos seguintes órgãos e entidades vinculadas ao MEC:

I - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI;

II - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC;

III- Secretaria de Educação Superior - SESu;

IV - Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino SASE;e

V - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (BRASIL, 2016)

As novas determinações para composição do Comitê permitem apenas secretários que já atuavam junto ao MEC, dessa forma a convocação de especialistas e redatores

ficaria sob sua responsabilidade (SOUZA; GIORGI; ALMEIDA, 2018). Além disso, a reforma do Ensino Médio, prevista na Portaria e posteriormente regulamentada pela Lei 13.415 de 2017, excluiu essa etapa educacional do documento da terceira versão da BNCC. A Portaria determina,

Art. 3º A proposta de reforma do Ensino Médio terá por diretriz a diversificação da sua oferta, possibilitando aos jovens diferentes percursos acadêmicos e profissionalizantes de formação (BRASIL, 2016).

Neste sentido, cabe ao Comitê Gestor propor definições e orientação para a reforma do Ensino Médio, direcionando o trabalho dos especialistas e dos redatores à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Para o componente curricular de História foram convidados dois redatores, que trabalharam em cima das propostas já existentes da segunda versão, com um banco de dados com as sugestões e discussões realizadas nas audiências públicas. O banco de dados foi organizado pela Fundação Vanzolini. A professora JT declara,

O Banco de Dados, com a memória das antigas versões, foi organizado e gerido pela Fundação Vanzolini nesta terceira fase. Ocorreram audiências públicas, nas quais a BNCC foi discutida e muitas das sugestões encaminhadas para as secretarias, parte delas incluídas na versão final da BNCC. (JT, 2020).

Quando a Base chegou até nós, ela já era um grande rascunho, a gente tentou preservar muito da segunda versão, cuidar em deixar portas abertas para professores muito diferentes entre si, tentamos resguardar a liberdade do professor. Trabalhamos e respeitamos as outras versões. A Base que temos hoje, no ensino fundamental, mantém objetos de conhecimento tradicionais e em meio a eles problematizamos, criamos perguntas, habilidades e competências (JT, 2020).

Ambos os redatores do componente curricular História são pesquisadores e especialistas em História da América. Dessa forma, ao longo do processo de construção do documento eles receberam apoio de especialistas de outras áreas.

(...) somos professores especializados na área de História da América. Essa é uma particularidade, não temos formação especializada na área de Educação, ensinamos e pesquisamos, por anos, História da América Colonial e Independente. Nós, para a realização do trabalho, tivemos apoio de especialistas de outras áreas (geografia, sociologia, filosofia). Fizemos inúmeras, tivemos reuniões em conjunto com os especialistas todas as áreas de conhecimento. Foi um trabalho conjunto que resultou na construção da BNCC. O texto final ganhou unidade na mão de redatores responsáveis pela coesão da forma e da linguagem. Os especialistas, de cada área, procuraram compreender qual era a

concepção dos pedagogos para poder responder às demandas (JT, 2020).

A terceira versão da BNCC foi entregue ao CNE, em setembro de 2017. Foram realizadas, também, audiências organizadas pelo CNE em todas as regiões do país, no entanto, a participação nos eventos priorizava convidados. Mesmo que as vagas para o público tenham sido abertas, a participação dependia da capacidade dos auditórios e salas onde foram realizados os eventos (SOUZA; GIORGI; ALMEIDA, 2018).

Enfrentamos um grande problema político: a questão de gênero. Essa foi a questão mais complexa de todas. O problema diz respeito ao âmbito da política. Tivemos que aceitar apesar de não concordar com as mudanças. Optamos por estimular na Base o respeito as identidades. Fomos cuidadosos, queríamos deixar uma porta aberta para os professores (JT, 2020).

Após as modificações no texto, a proposta foi reencaminhada ao CNE, que aprovou o documento e encaminhou para Congresso Nacional, onde foi homologada, em 20 de dezembro de 2017. A terceira versão e a quarta versão, apresentam a mesma estrutura e proposta pedagógica. Ao longo do processo foram alterados termos e partes do texto, neste sentido, nesta pesquisa será analisada a quarta versão que foi homologada pelo MEC e que está disponível *on-line*.

3.5. A influência de entidades e do terceiro setor na formulação de políticas públicas educacionais.

Como apresentado anteriormente, as entidades profissionais como a ANPUH tiveram um importante papel na construção do debate público sobre o documento da BNCC. Sousa e Aragão (2018) destacam o papel dos representantes civis no processo de elaboração de política públicas,

No âmbito das políticas educacionais, os efeitos do Neoliberalismo têm transformado o processo de formulação das políticas. Forma-se uma arena de disputa de interesses, abrindo espaço para representantes da sociedade civil, leia-se, pessoas com forte influência política que defendem os interesses dos grupos aos quais representam; organismos multilaterais que atuam em diversos países; instituições do setor privado; sindicatos; associações científicas, dentre outros grupos que disputam espaço e voz na formulação das políticas educacionais (SOUSA; ARAGÃO, 2018, p.5).

Neste sentido, essas entidades passam a ter um importante papel não apenas no debate público sobre as políticas, mas também na sua formulação. Fundações corporativas têm cada vez mais exercido influência na educação no mundo inteiro, com

promessas de incentivo financeiro, redes de contato e capacidade organizacional. Dessa forma, a educação passa a ser um espaço de reprodução da lógica de mercado e forma lucrativa de negócios (TARLAU; MOELLER, 2019, p. 3).

A expansão da influência das corporações e interesses privados na educação, ocorre principalmente em um contexto de retenção de investimentos por parte dos governos na educação pública. No Brasil, esse momento fica marcado com a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/ 55 de 26 de outubro de 2016. Essa emenda institui um Novo Regime Fiscal que impede reajustes os valores da União (AMARAL, 2016; ORSO, 2017).

Dessa forma, empreendimentos filantrópicos passam ocupar cada vez mais o espaço dos debates das políticas públicas educacionais. No entanto, esses empreendimentos tem um papel estratégico, uma vez que, focam suas ações em atividades filantrópicas específicas e que beneficiam suas corporações. Vale ressaltar que a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial têm colaborado para que ações filantrópicas tenham papel na educação mundial, a partir da criação de fóruns que facilitam e produzem políticas educacionais. (TARLAU; MOELLER, 2019).

Tarlau e Moeller apresentam esse processo com o conceito de “Consenso Filantrópico¹³”, no qual as fundações e empreendimentos privados ocupam um espaço fundamental na construção de políticas públicas. O processo de elaboração da BNCC foi fortemente influenciado por este contexto. Tarlau e Moeller (2019) discutem o papel da Fundação Lemann e do Movimento pela Base na produção da política curricular brasileira. Segundo as autoras,

During our interviews, we asked both MEC officials and university specialists about the role of the Lemann Foundation in the process of writing and promoting the BNCC. Everyone mentioned the foundation as having a large role. As our data analysis will show, the influence of the Lemann Foundation fell into four categories we identified through our coding: material resources, knowledge production, media power, and informal and formal networks (TARLAU; MOELLER, 2019, p.13)

As autoras apontam que a influência se deu em quatro categorias; recursos materiais; produção de conhecimento; poder de mídia; redes formais e informais de contato. No entanto, em nosso levantamento, as entrevistadas não demonstram terem sentido ou notado essas influências.

¹³Termo original “Philanthropizing consent” (TARLAU; MOELLER, 2019). Tradução livre.

Eu já dei outras entrevistas sobre minha participação na Base e algumas pessoas me perguntaram sobre a influência de outras instituições na construção da Base. Eu particularmente não senti isso.[...] Mas eu não nego, nem acho impossível nenhuma influência. Essas coisas chegam de uma forma diluída. Às vezes são ideias que vem se propagando, que são colocadas por um secretário, por uma questão da gestão. Eu não acho impossível e nem acho que nunca aconteceria, acontece o tempo todo, pois todas as instituições são extremamente heterogêneas, as disputas estão ali acontecendo no dia a dia (MD, 2019).

Os interesses do setor privado foram importantes na construção do debate público e da elaboração da política curricular nacional. Esses interesses foram construídos em diferentes esferas, seja a partir de relações com políticos, com investimentos financeiros e com a produção de conhecimento sobre a temática. Ainda que as entrevistadas não tenham notado sentido ou comentado sobre essas influências, elas tiveram um grande impacto no processo de elaboração da BNCC.

A partir da construção das narrativas, emergiram diversos temas e questões fundamentais para compreender os embates e processos que envolveram a construção do documento. Neste sentido, analisaremos estes temas a partir de categorias que ajudam a compreender estes debates: Disputas epistemológicas; hierarquização do conhecimento; Quais Histórias ensinar?

3.6. Disputas epistemológicas

As críticas em torno da construção da BNCC partiram de diversos setores da sociedade. As principais críticas relativas à primeira e à segunda versão da BNCC estão compreendidas em duas categorias. A primeira, a categoria política, na qual as críticas formavam-se em torno da oposição política ao governo da presidenta Dilma Rousseff. A segunda categoria, as críticas epistemológicas, foram menos divulgadas na mídia, porém ocuparam um papel central no processo de construção do documento. Essas críticas epistemológicas partem principalmente de dentro do governo, na figura do ministro da Educação Renato Janine Ribeiro e das entidades científicas como a ANPUH¹⁴. Em

¹⁴ Ver “Carta de repúdio à Base Nacional Comum Curricular de História”. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bncc-produzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval>.

Ver “ História da América e a BNCC”. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3129-historia-da-america-e-a-bncc>.

Ver “Manifesto do GTHA sobre a BNCC”. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3123-manifesto-do-gtha-sobre-a-bncc>.

Ver “Nova face do autoritarismo” Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3147-nova-face-do-autoritarismo>.

entrevista ao G1¹⁵, em agosto de 2015, o ex-ministro Renato Janine Ribeiro expressou seu descontentamento com a proposta elaborada para a BNCC de História. Para ele, o documento da BNCC apresentava falhas ao propor uma história não linear e não focar temas que não fossem relativos à História do Brasil e África. Na entrevista ex-ministro salienta,

Não havia História Antiga, não havia História Medieval. No caso do Brasil, o conteúdo partia de fenômenos atuais, como a discriminação racial, e daí partia para a questão da escravidão e dos indígenas. Mas deixava de lado a economia colonial e o que seria uma cronologia. Muitas pessoas discordam dessa visão, porque ela não dá ao aluno o repertório básico para discutir a história [...] Se o aluno não estudou a Idade Média, o Renascimento, a Colônia, mas apenas estudou esses períodos em função da opressão, fica muito difícil ter depois condições de discutir isso. Por isso que, quando saiu o primeiro projeto deles, eu pedi que fosse reavaliado, e que eles tentassem algo com repertório com base no conhecimento da história (RIBEIRO, 2015)

A fala do ex-ministro demonstra que, para ele, existem conteúdos considerados básicos e comuns para ensinar e aprender História. Essa percepção, no entanto, vai de encontro com o que a literatura do campo do ensino de História e da Teoria do Currículo demonstra. A reprodução do pensamento eurocêntrico reduz a importância e o destaque dado aos processos históricos e grupos sociais que fazem parte da formação do Brasil, em favor de conteúdos que ele considera necessário para a aprendizagem histórica.

Guimarães (2001) demonstra que, desde a década de 1980, os debates em torno da formulação dos currículos de História já se atentavam a predominância de conteúdos e de uma cronologia eurocêntrica. A autora ainda discute que o eurocentrismo foi aplicado nos currículos dos cursos superiores e no desenvolvimento de pesquisas históricas. Ao seguir o modelo quadripartite, a História do Brasil é construída dentro dos marcos impostos pela história europeia.

A conceito de eurocentrismo é plural e pode ter diversos significados. Para esta pesquisa, consideramos que o eurocentrismo não está restrito apenas aos fenômenos históricos, mas também está presente na ideologia, no paradigma e nos discursos. Neste sentido, Barbosa define,

Existem diversas formas de caracterizar o chamado eurocentrismo. Por vezes, ele é visto como mero fenômeno etnocêntrico, comum aos povos em outras épocas históricas. Mas para a maioria dos autores que tratam

¹⁵ Ver “Currículo de história sem Tiradentes é criticado por ex-ministro da Educação”. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html>.

atualmente da questão, o eurocentrismo deveria ser caracterizado, diferentemente, como um etnocentrismo singular, entendido como uma ideologia, paradigma e/ou discurso (BARBOSA, 2008, p. 46).

Esta forma de pensar e de relacionar-se com o outro esteve presente durante os textos clássicos e fundantes da historiografia moderna. O papel coadjuvante reservado a outros povos e forjado na lógica da visão eurocêntrica é notório e configura estratégias de apagamento, silenciamento e submissão.

A crítica do ex-ministro demonstra que o pensamento eurocêntrico não somente define os conteúdos, mas também estabelece a ordem e a sequência que eles devem ser ensinados, dando a entender que a História é linear e que sempre há progresso. Guimarães elucida,

A cronologia composta de períodos supostamente gerais indica uma sucessão temporal que separa passado e presente, o “novo” ocupa o lugar do passado “morto”, e também lhe dá continuidade, de forma que caminhamos numa linha histórica rumo ao progresso (GUIMARÃES, 2001, p. 51).

Neste sentido, a História do Brasil foi historicamente construída como secundária à História europeia ou ocidental. Essa abordagem da ciência histórica teve profundos impactos na história da educação, na qual as visões construídas com objetivo de valorizar a história dos colonizadores, exerceram influência na produção de materiais e livros didáticos, utilizados em colégios e diferentes disciplinas, no decorrer da História da Educação no país (BITTENCOURT, 2013).

Para Boaventura de Sousa Santos, essa lógica colonial criou uma linha abissal, na qual saberes e conhecimentos são valorizados e reconhecidos frente a outros que são silenciados e ignorados. O autor demonstra que esses saberes que não são valorizados ocupam um território social específico, ou seja, a zona colonial. O autor explicita,

A apropriação e a violência tomam diferentes formas na linha abissal jurídica e na linha abissal epistemológica. Mas, em geral, a apropriação envolve incorporações, cooptações e assimilação, enquanto a violência implica na destruição física, material, cultural e humana. (SANTOS, 2009, p. 29).

Para superação desse paradigma, podemos considerar importante as abordagens de Gruzinski (2003) e Santos (2009). Aqui, destacamos duas abordagens: A História conectada, proposta por Serge Gruzinski; e Ecologia dos saberes, proposta por Boaventura de Sousa Santos.

A História conectada é desenvolvida a partir das experiências de Serge Gruzinski ao pesquisar fenômenos da aculturação no México colonial. Sua proposta é entender a

multiplicidade de histórias e perspectivas, negando a existência de uma única História.

Para o autor,

O que implica que as histórias só podem ser múltiplas – em vez de falar de uma História única e unificada com "h" maiúsculo. Essa perspectiva permite também a observação de que estas histórias estão ligadas e que se comunicam entre elas. Diante de realidades que convêm estudar sob diversos aspectos, o historiador tem de converter-se numa espécie de eletricitista encarregado de restabelecer as conexões internacionais e intercontinentais que as historiografias nacionais e as histórias culturais desligaram ou esconderam, entaipando as suas respectivas fronteiras (GRUZINSKI, 2003, p. 323).

Nesta abordagem, torna-se necessária a construção da relação entre o local e o global, buscando estabelecer narrativas em torno de um problema específico que possibilite analisar experiências históricas distintas. Dessa forma, a História conectada permite conexões que foram artificialmente separadas por interesses epistemológicos, criando e construindo elos entre essas histórias (CALVO, 2016).

A abordagem proposta por Boaventura de Sousa Santos, que estabelece uma ecologia de saberes, leva em consideração a validade e a importância das diferentes formas de conhecimento, combatendo a monocultura da ciência moderna (SANTOS, 2009). Neste sentido, o autor propõe um sistema no qual não ocorre a hierarquização dos saberes e que reconhece a pluralidade. Santos explica,

É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2009, p.44-45).

Percebe-se, portanto, o ensino de História, por meio de perspectivas não eurocêntricas, que possibilitam a compreensão e a valorização de diferentes histórias e narrativas possíveis, amplamente discutidas no campo. As críticas aos documentos da BNCC, que propuseram diferentes concepções e abordagens para o ensino e aprendizagem de História foram, no entanto, duramente questionadas. Isso demonstra que a BNCC de História foi um campo de disputas não apenas político, mas também epistemológico, em que estavam envolvidos pesquisadores do campo da História, principalmente. Essas disputas, e a prevalência de um posicionamento mais eurocêntrico no documento final da BNCC, demonstra que há muito a ser percorrido para superação de uma abordagem eurocêntrica, buscando a valorização e o respeito aos diferentes saberes, práticas, narrativas e visões de mundo.

Na quarta seção desta pesquisa serão analisadas as versões da BNCC, buscando encontrar se ocorrem tentativas de rompimento com a visão eurocêntrica da História ou se ela é mantida.

3.7. Hierarquização do conhecimento

No Brasil, as pesquisas e a produção de conhecimento sobre os saberes históricos escolares são encontradas na área da Educação, isto é, a área de História que não apresenta vínculos com a produção de conhecimento neste campo. Nesta perspectiva, a Didática da História é compreendida como um processo de adaptação dos conhecimentos históricos acadêmicos para a realidade escolar, desconsiderando a cultura escolar (CARDOSO, 2008). A didática da história deve ser entendida não como algo que se limita a técnicas de ensino, mas como uma disciplina que busca na ciência da História discussões e reflexões sobre o que é ensinar e aprender História (SILVA JÚNIOR; SOUSA, 2014). Neste sentido, Rüsen (2010) aponta para a necessidade do desenvolvimento de uma teoria do aprendizado histórico.

Chervel (1990) propõe que a escola não seja apenas um espaço de reprodução, mas sim um espaço de criação e construção de saberes próprios. Dessa forma, a escola possui uma cultura própria, que tem papel fundamental na formação dos estudantes e da sociedade. Para o autor,

A função real da escola na sociedade é então dupla. A instrução das crianças, que foi sempre considerada como seu objetivo único, não é mais do que um dos aspectos de sua atividade. O outro, é a criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de decênios ou séculos e que funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global. No seu esforço secular de aculturação das jovens gerações, a sociedade entrega-lhes uma linguagem de acesso cuja funcionalidade é, em seu princípio, puramente transitória. Mas essa linguagem adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si e, apesar de um certo descrédito que se deve ao fato de sua origem escolar, ela consegue contudo se infiltrar sub-repticiamente na cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p.200).

Neste sentido, a cultura escolar tem um importante papel na formação dos estudantes e na relação com a produção do conhecimento acadêmico. Ainda que a cultura escolar possua autonomia, mantém uma forte relação com a produção do conhecimento acadêmico, pois as mudanças no pensamento historiográfico influenciam os saberes e práticas escolares, assim como as práticas e saberes escolares produzem demandas para

a sociedade e para a academia, criando, dessa forma, uma via de mão dupla (CARDOSO, 2008). O conhecimento escolar é algo próprio e está relacionado a questões de teoria e metodologia, ao apontar as especificidades do conhecimento escolar, Seffner propõe,

O conhecimento escolar constitui-se a partir de quatro campos: 1) os conhecimentos da disciplina (no caso, a História), 2) os problemas contemporâneos, 3) as concepções dos alunos e 4) os interesses dos alunos, numa articulação em que nenhum dos termos pode ser considerado “mais importante” que qualquer dos outros (SEFFNER, 2000, p.258)

Neste sentido, a cultura escolar e o conhecimento escolar apresentam características únicas, que estabelecem relações com o conhecimento acadêmico, assim como na vida prática dos alunos e suas realidades. Dessa forma, é preciso compreender de que modo os estudantes relacionam-se com a história escolar e com os conteúdos e temáticas abordadas em sala de aula.

O conceito de consciência histórica é polissêmico, isto é, não é comum para diferentes formas como é usada (CERRI, 2001). Dessa forma, neste estudo adotamos o conceito de consciência histórica proposto por Jörn Rüsen, no qual o conceito é entendido como a habilidade de construir significados e experiências temporais para articular com as questões do presente. Para o autor,

[...] é necessário extrair do produto cognitivo especificamente histórico tudo o que for próprio à sua particularidade científica; com isso, impõe-se ao olhar que nele houver de genérico e elementar. Como resultado desse processo abstrativo, que deve conduzir aos fundamentos da ciência da história, obtém-se, como grandeza genérica e elementar do processamento histórico, a consciência histórica: todo pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes – o que inclui a ciência da história –, é uma articulação da consciência histórica. A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária (RÜSEN, 2001, p. 56).

A consciência histórica, portanto, desenvolve-se não apenas no espaço escolar e a partir da disciplina escolar de História, mas ocorre também na sociedade, a partir da vida prática dos indivíduos. Dessa forma, Schmidt define,

[...] a consciência histórica passa a ser uma categoria que serve para a autoexplicação da História como disciplina escolar, para a sua identificação como uma matéria específica e com uma metodologia própria, ou seja, a consciência histórica pode ser descrita como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, de significado inquestionavelmente prático para a vida (SCHMIDT, 2014, p.32).

A consciência histórica é, portanto, uma condição fundamental do pensamento, ou seja, é parte do pensamento humano e não é restrita aos períodos históricos, classe e indivíduos, logo, a consciência histórica é universal (CERRI, 2001; MORENO, 2019). Como a consciência histórica é parte das operações mentais, emocionais e práticas ela está em constante movimento. Moreno discute,

Como atuante de um contexto interno, subjetivo, envolvendo um conjunto de operações não apenas cognitivas, mas também emocionais e pragmáticas, a consciência histórica só pode ser vista em ação, especialmente através dos enunciados linguísticos, cujo indicador principal é o uso da primeira e da terceira pessoa do plural. É, principalmente, através da linguagem que se revela a consciência histórica como elemento central da composição dos juízos de valor, uma mistura entre compreensão temporal e consciência moral (MORENO, 2019, p.129).

Neste sentido, a consciência histórica é uma categoria fundamental do que compõe a cultura histórica. O conceito de cultura histórica leva em conta todas as operações mentais e práticas contidas na consciência histórica, porém, é mais abrangente, uma vez que considera as relações efetivas e afetivas que sujeitos e grupos mantêm com o passado (GONTIJO, 2014). Schmidt (2014, p. 32) aponta: “[...]se pode afirmar que a cultura histórica é a própria memória histórica, exercida na e pela consciência histórica, a qual dá ao sujeito uma orientação temporal para a sua práxis vital, oferecendo uma direção para a atuação e autocompreensão de si mesmo”.

A partir da definição e reflexão sobre os conceitos de cultura escolar, consciência histórica e cultura histórica, podemos compreender o papel que a disciplina escolar tem no processo da aprendizagem histórica dos estudantes. Além de estabelecer importantes relações com a ciência da história, a história escolar é um importante fator na constituição da cultura histórica, demonstrando que a aprendizagem histórica é construída e desenvolvida em diversos momentos, inclusive na escola. Dessa forma, a didática da História deve buscar estabelecer relações e conexões entre a ciência histórica e a vida prática dos alunos. Para isso, torna-se necessário refletir sobre o que e como ensinar história na escola, levando em conta todos esses aspectos discutidos.

A relação entre Escola e Universidade teve um papel central no processo de elaboração. Essa relação pode ser observada em pelo menos dois níveis. O primeiro no papel das universidades como instituições de formação de professores. O segundo nível é o da universidade como produtora e divulgadora de conhecimentos histórico (GUIMARÃES, 2001). Por muito tempo esta relação foi vista como uma relação de

hierarquia bem definida, na qual as universidades ocupavam o papel de produtores e definidores dos conhecimentos especializados a serem ensinados nas escolas, enquanto as escolas ocupavam o papel de transmissão desses conhecimentos. Apesar dos avanços frente a essa separação dos espaços, observamos que as críticas, principalmente veiculadas pela ANPUH, estão fortemente relacionadas a esse processo de hierarquização dos saberes, no qual os pesquisadores especializados acreditam que deveriam definir quais os conteúdos que devem estar descritos nos currículos.

As críticas feitas pelos diferentes grupos ao processo de elaboração da BNCC, demonstram que a escola ainda ocupa um papel secundário na formação e na produção de conhecimentos. O papel e a participação dos professores da educação básica, durante o processo de elaboração da BNCC não foram adequados, principalmente na produção e nas discussões da última versão. Ainda que a BNCC seja o currículo oficial ou prescrito, sua implementação nas escolas passará por um processo longo e com participação efetiva dos professores e alunos. Neste sentido, ainda são necessárias pesquisas para identificar e analisar de que forma e como esse currículo será desenvolvido em sala de aula pelos professores e alunos de História.

3.8. Quais Histórias ensinar?

A educação escolar é uma conquista social, no entanto, a educação universal constituída por conteúdos deve ser entendida também como uma criação cultural diretamente relacionada às transformações sociais, políticas e econômicas do início do século XX (SACRISTÁN, 1999). Esse modelo de educação é instituído com a intenção de alcançar diversos objetivos de controle social e manutenção do sistema industrializado de produção. Sacristán explica sobre esse modelo,

Não esqueçamos, então, que ao falar da escola e de educação escolarizada situamo-nos diante de fenômenos que ultrapassam o âmbito da transmissão da cultura como conjunto de significados “desinteressados” que nutrem os currículos escolares. Educação escolar e instituições criadas para esse fim são respostas práticas a necessidade de um tipo específico de sociedade, a determinados modelos de vida e a uma certa hierarquia de valores (SACRISTÁN, 1999, p. 147).

Neste sentido, ao analisar e compreender a produção de um currículo nacional para educação brasileira buscamos evidenciar e entender a qual projeto cultural esse currículo serve.

O processo de construção e elaboração da BNCC como um todo foi marcado por disputas, embates e discussões. Como vimos anteriormente, as disputas epistemológicas em torno da construção do componente curricular de História da BNCC foram intensas, no entanto, não ocupou apenas o espaço acadêmico epistemológico, mas também a política, isto é, os interesses culturais, sociais e econômicos de diferentes grupos e suas concepções de educação. Especificamente, o componente curricular de História da BNCC esteve em pauta no debate público. A polarização política, retrocessos de conquistas sociais e o crescimento de movimentos como Escola Sem Partido e Escola Livre marcaram essas disputas em torno dos significados políticos do componente curricular de História da BNCC (CAIMI, 2016).

A disciplina escolar de História é campo de grande interesse, uma vez que expõe as demandas sociais e dá visibilidade a diferentes posições e interpretações sobre o passado. Caimi explicita,

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente. Com isso, temos de reconhecer o campo da História, notadamente a História escolar, como um lócus de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriedade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo (CAIMI, 2006, p. 87).

Neste sentido, a BNCC de História ocupa um papel fundamental para a mobilização do passado, a partir da legitimidade do que deve ou não ser ensinado para os jovens estudantes.

Laville (1999), ao pesquisar e analisar as experiências de construção e reformulação curriculares em diferentes países e em diferentes contextos históricos, identifica que o ensino de História é sempre um campo de intenso debate e disputas. Para o autor, essas disputas em torno do ensino de História nos diferentes contextos ocorrem por diferentes motivos, como fortalecer a identidade nacional, manutenção do *status quo*, afirmação de novos grupos no poder, entre outros. Dessa forma, o autor explica,

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder” (LAVILLE, 1999, p. 130).

Ao analisar o processo de construção e elaboração da BNCC de História, é possível identificar as pressões e os interesses políticos em torno desse documento. As

críticas vindas de dentro do governo petista e de grupos opositores ao governo evidenciam a existência de diferentes projetos e objetivos para a sociedade e o ensino de História. O autor ainda adverte que os currículos de História, quando criticados, o são não por causa de seus objetivos ou alcances formativos, mas pelos conteúdos que são ou não ensinados. Laville destaca,

[...] quando o ensino da história é criticado ou acusado, quando provoca debates, como muitas vezes acontece, não é porque as pessoas se inquietam com o alcance dos objetivos de formação que lhe são oficialmente atribuídos, mas em razão dos conteúdos factuais, por se julgar que certos elementos estariam ausentes e que outros estariam sendo ensinados em lugar de coisa melhor, como se o ensino da história continuasse sendo o veículo de uma narração exclusiva que precisa ser assimilada custe o que custar (LAVILLE, 1999, p. 127).

Neste sentido, ao retomarmos às críticas feitas pelo ex-ministro Renato Janine Ribeiro e às críticas divulgadas pela ANPUH, observamos esse mesmo padrão, no qual há o questionamento sobre a ausência de conteúdos factuais e não dos objetivos de formação.

Laville (1999) adverte que enquanto a maioria das experiências de construção ou reconstrução curriculares de História dizem que o principal objetivo do ensino de História é a formação dos alunos para capacidade de cidadãos, isso não se concretiza na prática. Os currículos acabam tornando-se documentos destinados “a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação” (LAVILLE, 1999, p.135).

É necessário, no entanto, refletir sobre a real efetividade de controle das consciências e do comportamento, por meio do ensino de História. Ao considerar o caráter público da História, dos diversos espaços de memória, o papel da família e a influência das mídias, o currículo seria apenas um dos fatores no processo de construção de consciência dos estudantes. Dessa forma, a BNCC de História ocupa um papel fundamental neste processo, logo, conhecer e entender os objetivos formativos que sustentam o documento torna-se essencial para compreender a qual modelo cultural ele serve.

4.1. Trajetórias do ensino de História no Brasil

As análises do conteúdo apresentado nas três versões da BNCC ajudam a compreender e observar quais as diferenças epistemológicas e ideológicas que permearam os trabalhos das comissões. Neste sentido, nesta seção objetivamos analisar as três versões da BNCC que foram publicadas e disponibilizadas para consulta popular e identificar as diferentes propostas ideológicas explícitas ou implícitas nos documentos.

O ensino de História tem se firmado como campo de pesquisa no Brasil desde a década de 1980. Os estudos debatiam a reforma curricular imposta durante a ditadura militar, e propunha a substituição da disciplina de Estudos Sociais por História e Geografia. (BITTENCOURT, 2004; SILVA; GUIMARÃES, 2010). Compreender a história da História escolar é fundamental para o entendimento da construção dos currículos, materiais didáticos e dos métodos que envolvem a disciplina.

O saber histórico esteve presente na educação escolar desde a criação de escolas elementares e escolas primárias no Brasil, no entanto, a disciplina só passa a ganhar importância a partir do século XIX (BITTENCOURT, 2004). A História escolar ganha destaque, pois passa a ser encarregada do processo de ensino da história nacional e exerce um papel fundamental na construção de uma identidade nacional, principalmente na educação das elites (ZAMBONI, 2007). Segundo Bittencourt (2004, p.60), “esse objetivo sempre permeou o ensino de História para os alunos de “primeiras letras” e ainda está presente na organização curricular do século XXI. Métodos e conteúdos foram sendo organizados e reelaborados a fim de atingir esse objetivo maior”.

A escola elementar, criada após o Brasil tornar-se um Estado independente, abordava a História a partir de textos que tinham como objetivo a formação cívica e moral, por meio de deveres com a Pátria e seus governantes (BITTENCOURT, 2004). A História no século XIX baseava-se na ideia do “humanismo clássico”, tendo enfoque em estudos das línguas como o latim e utilizando os textos literários da antiguidade como padrão cultural. Neste sentido, este modelo de ensino estava fundamentado no uso de compêndios traduzidos, principalmente, em francês, ou diretamente na língua estrangeira. (NADAI, 1993).

O ensino de História por muito tempo esteve vinculado ao ensino religioso, dessa forma, o ensino da História Sagrada era muito mais difundido do que a História laica (BITTENCOURT, 2004). A influência da Igreja na formação contribuía para a abordagem de um ensino que focava na história religiosa e a história dos heróis e grandes

personagens, o que estimulava uma formação moral religiosa. Além disso, a História da Europa Ocidental, apresentada como História da Civilização ocupava um papel central nos estudos escolares, enquanto a História da nação ocupava um papel menos importante, sendo estudada apenas nos anos finais, baseada na biografia de personagens famosos e efemérides de batalhas e guerras (NADAI, 1993). A metodologia de ensino utilizada era marcada principalmente pela memorização. Os métodos mnemônicos, que faziam uso de exercícios de pergunta-resposta, eram fundamentais nesse processo de aprendizagem do ensino tradicional de História.

Ao final do século XIX, com a abolição da escravidão, o deslocamento populacional para os grandes centros urbanos e a proclamação da República, foi necessário repensar as políticas educacionais para poder incluir estes novos sujeitos na escola. Bittencourt (2004) afirma que para isso foi necessário estabelecer novas discussões sobre o conceito de cidadania. Essa discussão levou ao desenvolvimento de novos materiais escolares que pudessem envolver essas camadas sociais dentro da história nacional, ou seja, foi um processo que buscava a inclusão para se criar um sentimento patriótico. A relação com a História europeia, no entanto, manteve-se, pois havia a preocupação com a formação da nação, Nadai salienta,

O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição liberal europeia. Desta forma, procurava-se negar a condição de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias. Procurou-se criar uma *ideia de nação* resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares europeias. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas. (NADAI, 1993, p.149)

Nota-se a importância do ensino de História na construção das identidades brasileiras, isto é, a reafirmação social dos sujeitos a partir da ideologia. A construção do sentimento de cidadania foi fundamental para estabelecer as relações sociais daquele período, ou seja, determinando e reafirmando os papéis sociais de cada classe. A construção do currículo baseado nos ideais europeus, ou seja, uma história linear e quadripartite, resultaram no silenciamento da história da América e da África (SILVA JÚNIOR, 2011).

Nas primeiras décadas do século XX, foram feitos diversos esforços para promover mudança nos currículos escolares de ensino de História. O fortalecimento do Estado possibilitou um maior controle sobre o ensino, tornando assim mais difícil a mudança, ou seja, permaneceu o ensino da História que privilegiava a história oficial e os grandes personagens. Neste período, o patriotismo passa a ser objeto central no processo de ensino de História. Dessa forma, a memória histórica nacional foi consolidada a partir do ensino de História nas escolas primárias. É possível notar, a partir do estudo da história dos currículos no Brasil, a permanência de um projeto político que excluiu as minorias. Na década de 1930, o Brasil passou por uma série de transformações sociais, políticas e educacionais e o ensino de História passa a ser visto como responsável pela formação do homem moderno, urbano e tecnológico (BITTENCOURT, 2004).

O início da segunda metade do século XX foi marcado por um novo enfoque dado ao ensino de História. A criação dos cursos de formação em História e Geografia, muito influenciada por pesquisadores franceses, abriu novos caminhos para o ensino em sala de aula. A busca por novas fontes e sujeitos históricos permitiu que os conteúdos se ampliassem. Novas escolas, currículos e metodologias de ensino propunham a necessidade de o ensino de História enfatizar o caráter problematizador e interpretativo (NADAI, 1993). Mesmo com o movimento escolanovista, que propunha novos materiais e novas metodologias, a prática em sala de aula pouco mudou, predominando ainda a metodologia da memorização (BITTENCOURT, 2004; SILVA JÚNIOR, 2011).

A ditadura civil-militar implantada no país em 1964, no entanto, trouxe novas mudanças no ensino de História. As temáticas estavam voltadas para a economia e o trabalho, abordando questões como, a cana de açúcar, o café, o ouro, entre outros. Essa nova forma de abordar a História trazia a ideia de ciclos, ou seja, a ideia de um tempo linear. Além dessa abordagem econômica, o ensino de História tinha uma proposta voltada para a formação humanística e pacifista. De acordo com Silva Júnior,

No contexto da democratização do Brasil, pós Segunda Guerra Mundial, o ensino de História tornou-se uma disciplina significativa na formação de uma cidadania para paz. A proposta era de um ensino revestido de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais. (SILVA JÚNIOR, 2011, p.11)

Gatti Júnior e Gatti (2015, p. 237) apontam que a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 influenciou no ensino de ideias relacionadas à preservação

da vida e ao patriotismo, por meio da paz e do pacifismo. A partir de 1970 a influência dos Estudos Sociais no ensino marcou fortemente o ensino de História. Durante a ditadura civil-militar brasileira, disciplinas como História e Geografia foram diluídas em disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos Sociais (SILVA JÚNIOR, 2011). Essa proposta buscava despolitizar e focar em temáticas que valorizassem o nacionalismo, sendo uma ação muito influenciada pelas políticas estadunidenses, que pretendiam uma formação tecnicista, que visava a um aumento na mão de obra para a indústria, deixando de lado, assim, os estudos humanísticos. Durante a ditadura civil-militar, as temáticas ligadas aos Direitos Humanos eram ensinadas, porém com restrições (GATTI JÚNIOR; GATTI, 2015). Além disso, o acesso de diversos setores sociais ao ensino secundário permitiu que a proposta de ensino elitista e propedêutico expusesse as contradições existentes nas escolas, no qual buscava legitimar a ideia de ascensão social de uma minoria, enquanto reproduzia a hierarquização social (NADAI, 1993).

O período da democratização foi marcado pela luta dos profissionais das áreas de História e Geografia, que abriu a possibilidade de inserir novamente essas disciplinas nos currículos escolares. Novos debates, em relação aos conteúdos, gerou uma reavaliação do ensino de História. Os antigos métodos de ensino começaram a ser questionados, pois os alunos passaram a ser vistos como sujeitos de saberes, sendo fundamentais no processo de aprendizagem (SILVA JÚNIOR, 2011).

Em 1997, os debates resultaram na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que aponta para importantes avanços no ensino de História. Uma das principais conquistas é oficialmente a separação das disciplinas História e Geografia, que por muito tempo foi alvo de debates. (SILVA; GUIMARÃES, 2010). Nos PCNs, o ensino de História tinha um novo objetivo, a formação da cidadania, da identidade e da pluralidade cultural (AZEVEDO; STAMATTO, 2010; SILVA; GUIMARÃES, 2010). Essa nova abordagem contava com a discussão trabalhada em conjunto com os temas transversais, como, ética, pluralidade cultural, saúde, trabalho entre outros. Azevedo e Stamatto destacam,

O que se observa é que tanto nas propostas curriculares de professores de História quanto no que finalmente foi publicado nos PCN, a história ensinada aparecia com o objetivo de formação para a cidadania e para tanto, dentro da sociedade complexa e plural que se dirigia para a escola e da aproximação buscada entre escola e universidade, a História

passava a ser entendida como instrumento para leitura e compreensão do mundo. (AZEVEDO; STAMATTO, 2011, p. 15)

Essa transformação nos métodos e conteúdos permitia que o professor trabalhasse e desenvolvesse a formação cidadã dos alunos. É fundamental ressaltar que essa formação cidadã deve ser ativa, ou seja, formando indivíduos capazes de ler, compreender e transformar o mundo em que vivem, não apenas se adequando a sociedade. A organização dos conteúdos e dos saberes históricos no documento é realizada a partir de eixos temáticos que se desdobram em subtemas. Essa organização foi uma resposta às críticas aos modelos curriculares tradicionais, que priorizavam a organização cronológica linear e de marcos históricos (SILVA; GUIMARÃES, 2010).

A democratização da educação na Constituição de 1988 possibilitou a inserção de novas discussões acerca do ensino de História. Neste sentido, em 2003 foi sancionada a Lei 10.639 que estabelece a obrigatoriedade nos currículos das temáticas de História e Cultura Afro-brasileiras. Além disso, foi incluída a data cívica da Consciência Negra, no dia 20 de novembro. Seguindo este movimento político, social e acadêmico, em 2008, a Lei 11. 645 é promulgada e amplia o escopo das obrigatoriedades, isto é, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (SILVA; GUIMARÃES, 2010).

A inclusão obrigatória dessas temáticas no ensino, principalmente de História, teve importantes impactos no processo de formação inicial e formação continuada dos professores. Além disso, foi necessário repensar a produção curricular, dos livros didáticos e dos materiais didáticos, para que pudessem incluir essas temáticas. Ainda que sejam necessárias discussões e adequações, a promulgação das Leis mostra-se um importante avanço para o ensino e para a valorização das culturas de grupos que foram historicamente silenciados e excluídos.

Ao longo da história do Brasil, o ensino de História passou por mudanças, conquistas e retrocessos. Em 2017, com a homologação do documento da BNCC, o ensino de História iniciou um novo período em que conteúdos e práticas foram modificados. Ainda que seja cedo para uma avaliação dos impactos práticos do documento no processo de ensino e aprendizagem de História, é possível refletir de que forma as diferentes versões do documento organizam e propõem a formação histórica dos estudantes, além das permanências, conquistas e retrocessos em cada documento.

4.2. Conceitos básicos para o ensino de História nas versões da BNCC.

A literatura demonstra que no processo de ensinar e aprender História torna-se necessário para o desenvolvimento de elementos metodológicos e teóricos próprios da História e das ciências Humanas (SEFFNER, 2000). Neste sentido, é preciso compreender de que forma a teoria se apresenta em sala de aula e como ela pode ser trabalhada. Seffner, define teoria como,

Pensando definições operacionais, visando a escola e a aula de História, verificamos que a teoria diz respeito à capacidade de conceituação, de nomeação de uma dada situação, de reconhecimento de que cada situação histórica é uma possibilidade que “aconteceu”, frente a outras, que poderiam “ter acontecido”, mas “não aconteceram”. Esse “aconteceu” deve ser entendido no sentido de “foi construído”, e não como fatalidade ou desígnio divino (SEFFNER, 200, p. 261).

Concordamos com o autor de que a capacidade de conceituação é um aspecto fundamental do processo de aprendizagem e ensino de História. Dessa forma, é necessário refletir sobre quais os conceitos fundamentais para o ensino de História que garantam a capacidade de aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e construção de valores, que possibilitem uma formação de estudantes críticos, autônomos e cidadãos.

A BNCC é um documento amplo e extenso, que estabelece os conteúdos que os professores devem trabalhar e desenvolver com os estudantes ao longo dos anos do Ensino Fundamental. Ainda que fundamentais, o ensino dos conteúdos curriculares não são o objetivo, mas sim a forma pela qual os estudantes serão capazes de desenvolver as habilidades e atitudes para a aprendizagem cultural, social e cidadã (BEZERRA, 2007).

Como discutido na seção 03 desta pesquisa, as versões da BNCC apresentam diferentes estruturas e organizações dos conteúdos curriculares. Assim como dispõe diferentes seleções de temáticas e diferentes propostas para a ordem, em que estes conteúdos curriculares devem ser abordados para o ensino de História. Dessa forma, torna-se necessário estabelecer conceitos fundamentais que constituem a prática e a lógica do pensamento da História. Bezerra aponta,

Alguns conceitos fazem parte do arcabouço que foi se constituindo através dos tempos, pela prática dos historiadores. Construiu-se uma ‘lógica da História’, que pode ser concebida como um conjunto de procedimentos e conceitos em torno dos quais devem girar as preocupações dos historiadores. Independentemente das mais variadas concepções de mundo, posicionamentos ideológicos ou proposições de ordem metodológica, não há como não trabalhar com esses conceitos,

ou pelo menos com uma parte importante deles. As propostas pedagógicas, sejam elas quais forem, têm um compromisso implícito com essas práticas historiográficas ao produzirem o conhecimento histórico escolar com suas especificidades e particularidades. O que diferencia as diversas concepções de História é a forma como esses conceitos e procedimentos são entendidos e trabalhados (BEZERRA, 2007, p. 41).

Neste sentido, os conceitos e procedimentos da “lógica da História” são fundamentais ao estabelecer relações entre o conhecimento escolar com o conhecimento da teoria da ciência da História. Para isso, Bezerra (2007) propõe sete conceitos imprescindíveis para a formação histórica dos estudantes, são eles: História; Processo Histórico; Tempo (temporalidades históricas); Sujeito histórico; Cultura; Historicidade dos conceitos; Cidadania.

Ao analisar os documentos das três versões da BNCC, que se apresentam de formas e com conteúdos diferentes, é preciso estabelecer categorias de análise. Dessa forma, os conceitos para formação histórica, propostos por Bezerra (2007), serão utilizados como categorias de análise a fim de buscar a compreensão da forma – implícita ou explícita - que esses procedimentos e conceitos estão presentes nos documentos das versões da BNCC. Essas categorias permitem estabelecer aproximações e distanciamentos entre os documentos, assim como observar as propostas ideológicas e epistemológicas presentes nos documentos. Neste sentido, nesta pesquisa não buscamos analisar todos os objetivos de aprendizagem, habilidades e competências, mas estabelecer relações e problematizações dos documentos a partir de perspectivas teóricas do ensino de História.

4.2.1. História.

O conceito de História é fundamental para que o estudante compreenda os processos e os sujeitos históricos, assim como suas relações com o tempo e o espaço (BEZERRA, 2007). Um olhar crítico e consciente da História permite aos estudantes o entendimento da sociedade e a forma como estamos inseridos nela. Bezerra ressalta a importância deste conceito na educação histórica,

Ciente de que o conhecimento é provisório, o aluno terá condições de exercitar nos procedimentos próprios da História: problematização das questões propostas, delimitação do objeto, exame do estado da questão, busca de informações, levantamento e tratamento adequado das fontes, percepção dos sujeitos históricos envolvidos (indivíduos, grupos sociais), estratégias de verificação e comprovação de hipóteses,

organização dos dados coletados, refinamento dos conceitos (historicidade), proposta de explicação para os fenômenos estudados, elaboração da exposição, redação de textos. Dada a complexidade do objeto de conhecimento, é imprescindível que seja incentivada a prática interdisciplinar (BEZERRA, 2007, p. 42).

Para o exercício desses procedimentos, é necessário que o estudante tenha acesso a diferentes fontes históricas como documentos oficiais, filmes, imagens, músicas, fotos, entre outros. No entanto, é imprescindível que as fontes sejam tratadas de forma adequada, isto é, a partir de uma abordagem crítica e analítica. Bezerra (2007) enfatiza que o objetivo do ensino desse procedimento não é a de formação de “pequenos historiadores”, mas o desenvolvimento da capacidade de produção do conhecimento histórico.

A História, assim como as outras ciências, possui uma metodologia, uma linguagem e uma estética própria. Conhecer e entender essas particularidades permite que o estudante compreenda de que forma se constitui o pensamento e o conhecimento histórico. Bloch discute,

Mas cada ciência tem sua estética de linguagem, que lhe é própria. Os fatos humanos são, por essência, fenômenos muito delicados, entre os quais muitos escapam à medida matemática. Para bem traduzi-los, portanto para bem penetrá-los (pois será que se compreende alguma vez perfeitamente o que não se sabe dizer?), uma grande finesse de linguagem, [uma cor correta no tom verbal] são necessárias (BLOCH, 2001, p. 54-55).

Neste sentido, é importante compreender de que forma os documentos das versões da BNCC apresentam e abordam o conceito da História, uma vez que, é a partir dele que o estudante passa a compreender o porquê estudar História e sua importância para formação.

Na primeira versão, no texto introdutório sobre o componente curricular de História, é apresentado como o conceito de História é entendido,

Uma questão central para o componente curricular História são os usos das representações sobre o passado, em sua interseção com a interpretação do presente e a construção de expectativas para o futuro. As análises históricas possibilitam, assim, identificar e problematizar as figurações construídas por e sobre sujeitos em suas diferentes noções de tempo, de sensibilidade, de ritmos (BRASIL, 2015, p. 240).

Na segunda versão, essa perspectiva de abordagem e conceituação da História é semelhante,

O componente curricular História tem por objetivo viabilizar a compreensão e problematização, pelos estudantes e pelas estudantes, dos processos de constituição e transformação de valores, saberes e fazeres, em diferentes tempos e espaços, de pessoas e coletividades (BRASIL, 2016, p. 154).

A terceira versão apresenta o mesmo caminho, no qual o estudo da História deve estar baseado nas questões, problemas e realidades do tempo presente.

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual (BRASIL, 2017, p. 395).

Esta concepção de História, que parte do tempo presente, está em consonância com o que a historiografia acadêmica tem pensado e produzido, demonstrando a relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento acadêmico, que devem estar próximos e conectados. Barros aponta,

Quando se diz que “a História é o estudo do homem no tempo”, rompesse com a ideia de que a História deve examinar apenas e necessariamente o Passado. O que ela estuda na verdade são as ações e transformações humanas (ou permanências) que se desenvolvem ou se estabelecem em um determinado período de tempo, mais longo ou mais curto (BARROS, 2006, p. 461).

Ao construir o conceito de História dessa forma nos documentos, é possível a aproximação dos estudantes com temáticas que dão sentido ao estudo da História e à construção do conhecimento histórico. Essas passagens estão inseridas nos textos introdutórios dos componentes curriculares de História, porém faz-se necessário refletir de que forma os documentos propõem trabalhar e desenvolver esse conceito junto aos conteúdos.

Os códigos apresentados à frente dos objetivos de aprendizagem e das habilidades servem para identificar a etapa de ensino a qual faz parte, o ano e o componente curricular a qual faz parte. Por exemplo, EF01HI05, o EF refere-se ao Ensino Fundamental, 01 ao primeiro ano, HI à História e os números finais a ordem que esta habilidade ocupa, ou seja, é a quinta habilidade.

Tabela 4- Objetivos de aprendizagem do conceito “História”.

1º versão	2º versão	3º versão
CHHI1FOA006 Identificar o nome e o sobrenome como elementos de construção da identidade, reconhecendo-se como membro de um grupo social que tem uma história constituída e reconstruída nas relações sociais (BRASIL, 2015, p. 243).	(EF01HI05). Reconhecer os conceitos de mudança, desenvolvimento, pertencimento, memória e história (BRASIL, 2016, p. 300).	(EF02HI04). Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 407).
CHHI3FOA029 Estabelecer nexos entre fatos históricos e transformações na comunidade em que vive, percebendo relações de causalidade (BRASIL, 2015, p. 246).	(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do homem no tempo e no espaço (BRASIL, 2016, p. 301).	(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo (BRASIL, 2017, p. 410).
CHHI5FOA054 Reconhecer, em manifestações culturais e narrativas orais, ideias e representações sobre o Brasil e os brasileiros em diferentes temporalidades (BRASIL, 2015, p. 248).	(EF05HI01) Reconhecer a historicidade como diferença fundamental entre o homem e os demais animais (BRASIL, 2016, p. 301).	
CHHI6FOA069 Reconhecer a existência de uma história da humanidade que antecede o advento da escrita e as experiências de sociedades ágrafas a partir de múltiplos registros (BRASIL, 2015, p. 250).		

Fonte: BRASIL (2015. 106, 2017), Organização: JUZWAIK, V.R. (2020).

Na primeira versão do documento, a organização dos conteúdos é feita por ano e por quatro categorias: procedimento de pesquisa; Representações do tempo; Categorias, noções e conceitos; Dimensão político-cidadã. Especificamente o conceito de História está presente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, na categoria “Categorias, noções e conceitos”. Ainda que não apareça de forma explícita, o conceito pode ser trabalhado em diversos objetivos de aprendizagem.

Estes trechos apresentados na tabela 4 foram retirados do documento relativo ao 1º, 3º, 5º e 6º anos, respectivamente. A construção da ideia de História parte da realidade conhecido do aluno, ou seja, família, escola e amigos e, conforme o conhecimento histórico é desenvolvido, essa realidade é ampliada progressivamente, passando por problematizações da história do Brasil, Américas, Europa, África e Ásia. Silva (2017, p.

101) aponta que “Para os anos iniciais, o documento idealiza a construção das noções fundamentais do saber histórico, do tratamento com os processos históricos e dos saberes necessários à apropriação histórica do tempo”.

No documento da segunda versão, os objetivos de aprendizagem estão organizados pelos anos e por duas categorias: Conhecimentos históricos; Linguagem e procedimentos de pesquisa. Nesta versão da BNCC, o conceito de História aparece de forma mais explícita, portanto, diversos objetivos de aprendizagem possibilitam a discussão e o desenvolvimento desse conceito.

Os trechos citados na tabela 4 correspondem aos objetivos de aprendizagem relativos ao 1º, 4º e 5º anos, respectivamente. Assim como na primeira versão, o conceito de História está presente principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, partindo da realidade conhecida do estudante e ampliando progressivamente. A partir do 6º ano, no entanto, o foco dos objetivos de aprendizagem tem uma quebra na progressão da construção conceitual temporal/espacial. Os objetivos de aprendizagem passam a priorizar temáticas relacionadas a história da Europa. As problematizações relacionadas à História do Brasil são retomadas no 7º ano, a partir do contexto da conquista da América e da colonização.

O documento final da BNCC está organizado a partir dos anos e por competências específicas do componente curricular e as habilidades organizadas em unidades temáticas a serem desenvolvidas pelos professores e alunos. Entre as sete competências específicas do componente curricular de História, a primeira competência propõe,

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (BRASIL, 2017, p.400).

As competências gerais e específicas propostas no documento são um guia para o desenvolvimento das habilidades, portanto, o documento estabelece o conceito de História a partir das relações com o tempo presente e a realidade dos estudantes.

Assim como na primeira versão da BNCC, a última versão não apresenta um objetivo de aprendizado ou habilidade explícito sobre o conceito de História, no entanto, algumas habilidades permitem o desenvolvimento desse conceito. Os trechos citados são relativos ao 2º e 4º anos. A apresentação do conceito de História parte da particularidade e amplia para o coletivo, o mesmo ocorre com a noção de espacialidade. O

estabelecimento de relações com o Outro é fortemente marcado nesta versão. Apesar de enfatizar a relação com o Outro, o documento não aprofunda em questões importantes sobre diferença, prevalecendo a ideia de diversidade (FRANCO; SILVA JÚNIOR; GUIMARÃES, 2018).

Os objetivos de aprendizagem propostos na segunda versão e as habilidades propostas da terceira versão, em muitos momentos, assemelham-se na linguagem e na ordenação. Isso mostra-se claro ao retornar ao processo de elaboração do documento, no qual buscou-se não desprezar os trabalhos da versão anterior. Neste sentido, JT esclarece,

Quando a Base chegou até nós, ela já era um grande rascunho, a gente tentou preservar muito da segunda versão, cuidar em deixar portas abertas para professores muito diferentes entre si, tentamos resguardar a liberdade do professor. Trabalhamos e respeitamos as outras versões (JT, 2020).

O desenvolvimento do conceito de História e seus desdobramentos está presente nas três versões da BNCC. Na primeira e terceira versão, de forma implícita, e na segunda, de forma explícita. O que as três versões do documento apresentam de semelhança é que o conceito é trabalhado nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a partir de uma perspectiva que parte da realidade do estudante e que se amplia conforme os anos do Ensino Fundamental. Esse “modelo do Círculos Concêntricos” compreende o ensino de História a partir de uma escala de organização espacial, que parte do mais específico para o mais geral (PEREIRA; RODRIGUES, 2018). A principal característica que difere a primeira versão da segunda e da terceira versões, no entanto, está na forma como as temáticas estão organizadas. Na primeira versão as temáticas são pensadas progressivamente a partir da história do Brasil e expandido territorialmente, nas outras versões, a partir do 6º ano, há uma mudança e as temáticas passam a relacionar-se com a história europeia. Se nos primeiros anos do Ensino Fundamental há essa preocupação em construir o conhecimento histórico, a partir da realidade do aluno, no 6º ano essa perspectiva não ocorre.

Neste sentido, as três versões apresentam preocupação com o ensino do significado de aprender História e de realizar este estudo a partir das problematizações contemporâneas e ligadas à realidade dos alunos. Além disso, em todas as versões a História é entendida como o estudo da ação humana no tempo e no espaço.

4.2.2. Processo Histórico.

Processo histórico é um conceito muito importante para o ensino de História, pois é a partir dele que o estudante passa a compreender o movimento da História. Neste sentido, a partir do desenvolvimento do entendimento de processo histórico é possível observar e entender as continuidades, rupturas e embates que ocorrem da ação humana (BEZERRA, 2007). O conceito pode ser definido como: “Com ela se enuncia um modo de apreender, descrever, entender, explicar e narrar acontecimentos cujo encadeamento permite compreender a situação no tempo atual do sujeito agente e sua possível projeção no futuro” (MARTINS, 2016, p.74).

Neste sentido, o ensino do conceito de processo histórico permite o desenvolvimento da lógica historiográfica, isto é, ainda que os fatos descritos não tenham ocorrido da mesma forma como são descritos, eles estão fundamentados na realidade. Ao compreender isso, o estudante passa a ver as possibilidades de diferentes interpretações e análises do passado (BEZERRA, 2007).

Ao desenvolver este conceito, o entendimento da História passa a ser baseado nas construções de relações, de problematizações e de investigações da vida real. Para Bezerra,

Assim, a História, concebida como processo, busca aprimorar o exercício da problematização da vida social, como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos; perceber as diferenças e semelhanças, os conflitos/contradições e as solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades; comparar problemáticas atuais e de outros momentos, posicionar-se de forma crítica no seu presente e buscar as relações possíveis com o passado (BEZERRA, 2007, p. 44).

Nas versões da BNCC o conceito de processo histórico é apresentado de diferentes formas.

Tabela 5 - Objetivos de aprendizagem do conceito de “Processo Histórico”.

1º versão	2º versão	3º versão
CHHI1FOA008 Construir a noção de pertencimento a diferentes grupos sociais (família, escola e comunidade), entendendo seu protagonismo e seu papel social nas mais diferentes formas de manifestações e interações estabelecidas em cada grupo e contexto sociocultural (BRASIL, 2015, p. 244).	(EF03HI06) Perceber como transformações ocorridas na cidade no passado interferem nos modos de vida de seus habitantes no presente (BRASIL, 2016, p. 301).	(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.

<p>CHHI2FOA015 Compreender as diferentes organizações sociais existentes na comunidade em que vive, percebendo as permanências e as transformações ocorridas ao longo do tempo (BRASIL 2015, p. 244).</p>	<p>(EF08HI02) Compreender a especificidade do processo de formação do Estado Nacional brasileiro em relação aos outros países da América que adotaram o regime republicano (BRASIL, 2016, p. 463).</p>	<p>(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente (BRASIL, 2017, p. 410).</p>
<p>CHHI7FOA079 Identificar sujeitos e processos históricos relacionados à formação do povo brasileiro em diferentes fontes, tais como documentos oficiais (listas de imigrantes, documentos censitários, registros paroquiais entre outros), documentos pessoais, fotografias, narrativas orais, escritas e iconográficas e materiais audiovisuais (BRASIL, 2015, p. 251).</p>	<p>(EF09HI09) Analisar as transformações que ocorreram na Europa (luta contra o absolutismo) e nas Américas (independência) a partir das ideias liberais e iluministas no século XIX (BRASIL, 2016, p.465).</p>	<p>(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política (BRASIL, 2017, p. 420).</p>
<p>CHHI8FOA096 Identificar fontes bibliográficas e documentais que expressem vínculos entre processos históricos vividos no Brasil e processos históricos ocorridos em outros espaços e períodos, reconhecendo continuidades, permanências e mudanças, por meio do estudo dos processos de Conquista da América pelos portugueses e de Independência do Brasil (BRASIL, 2015, p.252).</p>		

Fonte: BRASIL (2015. 106, 2017), Organização: JUZWAIK, V.R. (2020).

Na primeira versão do documento, os objetivos de aprendizagem relacionados a esse conceito estão dispostos nas categorias “Procedimentos de pesquisa” e “Categorias, noções e conceitos”.

Os trechos apresentados do documento são relativos aos 1º, 2º, 7º e 8º anos, demonstrando que o ensino do conceito de processo histórico é abordado em todas as etapas do Ensino Fundamental. É possível observar, também, que este conceito é proposto para ser trabalhado junto às temáticas da disciplina História, ou seja, com temas da história do Brasil, das Américas, Europa, entre outros.

No documento da segunda versão da BNCC, o conceito de processo histórico aparece na categoria Conhecimento Histórico. Os trechos citados são relativos ao 3º, 8º e 9º anos, demonstrando que, assim como na primeira versão, o conceito é trabalhado ao longo de todos os anos do Ensino Fundamental e a partir de diferentes temáticas.

Na versão homologada do documento da BNCC, o conceito de procedimento histórico é apresentado no texto introdutório do componente curricular História junto às competências específicas. A segunda competência propõe:

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica (BRASIL, 2017, p. 400).

Nesta competência outros conceitos que serão discutidos mais adiante são mencionados como, tempo e historicidade. Neste sentido, concordamos com o documento quando este introduz estes conceitos juntos, uma vez são todos fundamentais para o ensino e aprendizagem de História. Trabalhar e desenvolver estes conceitos de forma integrada possibilita um entendimento maior dos mesmos para a História. Além da competência específica, o documento apresenta habilidade que propõe o desenvolvimento do conceito de processo histórico.

Na última versão do documento, assim como nas demais versões, o conceito de processo histórico é abordado ao longo de todos os anos do Ensino Fundamental. Assim como o conceito de História, o conceito de processo histórico parte da realidade do estudante e de suas relações com a família e comunidade. Conforme o avançar dos anos do Ensino Fundamental, o entendimento dos processos históricos rompe com essa proximidade e expande-se para temporalidades mais longas e temas mais complexos. Neste sentido, as três versões têm propostas semelhantes de abordagem e conceituação de processo histórico.

Com o avanço das perspectivas metodológicas no campo historiográfico, a disciplina escolar também expandiu suas metodologias. A utilização de diferentes fontes e linguagens no ensino de História mostra-se essencial para o desenvolvimento de uma aprendizagem capaz de analisar criticamente a realidade e que busque valorizar a problematização (GUIMARÃES, 2003). Torna-se essencial a formação do aluno/cidadão, partindo dos diversos espaços de vivência. Dessa forma, podemos considerar que a aprendizagem histórica ocorre a partir dos processos de socialização dos

estudantes, isto é, diversos meios, como televisão, rádio, livros, livro didático, entre outros contribuem para a formação destes sujeitos. Para tornar as aulas mais instigantes e atrativas é preciso unir o lúdico com o intelectual (FUNARI, 2007). Para alcançar esse objetivo é possível criar histórias em quadrinhos, trabalhos interdisciplinares, produção de textos, entre outros.

O uso dos documentos históricos nas aulas de História é importante como material metodológico, no entanto, deve-se tomar cuidado, pois não é o objetivo do ensino de história transformar os estudantes em pequenos historiadores (BITTENCOURT, 2004). Ao utilizar os documentos históricos é preciso buscar desenvolver as capacidades de análise crítica e entendimento de temporalidade, discutindo as problemáticas do presente. Nesta perspectiva, o documento torna-se um material didático, mas para isto, é necessário que ele seja um moderador para os estudantes na compreensão de acontecimentos e sujeitos históricos. O estudante deve, nesse sentido, perceber essas relações nos mais diversos documentos, sejam eles, livros, filmes, músicas, fotografia e tantos outros. Ao refletir sobre metodologias de ensino com o uso de novas linguagens é preciso levar em conta o papel das tecnologias computacionais e virtuais. A capacidade de acumular e acessar informações traz uma série de novas capacidades para o ensino de História. As redes de comunicação permitem o acesso de alunos e professores a bibliotecas, museus, imagens e *sites* de diferentes áreas do saber com os mais variados posicionamentos e olhares. Deve-se tomar cuidado, entretanto, para não utilizar essa variedade de linguagens sem criticidade sobre os instrumentos e formas de acesso dessas linguagens (SILVA; GUIMARÃES, 2007).

Para a construção da compreensão do conceito de processo histórico, o uso de fontes e linguagens é essencial, pois permite a construção de diálogos com vestígios do passado e possibilitam a reconstrução do passado. Neste sentido, Zamboni e Guimarães (2010, p.341) apontam que “a história, o discurso histórico, busca compreender e explicar o real, as verdades sobre fatos, acontecimentos. Por meio do diálogo entre o historiador e as fontes, dos documentos e das evidências, é possível a reconstrução do passado”.

Tabela 6 - Uso de fontes para o ensino de História.

1º versão	2º versão	3º versão
CHHI2FOA014 Utilizar diferentes documentos como suporte à produção de memória para compreender sua própria história, de grupos sociais e da comunidade em	(EF01HI14) Reconhecer objetos e documentos pessoais como fontes de memória (BRASIL, 2016, p. 306).	(EF02HI04) selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal,

que vive (BRASIL, 2015, p. 244).		familiar, escolar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 407).
CHHI7FOA078 Utilizar tecnologias para acesso às fontes históricas (dados, registros, documentos e narrativas) em pesquisas sobre acontecimentos passados, selecionando informações considerando o contexto de sua produção (BRASIL, 2015, p. 251).	(EF03HI16) Consultar fontes de diferentes naturezas para obter informações sobre acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade em que vive (BRASIL, 2016, p. 307).	(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas (BRASIL, 2017, p. 413).
CCHHI9FOA123 Identificar fontes bibliográficas e documentais que expressem vínculos que relacionam processos históricos vividos no Brasil, relativos à Economia e à Política no século XX, a processos históricos ocorridos em outros espaços e períodos, por meio do estabelecimento de nexos que denotem continuidades, permanências e mudanças (BRASIL, 2015, p. 256).	(EF07HI26) Identificar fontes de diferentes naturezas para obter informações sobre a escravidão nas Américas (BRASIL, 2016, p. 474).	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades (BRASIL, 2017. P. 419).
	(EF08HI30) Reconhecer as fontes históricas, tais como documentos pessoais, fotografias, narrativas orais, escritas, iconográficas e materiais audiovisuais, dentre outros, como ferramentas para a produção de evidências e posterior formulação de narrativas sobre o passado, ampliando o vocabulário historiográfico e a compreensão sobre a história do Brasil (BRASIL, 2016, p. 477).	

Fonte: BRASIL (2015. 106, 2017), Organização: JUZWAIAK, V.R. (2020).

A primeira versão do documento da BNCC apresenta na categoria “Procedimentos de pesquisa” diversos objetivos de aprendizagem, que buscam estabelecer diálogos a partir do uso de fontes e linguagens. Os trechos citados são relativos ao 2º, 7º e 9º anos. O documento deixa explícito ao longo de todos os anos do Ensino Fundamental, que para a construção do conhecimento histórico, o uso de fontes e linguagens é essencial, além de estimular uma metodologia de ensino e aprendizagem baseada na pesquisa e mobilização das atitudes dos estudantes.

Assim como a primeira versão do documento, a segunda versão propõe a organização dos objetivos de aprendizagem por categorias, sendo uma delas dedicada à reflexão e uso de linguagens e fontes. A categoria intitulada “Linguagem e procedimentos de pesquisa” é proposta para todos os anos do Ensino Fundamental. Os trechos citados são relativos aos objetivos de aprendizagem dos 1º, 3º, 7º e 8º anos. Assim como na primeira versão, o documento da segunda versão propõe o trabalho com fontes e linguagens ao longo de todos os anos do Ensino Fundamental.

Na terceira versão, como já mencionado, o ensino e aprendizagem de processo histórico dão-se a partir de diversos conceitos e metodologias. Dessa forma, ainda proposto uma competência específica que menciona o uso de fontes e linguagens, estimulando a pesquisa e mobilização dos estudantes.

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (BRASIL, 2017, p. 400).

A competência aponta para o uso crítico e da multiplicidade de fontes e linguagens para o ensino de História. Além disso, o documento enfatiza a importância das novas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem.

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (BRASIL, 2017, p. 400).

Além das competências específicas, são apontadas habilidades nas quais é exigida a conceituação e uso de fontes e linguagens.

Os trechos citados são relativos às habilidades proposta nos 2º, 5º e 6º anos. Ainda que presente ao longo de todos os anos do Ensino Fundamental, a proposta de utilização de fontes e linguagens não é apresentada de forma explícita junto às habilidades no documento da última versão, uma vez que as competências já apontam como um objetivo do ensino de História, ao longo das habilidades isso fica implícito.

As três versões dos documentos da BNCC são semelhantes ao proporem o uso de múltiplas fontes e linguagens para o ensino de História. Além de propor, ao longo dos textos introdutórios do componente curricular de História, as três versões apontam para a importância do uso de fontes e linguagens para o desenvolvimento crítico e de atitudes

de pesquisa dos estudantes. Ao valorizar a multiplicidade de fontes, há a possibilidade de romper com a tradição de uma história única e homogênea.

4.2.3. Tempo (temporalidades históricas).

O tempo é um conceito central para construção do conhecimento histórico (BEZERRA, 2007), é complexo e é amplamente discutido na historiografia, física, filosofia e outros campos do conhecimento, portanto, para isso ele deve ser estudado e compreendido a partir de uma perspectiva transdisciplinar (PAGÈS; SANTISTEBAN, 2010). Apesar de o tempo fazer parte de nosso dia a dia, sua compreensão deve ir além dos relógios e calendários, uma vez que ele faz parte da linguagem, das relações e das nossas ações. Neste sentido, Pagès e Santisteban discutem,

El tiempo es indisoluble con el espacio, tiempo y espacio no se pueden separar. Cada territorio, cada lugar acumula elementos que nos explican las transiciones y las rupturas, los conflictos de cada generación. La enseñanza del tiempo histórico debe hacerse teniendo en cuenta estas relaciones. Y lo mismo podemos decir de la enseñanza del espacio geográfico (PAGÈS; SANTISTEBAN, 2010, p. 282).

A experiência do tempo é diferente para cada sociedade, época e cultura. Na História, entretanto, por um longo período foi imposta à perspectiva de linearidade. Para Pagès e Santisteban (2010) esta concepção foi colocada pelo Ocidente a todos para a compreensão do mundo, das outras culturas e das sociedades. Esta concepção, que tem origens na Europa, no século XIX e é fortemente embasada nas propostas científicas de Newton, e sua imposição têm acumulado cada vez mais questionamentos e críticas. Esta forma de entender o tempo implica em uma visão linear de que as mudanças sempre são melhorias ou progresso, apesar disso, novas formas e concepções de compreensão do tempo estão sendo estudadas e construídas por óticas diferentes, seja de campos de estudo ou sociedades. A despeito desses avanços nos estudos sobre o tempo, Bezerra (2007) propõe,

Não se trata de insistir nas definições dos diversos significados de tempo, mas de levar o aluno a perceber as diversas temporalidades no decorrer da História e ter claro sua importância nas formas de organização social e seus conflitos. Sendo um produto cultural forjado pelas necessidades concretas das sociedades, historicamente situadas, o tempo representa um conjunto complexo de vivências humanas. Daí a necessidade de relativizar as diferentes concepções de tempo e as periodizações propostas; de situar os acontecimentos históricos nos seus respectivos tempos (BEZERRA, 2007, p. 44-45).

Além disso, é importante estabelecer as relações entre continuidade e ruptura, ou seja, o entendimento das permanências e das mudanças que ocorrem nas sociedades levando às mais variadas formas de experienciar o tempo. O conceito de tempo é muito importante para a compreensão das análises e contextualizações históricas, evitando anacronismos. Segundo Bezerra,

O anacronismo consiste em atribuir a determinadas sociedades do passado nossos próprios sentimentos ou razões, e assim interpretar suas ações; ou aplicar critérios e conceitos que foram elaborados para uma determinada época, em circunstâncias específicas, para outras épocas com características diferentes (BEZERRA, 2007, p. 45).

Neste sentido, o conceito de tempo histórico é essencial para o desenvolvimento de análises e do entendimento dos processos históricos, das temporalidades históricas e das relações humanas com o espaço e o tempo.

Tabela 7- Objetivos de aprendizagem relativos ao conceito “Tempo”.

1º versão	2º versão	3º versão
CHHI1FOA003 Compreender que as normas de convivência existentes nas relações familiares são construídas e reconstruídas temporal e espacialmente (BRASIL, 2015, p. 243).	(EF01HI06) Perceber semelhanças e diferenças entre ambientes nos quais se insere, em diferentes temporalidades (BRASIL, 2016, p. 300).	(EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois) (BRASIL, 2017, p. 407).
CHHI3FOA026 Identificar diferentes noções de tempo, percebendo as formas de sua medição por meio da utilização de relógios, calendários, dentre outros (BRASIL, 2015, p. 245).	(EF06HI31) Conhecer diferentes formas de periodização dos processos históricos, tais como Idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea; Eras do descobrimento, das revoluções, atômica e espacial; Períodos Paleolítico e Neolítico; Mundos antigo e moderno; Antigo regime; Antiguidade, Modernidade, Pós-modernidade e Contemporaneidade (BRASIL, 2016, p. 474).	(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.) (BRASIL, 2017, p. 411).
CHHI6FOA068 Dimensionar a duração de períodos históricos, tendo como referência materiais	(EF09HI29) Analisar mudanças e permanências produzidas pela globalização na vida	(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades,

que possibilitem concretizar as relações de grandeza entre anos, décadas, séculos, milênios e eras (Brasil, 2015, p. 250).	brasileira (BRASIL, 2016, p. 477).	incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos (BRASIL, 2017, p. 413).
CHHI6FOA071 Conhecer e problematizar as diferentes formas de periodização dos processos históricos tais como o modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), identificando como o Brasil se insere nesta periodização (BRASIL, 2015, p. 250).		(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas) (BRASIL, 2017, p.419).

Fonte: BRASIL (2015. 106, 2017), Organização: JUZWAIK, V.R. (2020).

Na primeira versão do documento da BNCC, o tempo é apresentado ao longo de todos os anos do Ensino Fundamental, uma vez que os objetivos de aprendizagem estão organizados em uma categoria intitulada “Representações do tempo”.

Os trechos citados são relativos ao 1º, 3º, e 6º anos, que, além de propor a crítica ao modelo quadripartite, rompe com esse modelo tradicional. Silva discute,

O espaço reservado para a disciplina chamou atenção por ter rompido com um modelo tradicionalmente vigente na forma de pensar a história na sala de aula. Ao invés de prescrever conteúdos de acordo com uma cronologia que perpassa a pré-história, passando pela antiguidade, medievo, modernidade e contemporaneidade, a História foi pensada em torno de eixos temáticos, tomando por base a realidade local e, a partir desta, a expansão para o âmbito regional, nacional e mundial (SILVA, 2017, p. 101).

Ao romper com essa proposta de ensino tradicional, o documento muda a perspectiva na forma como os estudantes relacionam-se com os conteúdos. Sobre o processo de elaboração do documento, MD explica,

A sequência cronológica está, porque inclusive isso foi uma coisa que nas nossas discussões nós não ganhamos. Os outros professores das outras áreas e principalmente os professores que representavam o Consed e Undime disseram que isso era uma coisa que não tinha jeito, não ia ser aceito na educação básica que iria causar um impacto muito grande e os professores não vão comprar a mudança, pois eles têm uma

grande dificuldade de não trabalhar isso nessa linha cronológica. Isso foi a avaliação deles e não abriram mão. A nossa “troca” foi exatamente nesse sentido, já que não pode mexer na sequência, vamos mexer na perspectiva. Vamos tratar, não a história antiga, idade média como legado, mas no sentido de, como o cidadão brasileiro se relaciona com essa história para entender a si próprio, a sua sociedade e as outras sociedades (MD, 2019).

Ao propor uma mudança na forma como os conteúdos são apresentados e desenvolvidos, houve resistência por parte dos outros membros da comissão e o documento recebeu diversas críticas. O debate sobre a superação do eurocentrismo é algo discutido no campo do ensino de História e por especialistas, desta forma, ampliando o questionamento de que Histórias se quer privilegiar e ensinar (SILVA JÚNIOR, 2016).

No documento da segunda versão da BNCC, a discussão acerca do tempo histórico está presente ao longo de todos os anos do Ensino Fundamental de forma integrada aos conteúdos. Diferente da primeira, a segunda versão do documento mantém uma abordagem tradicional do modelo linear, quadripartite e que prioriza o eurocentrismo da História, apesar de permitir brechas para problematização deste modelo, o próprio documento não o faz.

A terceira versão do documento propõe, nas competências específicas, uma abordagem histórica do tempo linear e cronológico. Ao longo do documento, no entanto, são poucas as inserções explícitas que permitem abordagens críticas e problematizadoras de diferentes concepções do conceito.

Os trechos citados são referentes ao 2º, 4º, 5º e 6º ano. Apesar de destacar o tempo como um conceito importante para compreensão em uma das competências, ela é pouco abordada ao longo dos anos do Ensino Fundamental, sendo esse tema discutido principalmente nos anos iniciais e na primeira temática do 6º ano. Assim como na segunda versão, há espaço para crítica ao modelo tradicional, porém o documento mantém e segue esse modelo de ensino. Apesar de apresentar pontualmente questões sobre as culturas e visões de mundo da história da África, afro-brasileiras e indígenas, há uma hierarquização da História. Neste sentido, Franco, Silva Júnior e Guimarães discutem,

Nos objetos de conhecimento, em momentos pontuais, incluem questões relacionadas à História da África e cultura afro brasileira e indígena, porém de forma marginal. Fica implícito que existe uma história que apresenta um modelo político, econômico, social e cultural considerado “norma” e “outras histórias” com significância menor.

Mantém a perspectiva do Outro colonial como subalterno (FRANCO; SILVA JÚNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1024).

Concordamos com os autores que este modelo reforça os modelos de dominação e exclusão. Neste sentido, Pereira e Rodrigues (2018) demonstram que há um retrocesso nas propostas da segunda e terceira versões, diante do que tem sido proposto no campo de pesquisa do ensino de História. Os pesquisadores também ressaltam que há uma contradição nos textos dessas versões ao apontarem a possibilidade de problematização das temporalidades, mas mantêm esse modelo na seleção dos conteúdos e em sua organização.

4.2.4. Sujeito histórico.

Os documentos da BNCC demonstram que a História é resultado da ação humana no tempo, portanto, para compreensão do processo histórico é importante conhecer e entender quem são os sujeitos envolvidos nos acontecimentos e fatos históricos. Dessa forma, as relações sociais e cotidianas ajudam na compreensão do papel que os indivíduos têm na História. Ao definir o conceito de sujeito histórico, Bezerra propõe,

O sujeito histórico, que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e as pessoais, é o verdadeiro construtor da História. Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas sim a construção consciente/inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos (BEZERRA, 2007, p. 45).

Neste sentido, ao ensinar História, é preciso valorizar não apenas os grandes personagens, mas também perceber que a História é constituída a partir de relações sociais ao longo dos diferentes contextos históricos. Esse é um conceito complexo e muito importante para se desenvolver com os estudantes, pois é necessário que eles consigam se perceber enquanto sujeitos históricos, isto é, sujeitos que tem ação e poder e não apenas como sujeitos passíveis e sem agência. Pinsky e Pinsky esclarecem,

Nosso aluno, cada aluno, tem de se perceber como um ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos. Ele precisa saber que não poderá nunca se tornar um guerreiro medieval ou um faraó egípcio. Ele é um homem de seu tempo, e isso é uma determinação histórica. Porém, dentro do seu tempo, dentro das limitações que lhe são determinadas, ele possui a liberdade de optar. Sua vida é feita de escolhas que ele, com grau maior

ou menor de liberdade, pode fazer, como sujeito de sua própria história e, por conseguinte, da História Social do seu tempo (PINSKY; PINSKY, 2007, p. 28).

Nesta perspectiva, o ensino de História tem um papel fundamental na formação cidadã dos estudantes: construir as relações do passado com as do presente, estimulando a mobilização para resolução dos problemas próximos a eles.

Tabela 8 - Objetivos de aprendizagem sobre o conceito “Sujeito Histórico”.

1º versão	2º versão	3º versão
CHHI1FOA006 Identificar o nome e o sobrenome como elementos de construção da identidade, reconhecendo-se como membro de um grupo social que tem uma história constituída e reconstruída nas relações sociais (BRASIL, 2015, p.243).	(EF01HI08) Conhecer as histórias da família e escola, identificando o papel desempenhado por diferentes sujeitos (BRASIL, 2016, p. 302).	(EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços (BRASIL, 2017, p. 405).
CHHI3FOA030 Identificar os diversos papéis sociais e atividades desenvolvidas pelas pessoas em uma mesma coletividade, valorizando e respeitando as individualidades (BRASIL, 2015, p. 246).	(EF02HI03) Reconhecer práticas sociais e papéis sociais que as pessoas exercem nas comunidades em que atuam (BRASIL, 2016, p. 300).	(EF08HI11) 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 (BRASIL, 2017, p. 423).
CHHI7FOA079 Identificar sujeitos e processos históricos relacionados à formação do povo brasileiro em diferentes fontes, tais como documentos oficiais (listas de imigrantes, documentos censitários, registros paroquiais entre outros), documentos pessoais, fotografias, narrativas orais, escritas e iconográficas e materiais audiovisuais (BRASIL, 2015, p. 251).	(EF08HI25) Reconhecer os principais personagens da história brasileira (BRASIL, 2016, p.473).	(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia (BRASIL, 2017, p. 425).

CHHI8FOA104 Conhecer e compreender o processo de independência como um momento de formulação de estruturas de poder que vinculam os diferentes agentes que conformam a sociedade brasileira (BRASIL, 2015, p. 254).		
---	--	--

Fonte: BRASIL (2015. 106, 2017), Organização: JUZWAIK, V.R. (2020).

Os trechos citados da primeira versão da BNCC são referentes aos 1º, 3º, 6º e 8º anos, demonstrando que o conceito de sujeito histórico é proposto ao longo de todos os anos do Ensino Fundamental. A todo momento o documento busca estabelecer a ideia de que todos são sujeitos históricos, ao longo dos conteúdos não há nenhum objetivo de aprendizagem relacionado a personagens históricos ou indivíduos específicos.

A segunda versão do documento da BNCC propõe o desenvolvimento do conceito de sujeito histórico, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir do 6º ano, pouco se discute sobre este conceito, no entanto, como podemos observar há uma contradição no texto. Se nos anos iniciais há a preocupação com a valorização dos diferentes sujeitos, grupos e movimentos na construção dos processos históricos, nos anos finais do Ensino Fundamental, o documento propõe a valorização de personagens “importantes” da história brasileira.

No documento da versão homologada da BNCC, a quarta competência específica explicita a valorização de diferentes sujeitos e grupos em relação aos diferentes contextos históricos.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 400).

São poucas, no entanto, as habilidades que propõe a discussão sobre o conceito de sujeito histórico, apesar das poucas habilidades que propõe a discussão e desenvolvimento do conceito, elas estão concentradas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos anos finais, elas são apresentadas nos contextos de revoltas sociais e na luta por direitos.

As versões da BNCC apresentam diferentes propostas para o desenvolvimento do conceito de sujeito histórico. A primeira versão retoma e propõe o desenvolvimento ao

longo de todos os anos do Ensino Fundamental, que mostra de forma explícita como é possível observar nos objetivos de aprendizagem citados acima, buscando valorizar os embates das relações sociais na construção da narrativa histórica. Na segunda e terceira versões, o desenvolvimento do conceito é apresentado de forma implícita, são poucos os objetivos de aprendizagem ou habilidades que propõe uma discussão mais aprofundada sobre este conceito, priorizando a discussão em contextos históricos específicos.

4.2.5. Cultura.

O conceito de cultura é discutido e pesquisado em diversos campos do conhecimento como na História, Antropologia, psicologia, entre outros, permitindo uma definição ampla e complexa, que está embasada na interdisciplinaridade. Neste sentido, partimos da definição que estabelece que a cultura é resultado das representações sociais, individuais e coletivas, que dão unidade as manifestações da vida. Bezerra discute,

Cultura não é apenas o conjunto de manifestações artísticas. Envolve as formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas etc. Assim, o estudo das identidades sociais, no âmbito das representações culturais, adquire significado e importância para a caracterização de grupos sociais e de povos (BEZERRA, 2007, p. 46).

A cultura tem ganhado destaque no campo das pesquisas educacionais, pois questões e problematizações referentes às diferenças culturais e diversidade têm impactado as relações e dinâmicas escolares, os currículos, as práticas e o conhecimento escolar (MOREIRA; CANDAU, 2014). Os estudos que abordam a questão cultura demonstram como a cultura influencia a constituição da subjetividade, da identidade e das relações entre os grupos e indivíduos. A partir disso, Moreira e Candau comentam,

A visão da identidade como algo coerente, que recebemos ao nascer e progressivamente se desenvolve ao longo da vida, já foi, há muito, substituído pela concepção da identidade fragmentada, contraditória e permanentemente em processo. Em outras palavras, trata-se de acentuar que nossas identidades são culturalmente construídas, ou seja, formadas pela representação, no âmbito da cultura (MOREIRA; CANDAU, 2014, p. 9).

Os estudos têm demonstrado que a sociedade e a escola não são culturalmente homogêneas, mas possuem um vasto arcabouço cultural. Apesar dos avanços na educação intercultural, que valoriza a diversidade e multiplicidade de identidades e culturas, há muito que avançar neste campo. Candau (2014, p. 25) discute que a expressão educação

intercultural é polissêmica, podendo ser classificada a partir de três abordagens: o multiculturalismo assimilacionista; o multiculturalismo diferencialista ou plural; e o multiculturalismo interativo também denominado interculturalidade.

A primeira abordagem reconhece que vivemos em uma sociedade multicultural e que todos devem integrar a sociedade, na especificidade da escola, todos devem ter acesso e participar do sistema escolar. Não há, no entanto, a problematização nem o questionamento sobre o caráter monocultural e homogenizador da escola, que agrega desde as práticas, os conteúdos, os currículos e as relações.

A segunda abordagem reconhece a diversidade e propõe o reconhecimento da diferença, garantindo, assim, espaço para que todos possam se expressar. Esta abordagem, no entanto, estimula a criação e formação de comunidades consideradas homogêneas como suas próprias organizações. Isso cria a possibilidade de isolamento e de não interação entre as culturas.

A abordagem intercultural propõe que o multiculturalismo seja aberto e interativo. Isso permite que ocorram trocas e que seja mais inclusiva. Neste sentido, para construção de sociedade democrática é necessário que não sejam criadas hierarquias e exclusões de diferentes culturas, portanto, para este trabalho, adotamos uma perspectiva que vai ao encontro com a abordagem intercultural.

Os estudos acerca da diversidade cultural e políticas indenitárias são fundamentais por permitirem a compreensão das relações sociais e interpessoais presentes nas sociedades e na escola. A promulgação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008 incluindo a obrigatoriedade no ensino de histórias da África, afro-brasileira e indígenas as discussões sobre identidade, tornaram-se essenciais, uma vez que, esses sujeitos, histórias e visões de mundo estão presentes nas salas de aula e devem ser valorizados (FERNANDES, 2005). Essas leis têm como perspectiva reaproximar o ensino de História desses grupos, que por muito tempo foram esquecidos e ignorados pela educação, trazendo novas possibilidades para a educação cidadã, crítica e antirracista. O ensino a partir de uma perspectiva monocultural ainda é, entretanto, comum nas escolas e nos currículos. Essa cultura dominante está embasada em epistemologias e políticas que priorizam a homogeneidade, ignorando e silenciando a diferença (CANDAUI, 2014).

É importante pensar a sala de aula enquanto um espaço multicultural. McLaren propõe pensar a multiculturalidade de forma crítica, isto é, confrontar as diferentes realidades mostrando que as diferenças existem. Para ele,

O que precisamos entender aqui é a ideia de que indivíduos e grupos estão localizados de forma diferente, dentro do sistema de poder superposto, e é no contexto dessas localizações dessas localizações diferenciais que precisamos entender e localizar a luta de classe. Em outras palavras, os aspectos culturais e sociais da classe precisam ser entendidos. Ainda é necessário que consideremos os sujeitos como sujeitos da história, vivos e respirando, sujeitos que possuem alguma autonomia relativa, ao invés de rejeitá-los como simples invenções do discurso ou filhos das formações discursivas. (MCLAREN, 2000 p.243)

Torna-se possível observar que as políticas públicas internacionais também tiveram um grande impacto no ensino de História no Brasil. Com isso, podem ser observadas tendências de homogeneização das características culturais, mas ao mesmo tempo, tornam-se visíveis os esforços de resistência. A desconstrução das padronizações impostas pela sociedade e pelos currículos permite que o professor mobilize e integre os diferentes estudantes e suas diferentes concepções de mundo para a realidade da sala de aula. Candau elucida,

Somente quando somos capazes de não reduzir a igualdade à padronização; nem a diferença a um problema a resolver, é possível mobilizar processos de construção de práticas interculturais. É necessário outro olhar: reconhecer a dignidade de todos os atores presentes nos processos educativos e conceber a diferença como riqueza e “vantagem” pedagógica. Sem essa mudança de perspectiva não poderemos caminhar. O que é necessário trabalhar supõe, ao mesmo tempo, desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. (CANDAU, 2014, p. 31)

Cabe aos professores o papel de praticar uma educação que respeite a multiplicidade de possibilidades presente dentro da sala de aula. A pluralidade permite uma educação intercultural, que forma sujeitos críticos e que respeita a diversidade cultural. Para isso, o saber epistemológico específico da educação deve buscar relações com os diferentes saberes, sejam eles sociais ou acadêmicos.

Tabela 9 – Objetivos de aprendizagem sobre o conceito de “Cultura”.

1º versão	2º versão	3º versão
CHHI2FOA020 Identificar, vivenciar e valorizar as manifestações culturais constituídas historicamente na comunidade (BRASIL, 2015, p. 245).	(EF07HI07) Compreender as várias estratégias de resistência indígena na América Ibérica às diferentes formas de dominação (BRASIL, 2016, p.464).	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e

		culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes (BRASIL, 2017, 409).
CHHI3FOA022 Questionar as diferentes realidades vivenciadas, por meio de rodas de conversas, desenhos, relatos orais ou escritos, exercitando a curiosidade e o estranhamento diante do mundo (BRASIL, 2015, p. 245).	(EF01HI10) Reconhecer as diversas configurações de família, acolhendo-as e respeitando-as (BRASIL, 2016, p. 302).	(EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado (BRASIL, 2017, p.409).
CHHI5FOA055 Expressar, por meio de múltiplas linguagens, o que é ser brasileiro, desnaturalizando os estereótipos e contextualizando as diferenças (BRASIL, 2015, p. 248).	(EF03HI18) Comparar pontos de vista em relação à cidade em que vive, considerando aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos e culturas, em especial culturas africanas, indígenas, e de migrantes (BRASIL, 2016, p. 307).	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado (BRASIL, 2017, p. 413).
CHHI5FOA060 Identificar diferenças e semelhanças entre as diversas linguagens, tradições e manifestações culturais presentes na região em que vive e as demais regiões brasileiras, valorizando, respeitando e promovendo o respeito à pluralidade (BRASIL, 2015, p. 249).	(EF07HI17) Inferir, a partir de fontes diversas, motivações e desdobramentos de conflitos entre poderes locais e central no Brasil, relacionados aos europeus, indígenas e negros, expressos em movimentos, tais como Confederação dos Tamoios (1556-1567), Levantes dos Tupinambás (1617-1621), Revolta de Beckman (1684), formação do Quilombo dos Palmares (século XVII) (BRASIL, 2016, p. 468).	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos (BRASIL, 2017, p.413).
CHHI7FOA093 Reconhecer diferentes concepções e condições de vida de povos indígenas, colonizadores e migrantes europeus, povos africanos	(EF07HI25) Identificar aspectos da história dos reinos africanos durante o tráfico “negreiro” (BRASIL, 2016, p. 474).	(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX (BRASIL, 2017, p. 425).

<p>e afro-brasileiros, relacionando-as às diversas formas de organização da vida e do trabalho, dos valores e necessidades de cada grupo, desnaturalizando preconceitos e estereótipos (BRASIL, 2015, p. 253).</p>		
<p>CHHI7FOA088 Conhecer os processos de resistência à Escravidão protagonizados por indígenas, africanos e negros escravizados, tais como o Quilombo dos Palmares (séculos XVI e XVII) e a Revolta dos Manaó (século XVIII) (BRASIL, 2015, p. 252).</p>	<p>(EF07HI27) Pesquisar diferentes fontes sobre a catequese dos índios, analisando diferentes pontos de vista sobre o fato (BRASIL, 2016, p. 474).</p>	<p>(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (BRASIL, 2017, p. 429).</p>
<p>CHHI8FOA101 Conhecer e compreender o contexto político dos povos indígenas habitantes do território brasileiro, ao tempo da Conquista, por meio do estudo da diversidade de povos e da importância da guerra nas relações interétnicas (BRASIL, 2015, p. 254).</p>	<p>(EF07HI30) Analisar mudanças e permanências na forma de preconceitos e estereótipos sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas, problematizando esses estereótipos e preconceitos (BRASIL, 2016, p.476).</p>	<p>(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência (BRASIL, 2017, 431).</p>
		<p>(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades (BRASIL, 2017, p. 419).</p>
		<p>(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque</p>

		para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas (BRASIL, 2017, p.421).
		(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) (BRASIL, 2017, p.421).

Fonte: BRASIL (2015. 106, 2017), Organização: JUZWAIK, V.R. (2020).

A primeira versão do documento da BNCC trabalha e desenvolve o conceito de cultura a partir da diversidade. Ao longo de todos os anos do Ensino Fundamental é possível encontrar objetivos de aprendizagem que abordam essa temática. Esses objetivos estão principalmente, mas não exclusivamente, na categoria “Dimensão político-cidadã”.

Além de buscar desenvolver o olhar e a formação para a diversidade, a primeira versão da BNCC traz os temas relacionados ao ensino de histórias e culturas da África, afro-brasileira e indígenas junto a temáticas que tradicionalmente não seriam abordadas, isto é, com temáticas da história política e econômica do Brasil e não apenas como sujeitos passivos da História, mas com sujeitos com agência.

Essa versão do documento recebeu críticas por destacar os conteúdos relativos à História do Brasil, principalmente sobre os diferentes grupos que compõem nossa sociedade. Pereira e Rodrigues debatem, entretanto, que,

Mais importante ainda que os conteúdos (África, Grécia, Roma ou Europa Medieval), portanto, são as relações que se estabelecem de identidade/alteridade com uma dada cultura e de continuidade/ruptura com um dado tempo. Nesse caso, os objetivos de aprendizagem da primeira versão da BNCC constituíram um importante delimitador das abordagens desejadas (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 7)

Neste sentido, ao dar destaque a outras histórias, o documento da primeira versão estimula o processo de aprendizagem histórica a partir de diferentes experiências. Outro ponto que o documento aborda são as temáticas relacionadas a identidade e gênero. Apenas dois objetivos de aprendizagem enunciam especificamente o desenvolvimento das questões de gênero no Ensino Fundamental, um no 8º ano e um no 9º ano.

O documento da segunda versão apresenta os objetivos de aprendizagem relacionados às questões culturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Comparado à primeira versão, tem menos objetivos de aprendizagem que discutem a questão da diferença. Os temas apontam para o reconhecimento da pluralidade, mas não da relação entre elas. O desenvolvimento de temáticas sobre as histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígenas está presente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, isto é, a partir dos conteúdos relacionados à colonização do Brasil.

Apesar de apresentar diversos objetivos de aprendizagem ligados a essas temáticas, ainda estão inseridas em uma perspectiva eurocêntrica, isto é, estão vinculadas à ação dos europeus nesses territórios. Um fator que merece destaque, ao analisar este documento, é o uso de diferentes termos para as populações indígenas. Em alguns momentos utiliza-se “indígena” no singular, em outros “indígenas” no plural e em alguns momentos o termo “índios”, demonstrando que essas populações continuam marginalizadas nas discussões historiográficas e educacionais. As questões e temáticas que envolvem as relações de gênero não são desenvolvidas ou abordadas em nenhum objetivo de aprendizagem nesta versão.

A versão final do documento da BNCC propõe como uma das competências específicas de História o respeito e a solidariedade frente aos diferentes grupos.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações (BRASIL, 2017, p. 400).

É mais presente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o desenvolvimento de temáticas relacionadas à cultura. Ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, entretanto, tais temáticas são apresentadas de forma pontual, com questões que permitem reflexões acerca da diversidade cultural.

Apesar de apresentar uma estrutura cronológica, que valoriza o eurocentrismo, o documento apresenta habilidades que desenvolvem temas relacionados ao ensino de histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígenas. Essas temáticas são apresentadas nos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente a partir das temáticas relacionadas ao período colonial.

Sobre a forma como essas temáticas estão apresentadas no documento final, Silva (2018, p. 1010) discute, “A referência a povos africanos e indígenas na formação histórica do Brasil enfatiza a alteridade cultural, quase sem mencionar dominações, explorações,

lutas, extermínios, sobrevivências contra adversidades”. A discussão sobre as relações étnicas esteve presente por muito tempo no ensino de História e na historiografia, no entanto, recentemente historiadores e educadores têm proposto diferentes perspectivas para essa temática. Isso permite o desenvolvimento de novas abordagens sobre o tema étnico-racial, Zarth demonstra,

O atual retorno do tema “etnorracial” não é apenas uma volta metodológica ao passado, e sim uma tentativa de reconsiderar, numa perspectiva crítica, as condições históricas dos diferentes grupos etnoculturais na constituição da sociedade nacional, marcada por inequívocas desigualdades com características étnicas. Certamente, a força das teorias ligadas ao multiculturalismo ou à interculturalidade tem um papel importante na reintrodução do tema no ensino de História. (ZARTH, 2010, p. 119)

Apesar dos avanços, as versões da BNCC apontam caminhos diferentes para a discussão do tema. No documento final da BNCC, as questões e temáticas de gênero são propostas pontualmente. Assim como na primeira versão, são apenas duas habilidades que propõem o desenvolvimento dessas temáticas, uma no 6º ano e uma no 9º ano. As temáticas relacionadas às discussões sobre gênero têm sido alvo de grandes debates no âmbito social e político.

4.2.6. Historicidade dos conceitos.

Os conceitos históricos possuem um papel fundamental na construção do saber histórico. Eles têm como objetivo explicar as especificidades das realidades e contextos, logo, não podem ser usados para qualquer situação semelhante ou parecida. Os conceitos podem ter diferentes utilidades, alguns com definições mais abrangentes e outros com definições específicas para explicações contextualizadas temporalmente (BEZERRA, 2007).

No processo de construção do conhecimento histórico é preciso que os estudantes entendam que a linguagem, as palavras e os conceitos passam por modificações de sentido, uma vez que elas são utilizadas em contextos específicos de realidade, espaço e tempo. Barros descreve,

As palavras (e também os conceitos) têm uma história. Com a passagem do tempo, elas podem mudar de sentidos, adquirir novas nuances ou mesmo receber significados totalmente distintos. É claro que, na sua maior parte, as palavras não mudarão tanto assim no interior de uma mesma língua, de modo que é possível a qualquer indivíduo ler um texto em sua língua, mas de outra época e compreendê-lo adequadamente.

Mas é significativo e relevante o potencial de mudança de algumas palavras (BARROS, 2017).

O ensino da historicidade dos conceitos permite que os estudantes compreendam os diferentes processos históricos, para que não ocorram anacronismos. O uso de conceitos não adequados para a descrição dos processos históricos pode causar estranhamentos ou imprecisões históricas.

Tabela 10- Objetivos de aprendizagem sobre o conceito da Historicidade dos conceitos

1º versão	2º versão	3º versão
CHHI1FOA010 Identificar a existência, as mudanças e a permanência de diferentes práticas de convivência familiar ao longo do tempo (BRASIL, 2015, p. 244).	(EF01HI05) Reconhecer os conceitos de mudança, desenvolvimento, pertencimento, memória e história (BRASIL, 2016, p. 300).	(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas (BRASIL, 2017, p. 419).
CHHI2FOA018 Identificar diferenças e semelhanças entre relações de trabalho, tais como livre e compulsório, remunerado e não remunerado, existentes na comunidade em que vive e em outras comunidades (BRASIL, 2015, p. 245).	(EF05HI07) Compreender o significado do conceito de civilização, relacionado com o surgimento da escrita, das cidades, das formas de hierarquização social, e da centralização política e religiosa (BRASIL, 2016, p. 303).	(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia (BRASIL, 2017, p. 421).
CHHI8FOA114 Reconhecer as incorporações do pensamento liberal no Brasil, por meio do estudo do pensamento liberal expresso na Revolução Gloriosa e na Revolução Francesa (BRASIL, 2015, p. 255).	(EF06HI02) Reconhecer os conceitos de democracia e cidadania construídos na Grécia clássica e, em particular, em Atenas (BRASIL, 2016, p. 462).	(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval (BRASIL, 2017, p. 421).
CHHI9FOA140 Conceituar historicamente as relações de trabalho no Brasil contemporâneo, estabelecendo nexos com as lutas e conquistas dos movimentos trabalhistas ao longo do século XX (BRASIL, 2015, p. 258).	(EF06HI19) Identificar aspectos do conceito de feudalismo (BRASIL, 2016, p. 468).	(EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões (BRASIL, 2017, p. 423).

	(EF09HI21) Conhecer os conceitos fundamentais da ordem liberal e democrática (BRASIL, 2016, p. 473)	
	(EF09HI22) Conhecer os diferentes conceitos de capitalismo (BRASIL, 2016, p. 473).	

Fonte: BRASIL (2015. 106, 2017), Organização: JUZWAIK, V.R. (2020).

A primeira versão do documento da BNCC apresenta poucos objetivos de aprendizagem que propõem a discussão histórica dos conceitos de forma explícita. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental essa proposta é feita para os conceitos de trabalho e família.

Nos anos finais do Ensino Fundamental não há muito espaço para definição e conceituação histórica, em alguns momentos isso está sugerido implicitamente como no caso do objetivo de aprendizagem CHHI8FOA114, que propõe a discussão do liberalismo no Brasil a partir da Revolução Gloriosa e da Revolução Francesa. De forma explícita, é apenas no 9º que são propostos objetivos de aprendizagem específicos para conceituação história. São apresentados cinco objetivos de aprendizagem seguidos, a partir do objetivo de aprendizagem CHHI9FOA140, que propõe a conceituação de temas como trabalho, cidadania e economia.

Na segunda versão do documento, o desenvolvimento da historicidade dos conceitos está mais explícito ao longo do texto. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são propostos objetivos de aprendizagem que trabalham com os conceitos de memória, cidade, mudança, entre outros.

A partir dos anos finais do Ensino Fundamental, essa perspectiva de desenvolver a historicidade permanece nos objetivos de aprendizagem. São diversas as possibilidades e conceitos sugeridos, no entanto, apesar de propor a historicidade dos conceitos, os objetivos de aprendizagem não fazem relações com a vida prática e da realidade contemporânea brasileira.

A versão final do documento da BNCC estabelece em suas competências específicas do componente curricular de História a importância da necessidade dos estudantes compreenderem conceitos norteadores da historiografia. Na sexta competência o documento estabelece,

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica (BRASIL, 2017, p. 400)

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, a historicidade dos conceitos é abordada ao longo das habilidades, para discussões e temáticas relacionadas à cidadania. A historicidade dos conceitos desenvolvidos ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental está diretamente relacionada à história europeia.

A discussão referente aos conceitos está explicitamente presente na última versão do documento, porém, ao propor o desenvolvimento e discussões de conceitos relativos apenas à história europeia, o documento reafirma o questionamento de que história pretende ensinar, quais valores estão sendo exaltados e quais estão sendo silenciados.

4.2.7. Cidadania.

Historicamente, o papel do ensino de História é o de formar indivíduos conforme os valores e interesses de grupos dominantes (PAGÈS, 2011). Como discutido no início desta seção, a história escolar esteve vinculada à construção de uma identidade nacional e do sentimento patriótico (BITTENCOURT, 2007). Por esse motivo, a história escolar pode ser considerada uma disciplina a serviço da construção da identidade nacional, porém, esta relação fez que jovens perdessem interesse na democracia e na participação política (PAGÈS, 2011, p. 18).

A confluência dos diversos processos e conhecimento que compõe a formação histórica dos estudantes contribuem para aprimoramento de atitudes do exercício da cidadania (BEZERRA, 2007). Aprender história, portanto, pode ser uma ferramenta útil para o controle do tempo e, em particular, para o controle do futuro. Em um mundo cada vez mais globalizado e, em meio as tecnologias de informação, o papel dos professores e professoras de história na construção da cidadania dos estudantes é difícil e complexa. No entanto, Pagès propõe,

[...] conseguir que la historia aporte a la conciencia ciudadana los conocimientos, los valores y las habilidades mentales necesarios para que nuestros jóvenes sepan que su futuro será el resultado de lo que ha existido, de lo que estamos haciendo y de lo que harán hombres y mujeres en un contexto cada vez más globalizador y en el que hará falta saber en cada momento cómo decisiones que se toman a muchos kilómetros de donde residimos pueden llegar a afectarnos con mucha mayor fuerza que decisiones que se toman al lado de casa (PAGÈS, 2011, p. 29).

Neste sentido, aprender história pode ser uma arma para a liberdade, para a formação de uma cidadania livre e solidária para o futuro. Para isso, é preciso um esforço de resistência e compromisso que defenda os valores democráticos. McLaren explicita,

O desafio é criar, ao nível da vida cotidiana, um compromisso com a solidariedade aos oprimidos e uma identificação com lutas passadas e presentes contra o imperialismo, o racismo, o sexismo, a homofobia e todas as práticas de não-liberdade, associadas à vida em uma sociedade capitalista de supremacia branca (MCLAREN, 2000, p. 285).

A partir destas indagações sobre o papel da formação para cidadania, analisamos as versões da BNCC e tentamos identificar qual cidadania está sendo proposta nos documentos.

Tabela 11- Objetivos de aprendizagem sobre o conceito de Cidadania

1º versão	2º versão	3º versão
CHHI1FOA012 Definir, coletivamente, regras de convivência no espaço escolar, enquanto prática de participação cidadã (BRASIL, 2015, p. 244).	(EF03HI07) Identificar os espaços públicos no lugar em que vive: ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da prefeitura e da Câmara de Vereadores (BRASIL, 2016, p. 303).	(EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade (BRASIL, 2017, p. 405).
CHHI4FOA045 Conhecer o patrimônio municipal, material e imaterial, compreendendo sua preservação e seu uso como exercícios de cidadania (BRASIL, 2015, p. 247).	(EF04HI12) Observar mudanças e permanências dos patrimônios materiais e imateriais da humanidade ao longo do tempo e suas relações com o presente (BRASIL, 2016, p. 305).	(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social (BRASIL, 2017, p. 413).
CHHI5FOA059 Conhecer os processos de criação e problematizar os significados e os sentidos dos símbolos nacionais – hino, bandeira, brasão, selo (BRASIL, 2015, p. 249).	(EF03HI18) Comparar pontos de vista em relação à cidade em que vive, considerando aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos e culturas, em especial culturas africanas, indígenas, e de migrantes (BRASIL, 2016, p. 307).	(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas (BRASIL, 2017, p. 425).
CHHI6FOA077 Reconhecer-se como cidadão brasileiro e conhecer as diferentes definições de cidadania em outros tempos e lugares (BRASIL, 2015, p. 251).	(EF09HI17) Conhecer a Carta dos Direitos Humanos e sua relação com o processo de afirmação dos direitos das minorias (BRASIL, 2016, p. 469).	(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais (BRASIL, 2017, p. 427).
CHHI7FOA094 Identificar, problematizar e emitir opiniões sobre as causas da exclusão social	(EF08HI24) Conhecer documentos e monumentos fundamentais da história	(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos

de migrantes de diferentes procedências, povos indígenas e afrobrasileiros, no tempo presente (BRASIL, 2015, p. 253).	brasileira (BRASIL, 2016, p. 473).	fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação (BRASIL, 2017, p. 427).
	(EF08HI29) Relacionar a história brasileira ao processo contemporâneo de a afirmação dos direitos das mulheres (BRASIL, 2016, p. 475).	

Fonte: BRASIL (2015. 106, 2017), Organização: JUZWAIK, V.R. (2020).

Na primeira versão da BNCC, uma das categorias de organização dos objetivos de aprendizagem é intitulada “Dimensão Político-cidadã”. Nesta categoria, diversos objetivos de aprendizagem, ao longo de todos os anos do Ensino Fundamental, propõem temas e conteúdos relacionados à vida política e em sociedade.

Os objetivos de aprendizagem, que propõem o desenvolvimento de temas e conteúdos referentes à formação cidadã, ocorrem em dois eixos. O primeiro eixo, a partir do local e das identidades, nas quais são valorizadas as ações e questões indenitárias dos estudantes e da sociedade brasileira. O segundo eixo, propõe o ensino da cidadania, a partir das instituições e da nacionalidade, isto é, o ensino de leis, direitos e garantias dos cidadãos brasileiros e também dos símbolos nacionais. Essa abordagem permite uma visão ampla de cidadania e do papel individual do sujeito nas ações comunitárias e nacionais. Ao valorizar a cidadania em um nível individual e comunitário, não apenas nacional e institucional, o estudante pode aproximar essas práticas e conhecimentos a sua realidade, promovendo uma postura de valorização da diversidade, antirracista e política frente às necessidades cotidianas.

Na segunda versão da BNCC, as temáticas e conteúdos relacionados à formação da cidadania estão expressos ao longo do documento, porém não são em todos os anos que essas temáticas são propostas. Os objetivos de aprendizagem priorizam uma formação cidadão globalizada, focando principalmente na construção de uma identidade, consciência e cultura “mundializada”. Esse modo de formação para cidadania pode afastar o interesse dos jovens da disciplina de História, uma vez que essas realidades muitas vezes estão distantes da vida cotidiana dos estudantes. Em níveis nacionais e

institucionais, é apenas no 8º e 9º anos que serão propostos conteúdos relacionados às legislações brasileiras e à prática política mais próxima do estudante.

Na última versão do documento, uma das competências específicas determina a formação que respeita diferentes visões baseadas em princípios éticos, democráticos e inclusivos. A quarta competência específica do componente curricular de História já foi citado anteriormente no item 4.2.4. Neste sentido, as habilidades dispostas ao longo do documento abordam a formação cidadã nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém nos anos finais, a temática só é abordada a partir do 8º ano, mas principalmente no 9º ano.

Assim como na segunda versão, os conteúdos relativos à formação cidadã estão vinculados à história europeia e propõe uma cidadania globalizada. Ainda que as habilidades apontem para a democracia como a prática da cidadania, ela não relaciona essa temática aos assuntos que tenham proximidade. Pontualmente há habilidades que apontam caminhos interessantes, como a discussão sobre ações afirmativas e movimentos sociais, porém são poucas e isoladas.

4.3. Temas Contemporâneos Transversais.

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)¹⁶ foram publicados em um documento separado da BNCC em 2019, no governo do presidente Jair Bolsonaro. O documento faz parte da BNCC e tem como objetivo explicitar a ligação entre os diversos componentes curriculares da BNCC com as questões da realidade vivida dos estudantes. Para isso, o documento propõe temas que não são exclusivos a nenhum componente curricular, portanto, exigem uma abordagem transversal (CORDEIRO, 2019).

A proposta de temas e conteúdos escolares que são desenvolvidos de forma transversal pelas disciplinas curriculares e que focam em abordagens importantes para sociedade e para formação cidadã, não é nova. Os Temas Transversais propostos nos PCNs, já apresentados na seção I, tem o mesmo objetivo e função, no entanto, após 20 anos, os debates e discussões em torno desta concepção e dessa proposta avançaram e ganharam mais espaço nos documentos e legislações educacionais (CORDEIRO, 2019).

Transdisciplinaridade pode ser definida como “aquilo que está a um só tempo entre disciplinas, transversalmente às diferentes disciplinas e além de todas as

¹⁶ Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf

disciplinas.” (NICOLESCU, 2015, p. 34). Neste sentido, a transdisciplinaridade é uma metodologia que busca não somente compreender os conhecimentos a partir de sua totalidade, mas também da especificidade de cada disciplina. A discussão e definição sobre o termo transversalidade é relativamente nova, tendo surgido há duas décadas, no entanto, tem ganhado cada vez mais espaço no campo educacional ao possibilitar novas abordagens e olhares para o ensino de temas e conteúdos complexos e atuais (CORDEIRO, 2019).

Os TCTs foram inicialmente mencionados na introdução da versão homologada da BNCC, porém, não há informações específicas sobre cada tema, cabendo cada sistema e escola definir seu processo de implementação e ensino. O documento introduz,

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BRASIL, 2018, p. 17-18).

Como o texto da versão homologada BNCC apresenta, os TCTs foram criados a partir de demandas sociais e estão amplamente amparados por legislações. Outro aspecto importante dos TCTs é que as temáticas não são novas, elas apenas cumprem as demandas legais.

O documento intitulado “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos” disponibilizado pelo MEC em 2019 possui vinte páginas e está organizado em três partes. A primeira parte apresenta a contextualização histórica e legal dos temas transversais, a segunda parte apresenta os TCTs e a terceira parte apresenta os pressupostos pedagógicos dos TCTs na BNCC.

Na primeira parte, o documento faz referências aos Temas Transversais dos PCNs e explicita a adição do termo “contemporâneo”. A referência constante aos PCNs demonstra que a proposta da BNCC para os TCTs é uma continuidade da proposta dos PCNs, no entanto, trazem novas reflexões e revisitam temas fundamentais para a sociedade (CORDEIRO, 2019). O documento expõe,

Assim, espera-se que os TCTs permitam ao aluno entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTs o atributo da **contemporaneidade**¹⁷.(BRASIL, 2019, p. 7)

Além disso, o documento apresenta os marcos legais e legislativos que fundamentam e direcionam a produção do documento, como a DCNs, LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

A segunda parte do documento apresenta os TCTS. Os temas estão organizados em seis áreas e cada área está dividida em temas, totalizando 15 temas. A divisão dos temas em áreas vai contra o princípio da transversalidade, que propõe a interligação do conhecimento, no entanto, o documento não indica que as áreas e temas não podem ser desenvolvidas entre si (CORDEIRO, 2019).

Figura 2- Diagrama temas Contemporâneos Transversais



¹⁷ Destaque presente no documento.

Fonte: Brasil, 2019, p. 13

Além da apresentação da organização e dos temas, a segunda parte do documento também apresenta os marcos legais para a composição dos temas. Dessa forma, todos os TCTs estão legalmente fundamentados.

A terceira parte apresenta os pressupostos pedagógicos para os TCTs. O documento explicita que os TCTs não estão vinculados a nenhuma disciplina específica, mas que devem ser desenvolvidos por todas elas. O documento dispõe,

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) são assim denominados por não pertencerem a uma disciplina específica, mas por traspassarem e serem pertinentes a todas elas. Existem distintas concepções de como trabalhá-los na escola. Essa diversidade de abordagens é positiva na medida em que possa garantir a autonomia das redes de ensino e dos professores. (BRASIL, 2019, p. 18)

Além disso, o documento explicita a importância do trabalho interdisciplinar no desenvolvimento desses temas com os estudantes, priorizando o diálogo entre os saberes e campos do conhecimento.

A análise do componente curricular de História da BNCC e do documento que determina os TCTs permite observar importantes características e caminhos possíveis para o ensino de História. O processo de implementação da BNCC está nos estágios iniciais, portanto, é necessário observar de que forma esses documentos irão impactar as práticas em sala de aula, as avaliações e a formulação dos currículos estaduais e municipais.

Considerações Finais

A análise dos documentos e as experiências expressas nas narrativas das professoras especialistas que participaram das comissões de elaboração das versões da BNCC ajudam a compreender os diferentes espaços de disputas e embates que envolvem as políticas públicas curriculares. Na primeira seção deste trabalho buscamos analisar e compreender os processos históricos e legais que sustentam e fundamentam a BNCC. Ao analisar os contextos históricos de criação dessas legislações e o processo de elaboração desses documentos, identificamos que eles também foram construídos em meio a intensos debates e discussões. Dessa forma, a BNCC carrega consigo os embates ideológicos, políticos e de interesses que permeiam há anos as políticas públicas educacionais no Brasil.

A historicização e análise da Constituição Federal de 1988; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996; dos Parâmetros Curriculares Nacionais; das Diretrizes Curriculares de 2010; e do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que fundamentam legalmente a BNCC demonstra que a construção de políticas públicas educacionais é um campo de embates epistemológicos, ideológicos e políticos. São disputas e embates que envolvem diversos setores da sociedade, que competem entre si por seus interesses, assim como, rivalizam dentro de seus próprios grupos. Tanto na elaboração dessas políticas públicas como nos documentos oficiais, é possível identificar avanços, retrocessos e contradições que indicam as disputas e diferentes proposições epistemológicas e ideológicas que compuseram esses processos.

Apesar de BNCC ser o primeiro currículo nacional oficial, outras experiências como os PCNs foram importantes para servir como exemplo, indicando o que deu certo e o que não deu. As legislações criadas a partir da Constituição de 1988 vão ao longo do tempo especificando e caminhando cada vez mais na definição e orientação do que deve estar contido na BNCC.

Os debates e disputas não giram apenas em torno da elaboração dos documentos legislativos e das políticas públicas, mas também sobre os conceitos epistemológicos das definições de currículo e sobre os interesses políticos e econômicos por trás da necessidade de um currículo nacional. Autores demonstram que as políticas de centralização dos currículos estão diretamente relacionadas aos projetos conservadores e neoliberais de governo, porém, outros autores demonstram a importância desses documentos para garantia dos direitos a educação. É importante ressaltar, no entanto, que a elaboração e implementação da BNCC não pode ser uma política pública pontual, ela deve ser acompanhada de outras políticas e projetos de reformulação educacional.

Na segunda parte deste trabalho buscamos construir a narrativa do processo de elaboração do documento a partir das vozes das pesquisadoras especialista. O processo de elaboração do documento final da BNCC foi permeado por disputas, debates, confrontos e acordos em torno do que deveria constar no componente curricular de História. Foi possível identificar que esses conflitos ocorreram em diferentes esferas da sociedade e envolveram diferentes agentes. Apesar de a literatura sobre as versões da BNCC de História apontar que as principais críticas à primeira versão davam-se no campo político, isto é, uma forma de oposição ao governo petista, as narrativas demonstram que as críticas estão fundamentadas em hierarquizações epistemológicas, vindas de grupos internos e externos ao governo.

Após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, essas disputas acirraram-se, a segunda versão do documento da BNCC perdeu o foco do discurso público, porém, sua elaboração foi envolvida em embates envolvendo as principais entidades e associações da área da História e dos pesquisadores especialistas que compuseram a equipe de elaboração. Em meio a essas tensões, um documento paralelo foi produzido sem o conhecimento da equipe de elaboração, que foi divulgado e disponibilizado para consulta pública.

A elaboração da terceira versão da BNCC ocorre em meio a esse contexto de disputas políticas e econômicas em torno da educação (SOUZA; GIORGI; ALMEIDA, 2018). A reforma do Ensino Médio excluiu essa etapa educacional do documento da terceira versão da BNCC. A abordagem pedagógica, a partir das competências pode ser explicada pela influência das avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), cujos objetivos são de relacionar os resultados com o desenvolvimento econômico dos países. Além disso, o Exame Nacional do Ensino Médio e outras avaliações estaduais utilizam essa perspectiva orientação teórica.

A composição das equipes elaboradoras das versões foi constituída de forma diversa, sendo a primeira, um processo que contou com participação de profissionais representantes de diferentes entidades e de diferentes partes do Brasil. Já a segunda versão, contou com menos membros e foi marcada pela influência da ANPUH no processo de elaboração. Por fim, a versão final contou com apenas dois pesquisadores especialistas, diminuindo significativamente a representação da pluralidade regional do Brasil.

Os embates e as críticas epistemológicas em torno dos conteúdos considerados importantes para o ensino de História demonstram importantes reflexos da hierarquização

dos saberes, nos quais alguns são considerados mais importantes que outros. Apesar de a segunda versão apresentar semelhanças em termos de estrutura e organização da primeira versão do documento, os conteúdos apresentados demonstram muita diferença para a primeira versão, no entanto, não foi possível realizar entrevistas com nenhum membro da comissão de elaboração da segunda versão. Dessa forma, apenas a partir da análise do documento, percebemos que em comparação à primeira versão, o documento apresenta retrocessos ao propor um currículo eurocêntrico, que apesar de apresentar outras histórias e diferentes saberes, estes ocupam um espaço pequeno e marginalizado. Ainda que a primeira versão do da BNCC de História fosse exatamente isso, ou seja, a primeira versão, ela ainda apresenta diversos problemas e espaços para melhora. No entanto, vale ressaltar que a proposta nela contida para o ensino de História apresentava caminhos mais plurais e inclusivos.

A versão final do documento é a que apresenta mais diferenças entre todas as outras versões. Ao propor uma organização e uma metodologia diferente para a apresentação dos conteúdos de cada componente curricular, ao enfatizar as competências e habilidades, notamos preferência por uma educação voltada para o mundo do trabalho em vez de uma educação voltada para cidadania. Com uma apresentação “nova” organizada a partir de competências e habilidades, o documento não apresenta novas propostas para o ensino de História, pelo contrário, mantém as características do modelo quadripartite e que valoriza mais a história da Europa, no entanto, as questões epistemológicas relacionadas ao ensino de História são complexas e sutis, sendo necessários mais estudos para compreender toda sua complexidade.

A BNCC é um importante marco para as políticas públicas educacionais, apesar de ainda não ser possível dizer de que forma ela impactará a educação e a sociedade brasileira, para que sua implementação seja avaliada é necessário tempo. Além disso, a BNCC não pode ser vista como uma política pública isolada, sendo necessário observar como outras políticas são desenvolvidas junto à BNCC. Apesar de a BNCC ser o currículo nacional oficial, as escolas, os professores e os estudantes tem papel fundamental na forma como esse currículo será desenvolvido. Neste sentido, estes agentes ocupam um espaço de resistência para novas possibilidades e contra o retrocesso.

Referências

- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300004>
- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014.
- AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016. <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.70262>
- AMORIM NETO, Octavio Amorim. A crise política brasileira de 2015-2016: Diagnóstico, sequelas e profilaxia. **Relações Internacionais**, v. 52, p. 43-54, 2016.
- APPLE, Michael W. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; DA SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, p. 59-91, 2002.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução: FIGUEIRA, Vinicius. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, Cinthia. O trabalho de tradução no saber histórico escolar: diálogos interculturais possíveis. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 126-159, 2014.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004.
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. p. 1-19, 2017. Disponível em: <https://anped.org.br/news/documento-expoe-acoes-e-posicionamentos-da-anped-sobre-bncc>.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. **Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 703-728, jul./ dez. 2010.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: A questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.
- BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, História e História da África. **Sankofa**. P. 46-63, 2008. <https://doi.org/10.11606/issn.1983-6023.sank.2008.88723>
- BARREIROS, Débora. Base nacional comum curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas. In: **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd - Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência**, 2017.

BARROS, José D'Assunção. História, espaço e tempo: interações necessárias. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 22, n. 36: p.460-476, Jul/Dez, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-87752006000200012>

BARROS, José d'Assunção. Os conceitos na história: considerações sobre o anacronismo. **Ler História [Online]**, 71, 2017. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/lerhistoria/2930>> Acesso no dia 28 julho 2020. <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.2930>

BENJAMIN, Walter. 1892-1940. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Conceitos Básicos- Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, p. 37-48, 2007.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 93, n. 32, p. 127-149, 2018. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004, p. 295-321.

BITTENCOURT, Circe. História do Brasil: identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, p. 185-204, 2007.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BODIÃO, Idevaldo da Silva. Reflexões sobre as Ações da Sociedade Civil na Construção do PNE 2014/2024. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 335-358, abr./jun. 2016. <https://doi.org/10.1590/2175-623651115>

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.703>

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2013.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, setembro/2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa, Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, Lucas Coelho. **Os movimentos sociais e a Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988**: entre política institucional e a participação popular.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 17 de junho de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 de junho de 2020.

BRASIL. **LEI no 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. DOU de 26.6.2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 17 de junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** -. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: 1º versão**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: 2º versão revista**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Temas Contemporâneos e Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília: MEC, 2019.

BRAZÃO, Diogo Alchorne. A BNCC como um território de disputas de poder: As permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular. In: **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História da ANPUH- Contra os preconceitos: História e democracia**, 2017.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n.4, v.3, p. 86-92, 2016.

CALIL, Gilberto. Uma História para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC /História. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 39 - 46, jul. /dez. 2015. <https://doi.org/10.33025/grgcp2.v2i4.670>

CALVO, Lucas Moreira. **Histórias conectadas no ensino de História**: tecendo conexões entre o Norte da África e a Península Ibérica no período da expansão islâmica (VII-IX). Dissertação (Mestrado profissional em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 23-41, 2014.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882008000100008>

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação**[online], v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998. <https://doi.org/10.1590/S1516-73131998000200008>

CATELAN, Magale Machado. **A influência das políticas neoliberais no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) – Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidade e Linguagens da Universidade Franciscana de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2018.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes Curriculares para o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena**: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de História iniciantes (Mato Grosso, Brasil). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. **Revista de História Regional**. V. 2, n.6, p. 93-112, 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v.2, p. 177-229, 1990.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e História em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2º edição. Uberlândia: EDUFU, 2015. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-279-3>

CODATO, Adriano Nervo. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. **Revista Sociologia e Política**, Curitiba, 25, p. 83-106, nov. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0104-44782005000200008>

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. O ocularcentrismo da base curricular de história. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n .4, v.3, jan/jun. 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículos alternativos/oficiais: o (s) risco (s) do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 100-114, 2001. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000200008>

CORDEIRO, Natália de Vasconcelos. **Temas Contemporâneos e Transversais na BNCC: as contribuições da transdisciplinaridade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2019.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil, vol. 12, núm. 3, p. 1570-1590, oct/dec, 2014.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão. *Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 2, p. 23-35, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/02023>

CUNHA, ÉRIKA Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro. Sob o nome ciclos: disputas discursivas para significar uma educação democrática. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 184-202, jan./abr. 2017. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i1.0010>

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **R. Fac. Educ**, v.23, n.1/2, p.185-195, 1997. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>

CURADO, Marcelo; NASCIMENTO, Gabrieli Muchalak. O Governo Dilma: da euforia ao desencanto. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, v.36, n.128, p.33-48, jan./jun. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** v. 29, n.2, p. 195-206, mai/ago. 2013.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.14, n. 1, p. 73-78, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100008>

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. nº 18, Set/Out/Nov/Dez. 2001. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>

FATURÍ, Fábio Rosa. **Cidadania: da reflexão à prática**. Contribuições do ensino de História. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino de História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300009>

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000400005>

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Jataí, GO, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FRANCO, Alécia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o Ensino Fundamental: tensões e concessões. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v.25, n. Especial, p. 1016-1035, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3e2018-10>

FUNARI, Pedro Paulo. A Renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 648- 669, jul./set. 2014. <https://doi.org/10.1590/198053142768>

GATTI JÚNIOR, Décio; GATTI, Giseli Cristina do Vale. Livros didáticos brasileiros e as ideias sobre direitos humanos, paz e pacifismo (1940-2000). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 218-242, maio/ago. 2015. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7969>

GESSER, Verônica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 4, jan/abr. 2002.

GOMES, Sandra. O Impacto das Regras de Organização do Processo Legislativo no Comportamento dos Parlamentares: Um Estudo de Caso da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988). **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 49, n.1, pp. 193 a 224, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582006000100008>

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez. 2015.

GONTIJO, Rebeca. Sobre cultura histórica e usos do passado: a Independência do Brasil em questão. **Almanack**. Guarulhos, n.08, p.44-53, 2014. <https://doi.org/10.1590/2236-463320140803>

GONZALEZ REY, Fernando Luis Gonzalez. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. Os processos de construção da informação. Trad.: Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

- GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes Ltda, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. vol. 4, edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.
- GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, mar. 2008. <https://doi.org/10.4000/rccs.697>
- GRUZINSKI, Serge. O Historiador, o macaco e a centaura: a “história cultural” no novo milênio. **Estudos Avançados**, v. 17, p. 321-342, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300020>
- GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 2001.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- GUIMARÃES, Selva; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. Ensinar Geografia e História: relações entre sujeitos, saberes e práticas. In: GUIMARÃES, Selva (Org.). **Currículos, Saberes e Culturas escolares**. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 31-60, 2007.
- HEINSFELD, Bruna Damiana; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes. As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 668-690, maio/ago. 2018.
- HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3 n. 10, jan./jun. 2007.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal PNAD Contínua 2018. In: **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. 2018.
- JACOMELI, Mara Regina Martins. **Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.
- JUZWIAK, Victor Ridel; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. O ensino de História nas produções acadêmicas nos Institutos de Educação Superior (Minas Gerais, Brasil, 2009-2017). **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 24-42, jan./abr. 2020. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.28548>
- KLEIN, Delci Heinle; FRÖHLICH, Marcelo Augusto; KONRATH, Raquel Dilly. Base Nacional Comum Curricular- BNCC: documento em análise. **Revista Acadêmica Licenciatura**, v. 4, n. 1, p. 65-70. 2016.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138. 1999. <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006>

LE GOFF, Jaques. Documento-monumento. In: **História e memória**. Tradução de Suzana Ferreira Borges. 4º edição. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 462-473.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**, n.26, p. 109-118, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009>

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015. <https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581>

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017.

MACEDO, Elizabeth. “A Base é a Base”. E o currículo o que é?. In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, p. 28-33, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.2, p. 45-67, abril-junho 2016. <https://doi.org/10.1590/0102-4698153052>

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100005>

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, v.6, n.2, p.340-354, maio/ ago. 2013.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Ampliação do Ensino Fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidade corresponde?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 53-68, jan./abr. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100004>

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludimar; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019. <https://doi.org/10.5965/1984723820422019255>

MARTINS, Angela Maria. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 67-87, mar. 2000. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000100004>

MARTINS, Estevão de Rezende. Processos históricos, aprendizagem e educação de uma “segunda natureza humana”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 73-91, abr./jun. 2016. DOI: 10.1590/0104-4060.46006. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46006>

MCLAREN, Peter. **Desconstruir a condição branca, repensar a democracia: cidadania crítica na Gringolândia**. 2000.

MENEZES NETO, Geraldo Magella de. As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular de História: entre polêmicas e exclusões (2015-2016). **Crítica Histórica**, ano 7, n. 15, p. 31-61, 2017. <https://doi.org/10.28998/rchv18n15.2017.0003>

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Rev. Cient**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016. <https://doi.org/10.5585/eccos.n41.6801>

MODER, Max. **Reflexões de apoio para o desenvolvimento curricular no Brasil: guia para gestores educacionais**. Brasília: UNDIME, 2017.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49, p.39-58, jan.-abr. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>

MONTEIRO, Rui Anderson Costa; GONZÁLEZ, Miguel Léon; GARCIA, Alessandro Barreta. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 2, nov. 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. **Educação & Realidade**, v.1, n.21, p.9-22, jan/jun, 1996.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORENO, Jean Carlos. Didática da história e currículos para o ensino de história: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. **Transversos: Revista de História**. Rio de Janeiro, n. 16, p. 125-147, 2019. <https://doi.org/10.12957/transversos.2019.44739>

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2016v22n1p07>

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHINITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**; trad.: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 274 -289.

MOURA, Julia Lobato Pinto de; SOARES, Fábio de Farias. O ensino de geografia e história em uma perspectiva intercultural. **Muiraquitã**, UFAC, v. 5, n. 1, p. 202-230, 2017. <https://doi.org/10.29327/216343.5.1-11>

MOVIMENTO PELA BASE. **Qual é a diferença entre BNCC e currículo?**. Disponível em :<http://movimentopelabase.org.br/duvidas-frequentes/>. Acesso em 17 de junho de 2020.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnicoraciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 164-183, dez. 2015.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista brasileira de História**. São Paulo, v.13, n.25/26, p.143-162. Set 92/ ago 1993.

NAKAD, Fabricio Abdo; SKAF, Gabriel Junqueira Pamplona. **Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Wilson Alviano; ALMEDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016. <https://doi.org/10.5585/eccos.n41.6807>

NEITZEL, Odair; SCHWENGBER, Ivan Luís. Os conceitos de capacidade, habilidade e competência e a BNCC. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 2, p. 210-227, maio/ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n2p210-227>

NETO, Manoel Pereira de Macedo. Tensões e negociações entre políticas educacionais e o currículo-ensino de História. In: **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História da ANPUH- Contra os preconceitos: História e democracia**, 2017.

NICOLESCU, Basarad. Como podemos entrar em diálogo? Metodologia transdisciplinar do diálogo entre pessoas, culturas e espiritualidades. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 16, p. 31-46, 2016.

NÓVOA, António. Educação 2021: para uma história do futuro. In: CATANI, Denice Barbara; GÁTTI JÚNIOR, Décio (Org.). **O que a Escola faz? Elementos para compreensão da vida escola**. Uberlândia: EDUFU, 2019.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, Erinaldo et al. **História: Demandas e desafios do tempo presente** – Produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luis: Editora da UFMA, p.49-63.2018.

ORSO, Paulino José. A Educação em tempos de golpe, ou como avançar andando para trás. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 50-71, abr. 2017. <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21735>

PACINI, Henrique Ferreira. Lobo em pele de cordeiro: novas roupagens e velhas atitudes no ensino de história proposto pela BNCC. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 113-138, jan./jun. 2017. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2017v23n1p113>

PAGÈS, Joan Blanch; SANTISTEBAN, Antoni Fernández. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 281-309, set.-dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300002>

PAGÈS, Joan. Educación, ciudadanía y enseñanza de la Historia. In: GUIMARÃES, Selva Fonseca; GATTI JÚNIOR, Décio. **Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, p.17-29, 2011.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 107, p. 1-22, 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3494>

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 2019. <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93094>

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, p. 17-36, 2007.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**. São Paulo, n.15, p. 13-49, 1997.

RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. **A Base Nacional Comum Curricular em Questão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, p. 41-96, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história; fundamentos da ciência histórica**. Trad.: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo?. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo. Cortez, p. 23-72, 2009.

SANTOS, Hélia. A colonialidade do saber no ensino de História: uma perspectiva pós-colonial e intercultural. **O Cabo dos Trabalhos**: revista eletrônica dos programas de mestrado e doutoramento do CES/ FEUC/ FLUC, n.1, 2006.

SANTOS, Lucíola Licínio. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. **Educação e Sociedade**,

Campinas, v. 31, n. 112, p. 833-850, jul.-set. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300010>

SAVÉLI, Esméria de Lourdes. Ensino Fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 67 - 72, jan.-jun. 2008. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.3i1067072>

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n.2, p. 207-221, mai/ago. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento- Revista de Educação**, ano.3, n.4, p. 54-84, 2016. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>

SAVIANI, Dermeval. Organização da Educação Nacional: sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300007>

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, v.1, n.11, p.59-69, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun, p. 31-50, 2014.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos; PETERSON, Sílvia Regina Ferraz; SCHMIDT, Benito Bisso; XAVIER, Regina Célia Lima (Org.). **Questões da teoria e metodologia da história**. Porto Alegre: Editora Universidade/ UFRG, p. 257-289, 2000.

SENA, Paulo. A Legislação do FUNDEB. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 319-340, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200004>

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 91-106, set./dez. 2016. <https://doi.org/10.5585/eccos.n41.6776>

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; SOUSA, José Josberto Montenegro. Didática da História: mediadora entre teoria e ensino de História?. **Revista História e Diversidade**. Vol. 4, n. 1, p. 39-53, 2014.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes Silva. A ciência da história e o ensino de história: aproximações e distanciamentos. **OPIS**, Catalão, GO, v.11, n.1, p.287-304 – jan-jun. 2011. <https://doi.org/10.5216/o.v11i1.13021>

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes; SOUSA, José Josberto Montenegro. O ensino de História e a educação para relações étnico-raciais: diálogos com os estudos descoloniais. **Revista Grifos**, n. 41, p. 57-80, 2016. <https://doi.org/10.22295/grifos.v25i41.3659>

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Crítica Histórica**, ano 7, n. 15, p. 7- 30, 2017. <https://doi.org/10.28998/rchv18n15.2017.0001>

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. Razão e sensibilidade no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos à luz da Lei 11.645/2008. In: SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa (Org.). **A Lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. Curitiba: Appris, p. 215- 237, 2019.

SILVA, Marco Antônio; MORAIS, Suelena Maria de. Atitude Historiadora na Leitura dos não Lugares. **e-hum Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte**, v. 10, n. 2, p. 114-128, jul./dez. 2017.

SILVA, Marcos Antônio da; GUIMARÃES, Selva. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002>

SILVA, Marcos, GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

SILVA, Marcos. “Tudo que você consegue ser” – triste BNCC/História (A versão final). **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v.25, n. Especial, p. 1004-1015, 2018. <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3e2018-9>

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. A necessidade da História no Ensino Fundamental: do parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC**. Campinas, SP: Papyrus, p. 227-248, 2018.

SILVA, Matheus Oliveira da. Base Nacional Comum Curricular: representações e desdobramentos do Componente História – Primeiros resultados. **Boletim Historiar**, n. 18, p. 98-110. jan./mar. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, Ensino Médio e BNCC: Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA, Jesus Maria. Currículo-como-vida. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; VILELA, Rita Almeida; SALES, Shirlei Rezende (Org.). **Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica**, Curitiba: Editora CRV, p. 13-24, 2012.

SOUSA, Joana Dark Andrade de; ARAGÃO, Wilson Honorato. A concepção de currículo nacional comum no PNE: problematizações a partir do paradigma Neoliberal. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.11, n.1, p. 3-13, jan./abr. 2018. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v1n1.38742>

SOUZA, Alice Moraes Rego de; GIORGI, Maria Cristina; ALMEIDA, Fabio Sampaio de. Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016: educação para o combate às discriminações?. **Cad. Letras UFF**, Niterói, v. 29, n. 57, p. 97-116, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/cadletrasuff.2018n57a616>

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. 'Philanthropizing' consent: how a private foundation pushed through national learning standards in Brazil, **Journal of Education Policy**, 2019. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1560504>

TEIXEIRA, Rodrigo Dias. Escolarização, hegemonia curricular e ensino de História: decifrando disputas de um lugar de fronteira. In: **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História da ANPUH- Contra os preconceitos: História e democracia**, 2017.

VALENTA, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção?. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 96-107, setembro/2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000007>

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 4, jan./abr. 2002.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan/abr. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100005>

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.88i219.749>

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.3, n.2, p. 225-250, jun. 2013. <https://doi.org/10.18676/2237-998322013238>

ZAMBONI, Ernesta. **Digressões sobre o ensino de história**: memória, história oral e razão histórica. Itajaí: Editora Maria do Cais. 2007.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 339-353, set.-dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300005>

ZARTH, Paulo Afonso. O retorno das etnias no ensino de história: do *melting pot* ao multiculturalismo na imprensa de Ijuí. In: **Ensino de história**: desafios contemporâneos / org. Véra Lucia Maciel Barroso... [et al.]. – Porto Alegre: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, p.117-134. 2010.

ZOTTI, Solange. Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 80. **Quaestio – Revista de estudos de educação**. Ano. 4, n. 2, nov. 2002.

Apêndice I

Roteiro Entrevista

Eixo 1- Formação e experiência de vida.

- 1- Com iniciou sua formação? (Caso não responda, pergunta comentar: como se deu sua aproximação com o ensino de história?)
- 2- Qual a sua experiência profissional com o ensino e aprendizagem de história?
- 3-- Qual importância do ensino de história?
- 4- Já teve envolvimento em outros momentos na elaboração de propostas curriculares?

Eixo 2 – Participação e construção da BNCC.

- 1 -Como se deu seu envolvimento com a BNCC?
- 2 - Como foi constituída a comissão da BNCC de História?
- 3 - De que forma foram desenvolvidos os trabalhos?
- 4 - Como se deu o envolvimento de outras entidades na construção da BNCC de História? (ANPUH, Movimento pela base)
- 5- Como foi pensada a organização da BNCC em relação ao ensino e aprendizagem? (Objetivos, competências, metodologias)

Eixo 3- Percepção da BNCC do ensino de história.

- 1- Qual a sua concepção de história? (Deve ser ensinada de forma linear, temática)
- 2- Como a história de África, Brasil, europeia e oriente se relacionam? Como deve ser seu ensino nas escolas?
- 3- Quais os impactos da lei 11.645na construção da BNCC?
- 4- De que forma as fontes e linguagens são importantes para o ensino de história e quais seus potenciais?
- 5- Como você observa a relação entre a formação cidadã e a para o mercado de trabalho?

Apêndice II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Entre disputas e debates: a construção da BNCC de História”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Victor Ridel Juzwiak mestrando da Faculdade de Educação (Universidade Federal de Uberlândia) e Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior professor da Faculdade de Educação (Universidade Federal de Uberlândia).

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender o processo de construção técnica, política e epistemológica da Base Nacional Comum Curricular de História a partir de suas versões.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Victor Ridel Juzwiak pessoalmente antes das coletas de dados. Antes da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, o participante pode questionar e esclarecer qualquer dúvida que tenha sobre a pesquisa. A qualquer momento da pesquisa o entrevistado (a) pode desistir de participar da pesquisa

Na sua participação, você será entrevistado para coletar as experiências vividas no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular de História. As entrevistas serão gravadas, transcritas e depois textualizadas. Após este processo, as textualizações serão encaminhadas ao entrevistado (a) para garantir que as falas estão de acordo com o que foi dito. Após o fim da pesquisa todas as gravações serão apagadas. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Há a possibilidade de você, como participante da pesquisa seja identificado. Para que isso não ocorra será criado e utilizado um código para citar os seus depoimentos. Além disso, haverá o compromisso dos pesquisadores com o sigilo absoluto de sua identidade. Você poderá se beneficiar pessoalmente e profissionalmente ao colaborar com as reflexões acerca dos processos construtivos da BNCC. Assim como, será possível que você exponha e defenda as ações realizadas por seu grupo de trabalho.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Victor Ridel Juzwiak, Telefone: (13) 99728-2330, endereço: Faculdade de Educação - FACED -Campus Santa Mônica - Bloco 1G, sala 1G110 - Uberlândia – MG, CEP 38408-100-Av. João Naves de Ávila, 2121-Bairro Santa Mônica. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 2020

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

Rubrica do Participante da pesquisa

Rubrica do Pesquisador

Transcrição CR

Sou formada em História pela UNESP em Assis. Ingressei na UNESP em 1980. De 1980 a 1984 eu fiz o curso e na sequência, me casei, me mudei para São Paulo e comecei a trabalhar. Em 1986 entrei para o mestrado na PUC-SP, também na História. Defendi em 1992. Essa questão de fazer o mestrado em dois ou três anos, como fazem hoje, é mais comum. aquela época não era e nós não tínhamos tanta pressão das instituições de fomento.

Me mudei para Belo Horizonte em 1993, fiz concurso, trabalhei na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Depois fiz o concurso para a UFMG, no departamento de História, mas para exercício no Centro Pedagógico. Como em outras IFES, a UFMG tem o CP, um colégio de aplicação. Defendi meu doutorado em 2003, na USP. Nessa época já dava aulas no Centro Pedagógico.

Na PUC, durante o mestrado tive a oportunidade de fazer algumas disciplinas com a profa. Déa Fenelon. Foi a disciplina Núcleo de Pesquisa que fiz com ela. Foi fundamental. Também tive oportunidade de trabalhar no DPH/SMC/SP, quando ela era a diretora. A preocupação com ensino de História sempre foi grande e intensa. Acompanhei a reformulação da CENP, reformulação do currículo de História do estado de São Paulo. Na USP, fiz o doutorado com orientação do prof. Marcos Silva, que foi outra pessoa importante neste processo da reformulação curricular implementada pela CENP. Ele era consultor, assim como a Déa Fenelon. Mais recentemente realizei o pós-doutorado. Pela primeira vez eu cursei numa faculdade de Educação, na Universidade do Minho, com orientação da profa. Maria do Céu Melo. Mais uma vez trabalhei a questão curricular, dessa vez tentando entender como o Brasil aparece nos currículos e nos materiais didáticos em Portugal, fazendo um contraponto com como aparece aqui no Brasil. Fiz entrevistas com professores e professoras, observação de sala de aula. Esta é minha trajetória de formação acadêmica.

É muito interessante lembrar, quando criança ou jovem eu nunca me vi como professora de História. Inclusive, as lembranças que eu tenho de professores de História da época de ensino médio não são nada marcantes. Muito por ter que rememorar e ter que falar sobre essa trajetória a gente vai tentando dar um sentido. Claro que na época nada foi feito com tanta racionalidade, nada disso, mas terminei o ensino médio em 1979, bem no período da abertura e redemocratização. Eu morava em Tupã, junto com um grupo de amigos, inclusive meu marido, na época namorado, fizemos grupos de estudos, organizamos um cineclube., Tupã naquela época era muito interessante, tinha essa

característica dos jovens mudarem de cidade para estudar fora. Nos feriados a cidade enchia com o pessoal que vinha das diferentes cidades onde estavam cursando uma faculdade. Ao rememorar, eu fui para a História nessa linha, pela mobilização, movimentação ou inquietação política mesmo.

Pensando o que queria ser quando crescer, nunca foi ser professora de História. Professora sim, minha mãe foi normalista e depois de se casar não trabalhava fora, mas ela fazia muitas atividades com a gente -eu tenho mais quatro irmãos e então, tinha essa coisa de gostar de estudar, de brincar de ser professora. Mas, fiz vestibular para medicina, me via muito mais nessa área de saúde. E, como tinha primas que saíram para estudar numa faculdade de Serviço Social, em Bauru, que era perto de Tupã, eu nem tinha terminado o terceiro ano, fiz o vestibular e passei. Cheguei a cursar um semestre do curso de Serviço Social, mas liguei chorando para o meu pai falando “não quero nada disso”. Voltei para Tupã, mas em agosto voltei para Bauru para fazer cursinho e no final do ano, fiz vestibular para História e entrei na UNESP de Assis. Acho que é um pouco isso tudo que me levou a ser professora de História.

Na Unesp em Assis, fiz uma graduação muito interessante. Acho que sou bem privilegiada em termos das formações, graduação, mestrado, doutorado, sempre tive oportunidades muito legais. Em Assis, exatamente por esse momento político que o país passava, nós questionávamos muito e nos organizávamos. Nós os estudantes participamos de uma eleição para direção e foi elaborada uma lista tríplice. A UNESP é uma universidade estadual e, na época, foi indicado um diretor que não era nenhum dos três que haviam sido votados e estavam na lista tríplice. Ocupamos o campus da UNESP Assis. foi um movimento muito bacana de auto-gestão porque as aulas não pararam. Alguns professores se envolveram também. Arrecadamos alimentos na comunidade, organizamos festas, a cidade mobilizou em torno da ocupação da universidade. Esse momento político do início de 1980 foi muito significativo e teve muita influência na minha formação. Foi na graduação que comecei a questionar a desvalorização do ensino.

Comecei a fazer estágio. A professora com quem fiz o estágio tinha práticas bem complicadas para ensinar e trabalhar História. Quando fizemos a devolutiva, eu e meus colegas, percebemos que essas professoras, quase a maioria, tinha sido formada na UNESP, em Assis mesmo, porque a cidade era pequena. No entanto, quando a gente socializava o que tínhamos visto no estágio os professores da faculdade criticavam os professores que estavam em atuação no chamado primeiro e segundo grau. Aquilo me inquietou, pois ficou claro que ninguém assumia a paternidade e a maternidade da

formação desses professores da Educação Básica. Na época, eles eram criticados por serem “muito ideológicos”, como se ideologia fosse sinônimo de “tradicional”, num sentido pejorativo, de quem tem uma prática pedagógica que só reproduz e não faz pensar. Mas, me perguntava: quem ensinou, o que foi ensinado e como aqueles quatro anos no curso de História tinham feito e formado essa pessoa? A monografia de final de curso, eu já fiz brincando muito com as tirinhas da Mafalda e questionando um pouco essa relação Universidade e Educação Básica. Isso me direcionou um pouco, essa questão de estar em sala de aula e estar pesquisando sobre isso. Não o ensino de História como um tema, mas como um campo de pesquisa. Eu acho que isso já está consolidado. Atualmente já têm linhas de pesquisa em programas de pós-graduação, o que era diferente naquela época.

Cada vez que eu vou falar e pensar sobre currículo, pode parecer um chavão, mas só reforça a percepção de que não tem campo de disputa mais intenso que esse. É multifacetado, cada vez mais vamos encontrando nomes e denominações: currículo em ação, prescrito, editado - tenho gostado muito desse termo para designar o currículo que os materiais didáticos apresentam, porque na verdade, a grande maioria dos professores tem contato com as propostas, com a normatização, com o currículo prescrito, através do material didático. Eu acredito que é isso mesmo, a experiência de participar como assessora na elaboração da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular só fez reafirmar que currículo é um campo de disputas, muito intenso e muito complexo. Muitas vezes, a dificuldade para nós que pesquisamos, é conseguir acompanhar esse fazer do cotidiano, essa transposição didática, ou como Nóvoa, essa transposição deliberativa, resgatando o poder que nós docentes temos ao fazer escolhas, definindo o que e como ensinar. É algo muito complexo e envolve uma série de fatores. Às vezes você planeja, determinada abordagem de um tema e em uma sala, uma aula, um dia flui de uma determinada forma, na outra é completamente diferente.

Isso falando no currículo em desenvolvimento, vivo, em ação. Em termos de política curricular a complexidade aumenta ainda mais. De novo, como esquecemos que quando estamos com uma norma, o currículo prescrito, a gente esquece que aquilo foi produzido por alguém ou por um grupo de pessoas. Esse é um aprendizado importante, perceber que currículo é algo muito complexo e fruto de um campo de disputa muito intenso. Acho que sempre será assim, essa disputa de forças que permeiam a nossa sociedade.

Não podemos esquecer que a existência de um currículo nacional não é algo novo. A discussão existe, por exemplo, desde a LDB e, na sequência, grande parte da legislação

educacional (Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação) sinalizam para a existência desse currículo nacional., Grupos de trabalho e produções foram feitas ao longo desse período todo. Vou falar a partir do momento em que tive uma participação direta, a partir de 2015. Quando eu retornei do Pós-doutorado na UMinho em 2015 eu recebi um telefonema da professora Hilda Micarello da Universidade Federal de Juiz de Fora. Eu não a conhecia. A profa. Hilda era uma das coordenadoras gerais da elaboração da Base naquele momento. A princípio, o convite foi para que eu compusesse a equipe de especialistas. Era um convite para participar de um grande seminário, onde seria a primeira vez que esses especialistas, de todas as áreas, se encontrariam. Foi em junho de 2015, se não estou enganada. Nesse seminário, de uns 3 ou 4 dias, minha primeira impressão foi de um estranhamento imenso, pois eu não vi ninguém que imaginava que pudesse estar lá, em uma discussão como essa. Num primeiro momento, geral, com a presença do ministro da Educação e outras autoridades, foi anunciada a portaria com a designação de cento e dezesseis especialistas para compor a equipe de elaboração da BNCC. No segundo momento foi o encontro das áreas de conhecimento. Para a elaboração da primeira versão a organização da equipe era por área de conhecimento. No encontro da área de Humanas havia um grupo de pessoas de vários lugares do país. Eram pessoas que, na sua maioria, não se conhecia. Havia pessoas do ensino religioso, da geografia, da história, da sociologia e da filosofia. Inicialmente, esse grupo de especialistas da área de Humanas teve como assessores, a professora Marisa Valadares (Universidade Federal Fluminense) da Geografia, o professor Marcelo Burgos (PUC-RIO) da Sociologia. Os dois se apresentaram e apresentaram o roteiro de trabalho e pediram para que todos se apresentassem. Explicaram que, junto com assessores das outras áreas de conhecimento e a coordenação geral - professora Hilda Micarello (UFJF) e professora Isabel Frade (FAE/ UFMG) - já haviam se reunido e feito alguns trabalhos como o levantamento das propostas curriculares do país. A profa. Marisa e o prof. Marcelo apresentaram uma estrutura de texto que seria o eixo do trabalho da equipe naqueles dias de seminário. A tarefa proposta foi discutir e produzir pequenos textos sobre a importância das Ciências Humanas na Educação Básica, as Ciências Humanas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as Ciências Humanas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e as Ciências Humanas no Ensino Médio.

Depois dessa elaboração, foi proposto que cada grupo escrevesse sobre a importância do componente curricular na educação básica. Eu trabalhei com o grupo da História. A gente trabalhou muito, pois não é muito fácil fazer elaborar um texto coletivo

com gente que você não conhece as concepções. Em um dos momentos, mais um estranhamento – a impressão não era a de uma construção mais coletiva e sim de tarefas a cumprir. Havia um desconforto, meio generalizado, muito pela postura do prof. Marcelo Burgos, diferente da postura da professora Marisa Valadares que tentava ser mais próxima, mais acolhedora, inclusive para lidar com todo mundo e aquele estranhamento que sentíamos. Um dos pontos que foi muito questionado pelos especialistas, era o porquê a área de Humanas tinha somente assessor de geografia e de sociologia. Os especialistas de história - somos muito questionadores, argumentavam que Sociologia é um componente curricular do Ensino Médio, ou seja, apenas três anos, enquanto História, assim como Geografia, está presente nos nove anos do Ensino Fundamental e nos três do Ensino Médio. Uma das especialistas de História, professora que já havia participado da elaboração de equipes anteriores, para elaboração de material para o MEC, me procurou e disse que, por questões pessoais de viagem fora do Brasil não continuaria na equipe e que havia me indicado para o professor Ítalo Modesto Dutra, da Diretoria de Currículos e Educação Integral do MEC, pois eu era, segundo ela, a única pessoa no grupo que tinha uma trajetória mais voltada para essa questão de pesquisa no ensino de História, de currículo, de processos de reorganização curricular. Eu cheguei a lhe dizer que, na verdade, estava pensando em desistir de continuar na equipe de especialistas.

No dia seguinte, houve um atraso para o início das atividades, pois os assessores estavam em reunião com a coordenação geral. Quando chegaram, o prof. Marcelo Burgos e a profa. Marisa Valadares anunciaram que tinham uma novidade: a assessoria da área de Humanas seria ampliada com a participação de um novo assessor, o prof. Edgar Lira (PUC-RIO), da Filosofia. A situação ficou mais estranha e com um mal-estar generalizado. No momento seguinte, quando estávamos reunidos por componente curricular, o professor Ítalo Dutra me procurou, fez o convite em particular e, antes mesmo de ouvir a minha resposta, entrou na sala onde estavam os especialistas de História e fez o convite publicamente para que eu participasse da assessoria da área de Humanas, como representante do componente curricular História.

A intensidade de trabalho foi grande. Nós assessores nos reuníamos com muita frequência presencialmente e diariamente virtualmente. Eu acabei criando uma amizade muito grande com a professora Marisa Valadares, por uma afinidade maior de concepção educacional, de política curricular, pela trajetória docente na Educação Básica e na universidade. A ampliação de assessores ocorreu em todas as áreas. O grupo de assessores



deixou de ser um grupo por área de conhecimento e passou a ter assessores por componente curricular.

Havia várias demandas de trabalho. A primeira delas foi analisar o material já elaborado por equipes anteriores, pois como disse, a construção da BNCC não teve início em 2015. Minha primeira tarefa foi conhecer esses textos produzidos por equipes anteriores e, principalmente, analisar as propostas curriculares brasileiras. O MEC havia criado um sistema, um repositório para que toda Secretaria de Educação – municipal ou estadual – depositasse a sua proposta curricular. Havia um número muito grande de propostas curriculares. Ficamos responsáveis por analisar as dos estados. Ver o que tinha de semelhança entre elas, os pontos em comum entre as propostas curriculares de História e ao mesmo tempo desenvolvendo os trabalhos que a coordenação geral demandava.

As equipes das disciplinas eram formadas por doze/treze especialistas. Seis ou sete eram especialistas indicados pela Undime, a associação dos secretários municipais de educação e/ou indicados pelo Consed, o Conselho Nacional dos secretários estaduais de educação e seis pesquisadores de universidade. A composição da equipe de História, quando cheguei, era a seguinte: o professor Leandro Mendes Rocha da Universidade Federal de Goiás, o professor Giovani José da Silva da Universidade Federal do Amapá, ambos tinham uma trajetória de pesquisa e estudo sobre a questão indígena. O professor Giovani tinha sido premiado pela revista Nova Escola, por uma experiência que ele teve com uma nação indígena do Mato Grosso. O professor Leandro também possuía um vasto trabalho nessa área. O grupo de especialistas indicados pela UNDIME ou pelo CONSED, na equipe de História já estava definido. Indicadas pela UNDIME: Leila Perussolo de Roraima; Maria da Guia Medeiros do Rio Grande do Norte e Rilma Melo da Paraíba. Indicados pelo CONSED: Antônio Daniel Ribeiro de Alagoas; Marinelma Costa Meireles do Maranhão; Reginaldo da Silva do Amapá e Tatiana Clark de Minas Gerais.

O que estava faltando, eram quatro pesquisadores de universidades. Fazer o convite era prerrogativa do assessor. Claro que havia critérios, não podia convidar quem eu quisesse. Teriam que ser pesquisadores com no mínimo título de doutor, que tivessem alguma trajetória acadêmica de estudo, pesquisa ou envolvimento com currículo e reformulação curricular e que não fossem da mesma instituição. Era preciso buscar ampliar a participação de pesquisadores de diferentes universidades, inclusive fora do eixo Sul/Sudeste. Eu fiz um convite para a professora Sandra Oliveira do Paraná, da Universidade Estadual de Londrina, que sempre trabalhou currículo dos anos iniciais e ela aceitou, inclusive o nome dela apareceu na portaria. A Sandra por outras questões

profissionais da UEL falou que ia sair, mal começamos a trabalhar e declinou. Eu contatei algumas pessoas que eu conhecia, e as pessoas declinaram dos convites.

Naquele momento, julho de 2015, estava ocorrendo o encontro nacional da ANPUH em Florianópolis. Naquele ano eu nem tinha me programado para participar, não tinha apresentado trabalho, pois eu estava voltando do pós-doutorado, voltando para sala de aula e organizando uma coletânea, da revista da ANPUH: um dossiê sobre os cursos de formação de História. A ideia de apresentar a proposta desse dossiê surgiu quando encontrei o professor Paulo Eduardo de Mello (UEPG), em um congresso em Braga. Como estávamos, eu e a professora Maria do Céu Melo da Universidade do Minho, que me acompanhou no pós-doutorado, analisando as diferenças e semelhanças entre cursos de história, no Brasil e em Portugal, decidimos responder a chamada de proposta do dossiê. Então, naquele momento eu estava em contato com o professor Paulo devido a organização desse dossiê e comentei com ele que precisava convidar pesquisadores para compor a equipe de especialistas de História da BNCC. O professor Paulo falou que sempre foi contra a existência de um currículo nacional e sugeriu que eu fizesse o convite ao professor Itamar Freitas da Universidade Federal de Sergipe, que trabalha com a questão curricular. Quando comentei a possibilidade de convidar a professora Circe Bittencourt, o professor Paulo disse que eles haviam sido convidados pelo professor Mangabeira Unger da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) para escrever um documento, um currículo nacional. Comentei que não era da alçada da SAE e sim do Ministério da Educação a elaboração da Base.

Decidi que iria para o encontro da ANPUH, que teria, pela primeira vez, um Fórum da Educação Básica, com a intenção de comunicar minha participação como assessora na elaboração da BNCC e tentar encontrar pesquisadores do campo para compor a equipe. Foi lá que eu convidei o professor Itamar, ele pediu um tempo para pensar e comentou sobre a professora Margarida Dias da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Ele falou que trabalhava muito com ela, que estavam com um levantamento de propostas curriculares não só daqui do Brasil, mas de outros países. É um trabalho muito intenso e bacana que eles têm. Inclusive, eu já havia indicado um texto deles para a equipe de especialistas. Mas, pediu um tempo para pensar. Eu disse que tinha o tempo que estávamos na ANPUH, que não era muito, pois retornaria para Brasília e gostaria de já levar os nomes para a efetivação dos convites.

Fui informada que o professor Rodrigo Patto Sá Motta da UFMG tinha feito a abertura do evento, na noite anterior, como presidente e falou da indignação da ANPUH

não ter sido convidada para a elaboração da BNCC. Nas andanças pelo campus, encontrei o professor Rodrigo – já o conhecia da UFMG, e comuniquei que estava como assessora na equipe de elaboração da BNCC e que estranhava o fato dele dizer que a ANPUH deveria, como entidade, ser convidada a indicar quem participaria, considerando a trajetória e postura que a entidade sempre teve em relação a pesquisa sobre ensino. Disse que recebi o convite devido a minha dedicação ao campo, como pesquisadora e docente. E, ainda, que desde muito tempo sou filiada e participante dos encontros da ANPUH. Eu não compartilho dessa ideia de que a ANPUH deveria indicar quem seriam as pessoas para participar da elaboração da BNCC.

No Fórum da Educação Básica conversei e convidei o professor Mauro Coelho da Universidade Federal do Pará, quem estava na coordenação do Fórum e editor da Revista História Hoje. Fiz também o convite para o professor Marcos Silva da USP e para a professora Margarida Dias (UFRN). Esses foram os quatro pesquisadores que aceitaram o convite e passaram a compor o grupo de especialistas junto com os professores Leandro Mendes Rocha (UFG) e Giovani José da Silva (UFAP).

Até então, o Brasil não tinha um currículo nacional. Havia os Parâmetros Curriculares Nacionais O que nós da equipe de especialistas tivemos acesso para análise foram os currículos estaduais, como já comentei. Eram mais de duas mil propostas curriculares postadas na Plataforma do MEC e a definição foi pelo recorte estadual.

A relação com a Undime e o Consed, eram da alçada do professor Ítalo Modesto. Ele usava muito a expressão “pacto federativo”, que nós precisávamos fazer um pacto federativo. Era ele quem fazia essas articulações com essas associações. Em relação a ANPUH, todos nós especialistas, não nos furtamos a nenhum convite de encontros, regionais ou nacionais para falar sobre a elaboração da BNCC, para dar notícias sobre em que momento estava. Além de participarmos dos eventos que o próprio MEC organizava e todo o cronograma de atividades. Em todos os locais íamos explicando e falando sobre o que era pensado e proposto.

Teve um evento que foi organizado pelo MEC, pela coordenação geral, que ocorreu em Belo Horizonte. Foram convidadas as associações e grupos de pesquisa. Da ANPUH, estavam presentes o professor Rodrigo Patto e a professora Maria Helena Capelato (USP), ele estava deixando e ela assumindo a coordenação da ANPUH. Nós apresentamos o que tínhamos feito até o momento. O que tínhamos era a estrutura da escrita, que era uma estrutura para todas as disciplinas e todas as áreas e o que a gente

estava pensando em fazer. A minha relação com a ANPUH e os grupos de pesquisa sempre foi neste sentido.

Nós tivemos outras reuniões com presença do professor Manuel Palácios (UFJF), então secretário da Secretaria da Educação Básica, da vice-presidente da ANPUH, professora Lucília de Almeida Neves Delgado (UNB), a professora Cristiani Bereta da Silva (UDESC) editora da Revista História Hoje, com o professor Paulo Eduardo de Mello (UEPG), 2º. Secretário da ANPUH, tentando alinhar alguns acordos com relação a participação da ANPUH na escrita e elaboração da BNCC. Dessas reuniões ficou definido que iriam indicar alguém para participar desse processo de elaboração. Eu sou associada a ANPUH, desde sempre, desde a graduação, participando dos eventos. A reunião com os pesquisadores indicados pela ANPUH foi bastante tensa, ela aconteceu em Brasília. Isso está tudo registrado, pois foi feita uma ata dessa reunião, com a assinatura de todos presentes. As falas desses pesquisadores foram no sentido de indicar o que deveria ser feito e vários afirmaram não se sentir à vontade para ali estar, por não terem acúmulo na área de ensino. Não era bem essa a postura que a equipe esperava dos representantes da ANPUH, segundo o que havia sido acordado em reunião anterior, ou seja, a proposta era acrescentar novas pessoas na equipe, para que juntos, escrever, produzir e justificar as escolhas. Naquele momento, já tínhamos definido alguns princípios, como por exemplo, que o currículo do ensino médio não seria uma repetição do currículo dos anos finais do ensino fundamental; que evitaríamos uma abordagem cronológica ou o “quadripartite francês”, considerando as críticas resultantes de estudos e pesquisas sobre a sua ineficácia. No entanto, os pesquisadores indicados pela ANPUH, declinaram desse tipo de participação. A relação com a ANPUH, nesse sentido, foi bastante complexa.

O que tivemos foi uma sabatina do próprio ministro Renato Janine Ribeiro, quando nossa primeira versão ficou pronta. Eu ficava mais em Brasília, num ir e vir constantes. A professora Hilda ligava, falando que tinha que estar lá para determinada reunião ou tarefa e eu atendia. Eu consegui no CP (Centro Pedagógico da UFMG), que minhas aulas fossem assumidas, quando precisava viajar para esse trabalho da BNCC.

Em um desses momentos, quando estávamos finalizando a primeira versão, fomos - eu, a professora Hilda Micarello e alguns outros assessores que estávamos lá, entregá-la para o ministro. Éramos poucos. O ministro escutou cada um falar sobre a BNCC, virou para mim e falou que queria saber se era verdade que “só tinha Brasil nessa proposta de

História”; “se era verdade que nós havíamos tirado a Europa e colocado apenas a África”. Foi muito pesado.

Quero que entendam - como explicar para uma autoridade que é um profissional competente na área da filosofia, mas não tem trajetória de pesquisa em ensino de História, todo um percurso de reflexões sobre currículo dessa área? Eu comecei a explicar quais eram os pressupostos, como a Europa estava presente, como era possível abordar a Idade Média, citando alguns descritores em que esse período estava explícito. Era a todo momento essa disputa. Eu tenho a primeira versão com os descritores que ele grifou e assinalou o que deveria ser retirado e o que deveria ser colocado, como por exemplo, incluir Tiradentes e algumas efemérides tradicionalmente presentes nos currículos. Foi uma sabatina. Já tínhamos uma sinalização, vinda de dois assessores, Edgar Lyra, que é da filosofia da PUC-Rio e do Marcelo Burgos, da Sociologia, também da PUC-Rio. Quando cada equipe já tinha elaborado a versão de seu componente curricular, havia momentos que juntava todo mundo da área de Humanas: Geografia, História, Filosofia, Ensino Religioso, Sociologia. Em um desses momentos, dois comentários foram muito impactantes: o professor Edgar, jocosamente, perguntou se a BNCC História iria ser “publicada em iorubá” e o professor Marcelo afirmou que a “equipe de História estava criando um problema político” para o ministério. Além dessa sinalização interna, há exemplos de análises muito complicadas, reveladoras de desconhecimento da proposta de História e enorme preconceito, como um texto, publicado na mídia após a publicação da primeira versão que, de forma explícita afirma: “essa equipe está tirando as luzes da Europa e substituindo pelo atraso africano”.

O ministro impediu a publicação da primeira versão de História junto com as dos outros componentes curriculares. Estávamos em Brasília naquele momento, estavam presentes todos os secretários de educação dos estados. A justificativa dada pelo ministro foi que a “equipe de História não tinha finalizado, não tinha cumprido o prazo”, mas que, em breve, iriam agregar a parte de História à proposta. Isso foi na primeira versão. Nós ficamos em um intensivo e ela saiu depois, se não estou enganada, em setembro. Nós fizemos algumas alterações, não foi nada tranquilo no grupo, pois um grupo de pessoas muito diferentes, que não se conheciam, com trajetórias diferentes, foi muito intenso. Havia concepções diferentes e, mesmo internamente, discordâncias. Mas, conseguimos apresentar uma proposta. A professora Hilda ficou o tempo todo conosco, ajudando, questionando, solicitando que justificássemos o que seria mantido, excluído ou acrescentado. Toda alteração era justificada. É importante reconhecer o papel que a

professora Hilda desempenhou nesse momento. Quando a gente apresentava os argumentos e a convencia, ela era uma defensora junto ao secretário Palácios.

Dos pareceres técnicos e dos comentários do Portal, nós não tivemos críticas fundantes, relativos à concepção. As críticas vieram majoritariamente da mídia e também de alguns colegas, principalmente das áreas Medieval e Antiga. Infelizmente, a impressão que tínhamos era que tais pessoas não tinham lido a proposta. Os pareceres técnicos foram dados por pesquisadores convidados para essa tarefa. Os assessores, de todos os componentes curriculares, tinham essa prerrogativa de indicar uma lista de pessoas para analisar a proposta, elaborar um parecer e para fazer reunião conosco, dar a devolutiva presencialmente. Então, as pessoas que leram e deram as sugestões da primeira versão de História, em nenhum momento fizeram críticas como as que apareceram na mídia ou a que alguns colegas faziam. Os pareceres foram e, acredito, estão publicados no Portal do ministério da Educação.

Foi bastante intenso, muito intenso, mas a primeira versão foi publicada. Recebemos uma quantidade enorme das contribuições via Portal, assim como as outras disciplinas. Uma equipe de Estatística, sob a coordenação do professor Marcelo Burgos (PUC- Rio), fez uma filtragem dessas contribuições e enviava para cada área. Nós trabalhamos com esse material de uma forma insana. Dividimos a equipe de especialistas em três grupos: anos iniciais do ensino fundamental, finais e o ensino médio. Em cada um desses grupos tinha especialistas tanto das secretarias de educação como das universidades e dentre eles um que me dava o retorno. Produzimos muito e elaboramos uma segunda versão. Nesse processo, várias outras reuniões foram feitas em Brasília, em uma delas, somente com o secretário Manoel Palácios e a professora Hilda Micarello, quando o secretário me disse que tinha ido ao apartamento da professora Maria Helena Capelato, presidente da ANPUH, solicitar que ela elaborasse a segunda versão da BNCC - História. Ele disse que não seria possível publicar a segunda versão da forma como nós estávamos fazendo. Eu argumentei que estava trabalhando com os princípios éticos anunciados, com um grupo de especialistas de várias universidades, com tudo justificado, considerando as propostas existentes, analisando os pareceres, considerando tudo.

Em outra reunião, a professora Hilda me apresentou uma estrutura de texto para BNCC História, enviada por e-mail pela professora Maria Helena Capelato. Em outro momento, nós fomos convocados para uma reunião em Brasília, pois havia um conflito maior relativo ao Ensino Médio. O Consed não aceitava a proposta do Ensino Médio, do jeito que estava, por ano escolar. Anteriormente, um conflito semelhante ocorreu, só que

relativo à proposta para a Educação Infantil. No entanto, a equipe foi bastante firme e se recusou a apresentar descritores para cada ano, mantendo o agrupamento em bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. No caso do Ensino Médio, o Consed não deixou que a segunda versão fosse publicada. A versão ficou restrita a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Para a proposta para o Ensino Médio, houve mais um ano de audiências, de polêmicas para depois ser aprovado e encaminhado, incluindo a questão dos itinerários.

Nessa reunião sobre o Ensino Médio, fui convocada e pude convidar os membros da área de História que pudessem estar presentes. Estávamos lá, o professor Itamar Freitas (UnB) e Marinelma Meireles, especialista do Maranhão. Chegamos para esta reunião com todas áreas, todas as disciplinas e com o Consed. Essa reunião ocorreu às vésperas do golpe. Quando eu cheguei, a professora Hilda me falou que precisava conversar comigo no final ou no intervalo. E o professor Itamar me procurou para falar que iria deixar a equipe. A pressão era intensa. Na conversa com a professora Hilda eu não fui sozinha, os dois professores, Itamar e Marinelma, foram comigo. A professora nos apresentou uma proposta, uma listagem de temas, do primeiro ano do fundamental até o terceiro do médio, elaborada por um professor do colégio de aplicação da UFJF. Tínhamos, então, esses dois documentos, o da professora Maria Helena Capelato e esse do professor da UFJF. Na sala da professora Hilda mesmo, fizemos, como ela nos solicitou, a análise dessas propostas. Em nenhum momento ela nos disse que a proposta era da professora Maria Helena. Essa informação foi dada, apenas, naquela reunião com o secretário Manoel Palácios, onde só estávamos presentes eu e ela. Naquela tarde mesmo, nós três fizemos um parecer justificando a inadequação da proposta do professor. Entregamos por escrito.

Depois disso ficou muito claro que havia outras pessoas elaborando uma “segunda versão” e que estávamos ali em um embate ferrenho. O que consegui fazer foi realizar uma reunião com os pareceristas em Brasília. Não foram todos, mas vários participaram. Essa reunião foi importante, pois eu queria que a segunda versão elaborada pela equipe, considerando os pareceres técnicos e as contribuições do Portal, fosse, pelo menos, apresentada em algum fórum. Isso foi em abril de 2016, alguns me ligaram, posteriormente, indicando onde havia problemas nessa segunda versão. Eu fiquei muito mal com aquela pressão e decidi que não conseguiria mais permanecer como assessora. Então, elaborei uma carta, divulguei para a equipe de especialistas de História. Assim que receberam, os professores que eu havia convidado para compor a equipe como especialistas, representantes das universidades, Itamar Freitas, Margarida Dias e Mauro



Coelho, avisaram que iriam se afastar junto comigo. O grupo de especialistas indicados pelas secretarias de educação e os dois de universidade que já estavam na equipe antes de minha participação, não reagiram muito bem. Alguns me contataram, solicitando que eu ficasse. Outros, se afastaram, como se tivessem sido traídos. No entanto, eu não estava aguentando mais. Estava no meu limite – físico e emocional. Então, encaminhei a carta para todos do MEC e para ANPUH também – via o grupo de e-mails do GT Ensino de História e Educação. Na sequência, ficou muito claro que não era só uma impressão que havia pessoas – não da equipe – elaborando um documento, pois uma segunda versão foi publicada. E essa segunda versão não tem nada da versão por nós elaborada. No final do documento publicado foi colocado um agradecimento às pessoas que ajudaram na “revisão do documento”. Não tem o nome da professora Maria Helena Capelato, mas tem o nome de uma professora de História da América da USP e daquele professor do Colégio de Aplicação da UFJF. Eles aparecem como revisores, mas não foi revisão e sim uma outra elaboração.

Muitas pessoas solicitam a divulgação dessa segunda versão. Mas, eu não posso, pois não foi um documento que eu elaborei sozinha. É uma autoria compartilhada. A divulgação só pode ocorrer, eu acredito, com a anuência de todos da equipe.

A minha saída se deu, como procurei explicitar na carta, porque eu acredito na importância da existência de uma Base Nacional Comum Curricular e, especialmente, que ela seja fruto de uma elaboração coletiva, que considere as pesquisas no campo e os fazeres docentes na Educação Básica. Eu li e estudei muito. Há pesquisadores sobre currículo, da ANPEd, que se colocam de forma contrária a existência de um documento nacional. Um dos argumentos é que um documento assim vai padronizar o nosso fazer docente, vai acabar com a autonomia docente. Eu penso diferente. Acredito mesmo que só quem não está na sala de aula da Educação Básica pode pensar que um documento prescrito padroniza o que nós fazemos. Acredito que o país precisa de um documento como garantia do direito de aprendizagem. Que o pai e a mãe do aluno, que a sociedade de maneira geral, saibam o que naquela faixa etária aquele aluno, seja de escola pública ou privada, do norte ou sul do país, tem direito a aprender. Eu acredito no documento neste sentido. E eu acreditava muito na produção do documento de forma compartilhada e coletiva. Quando eu vi que não era bem assim, quando as condições de elaboração foram perdidas, eu não consegui mais permanecer. Não é possível trabalhar de uma forma que fere nossos princípios e crenças.

Para a elaboração da proposta, criamos alguns critérios, como o de não apresentar para o Ensino Médio uma mera repetição do que foi nos anos finais do Fundamental. A ausência de referências foi cobrada e nós da equipe também sentimos. Mas foi uma orientação geral. Nenhuma área e nenhum componente curricular poderia elencar algum tipo de referencial teórico. No nosso caso, nos pautamos muito pelos pressupostos da história social inglesa, no caso da historiografia, e no campo educacional, o pressuposto de que o aluno realmente pudesse perceber a historicidade no dia a dia. Outro referencial importante, foram pesquisas sobre o ensino de história, como a coordenada pelo professor Cerri, sobre os jovens e a história. Foram vários os estudos, pois nós buscávamos combater as razões desse distanciamento da criança e do adolescente com a disciplina história. Entender essa falta de significado e sentido em aprender essas questões. Por isso, trabalhamos na perspectiva de tentar dar centralidade à história do Brasil. Mas, não era uma perspectiva excludente. Era pensar o Brasil contextualizado. Essas foram algumas de nossas reflexões.

É muito interessante quando você conversa com outros professores, colegas de outros estados, pois as efemérides e temáticas que são trabalhadas em determinado lugar e tidas como muito importantes nem sempre são para todos. Eu mesmo exemplificava que aprendi, como estudante paulista o “9º de julho”, a “Revolução Constitucionalista”, “MMDC – Martins, Miragaia, Dráuzio e Camargo” e que, em Minas, nem sempre é abordado. Então, é muito complexa essa definição de quais são os conteúdos que não podem faltar em um currículo nacional.

Foi um aprendizado imenso, nós discutíamos bastante, porque é difícil selecionar, indicar o que é básico, o que precisa estar constando nesse currículo. O que nos desafiava, um pouco, era pensar que a base era constituída por uma parte diversificada. Essa parte diversificada é onde essas questões específicas, regionais, vão aparecer, devem aparecer.

Dois professores da equipe de especialistas, o professor Leandro Mendes e o professor Giovanni Silva, trabalham com a questão indígena, assim como muitos dos especialistas em suas respectivas secretarias de educação, atuaram em projetos para implementar a legislação que determina a abordagem da história africana e indígena, com todas suas possibilidades e potencialidades. Uma coisa que nos deixou muito felizes foi a análise da primeira versão pela Secadi/MEC. O professor Leandro participou de uma reunião e nos disse que a nossa proposta foi muito elogiada. Essa é a questão - do respeito,

de que não havia exclusão, que tínhamos conseguido trazer à tona os sujeitos brasileiros, trazer para a cena de uma forma bacana. Então consideramos isso sim.

A discussão sobre o uso de linguagens no ensino de História vem sendo consolidada nos relatos em encontros, nas pesquisas e estudos, assim como a importância do tratamento das informações e diversificação das fontes. Então, isso foi um outro eixo, desde o pequenininho de seis anos até o jovem. Temos que tentar fazer com que eles saibam extrair as informações, que saibam contrapor essas informações, que saibam lidar com uma obra de arte, um desenho animado... Isso estava muito claro para nós.

A discussão mostra que o tal mercado faz parte da sociedade. Portanto, é preciso romper com essa dicotomia, muitas vezes explicitada em “formar para o mercado ou formar para a vida”. Com certeza, a preocupação maior é com uma formação cidadã. O que nós entendemos é que o cidadão vai lutar, trabalhar, ele tem que estar competente para disputar no mercado de trabalho. Não é um mundo sem mercado, nós não temos isso na sociedade capitalista ocidental, então isso é claro. Existia um eixo, não podíamos usar o termo “temas transversais” porque isso era dos PCNs. Então, foi apresentado um outro nome – acho que era “temas integradores”, mas não tenho certeza. Um dos temas indicados, era muito próximo dessa concepção mais voltada para o mercado de trabalho. Foi necessário fazer um exercício para observarmos nossos descritores e tentar sinalizar como se articulavam com essa ideia.



TransCriação MD

Meu nome é MD sou professor(a) do departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Comecei minha licenciatura em 1983, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Naquela época a universidade tinha uma experiência que começou em 1976, com a implantação do Núcleo de Informação e Documentação Histórica Regional. Este núcleo, não era, como pode parecer, um núcleo de documentação apenas. Por meio desse núcleo eram pensados projetos interdisciplinares, coordenados pelo curso de História, pelos professores de História, mas que envolviam os mais variados cursos da UFPB, cursos das exatas, das engenharias, da medicina, todos eles com temas em comum. Esses projetos eram coordenados pela História e pensados para a sociedade paraibana.

A professora Rosa Maria foi convidada para implantar o projeto. Ela veio da Universidade de Nice, na França, para implantar esse núcleo. Ela procurou conhecer a outra experiência que existia desse núcleo. Só foram dois no Brasil, o outro no Mato Grosso, e por isso ela chamou a professora Joana Neves. A Professora Joana Neves ficou bastante conhecida no Brasil pela sua produção, ela é considerada a primeira geração de pesquisadores de ensino de História, mas ela nunca se considerou uma professora do ensino. Ela foi orientada da professora Emília Viotti da Costa. Quando a professora Emília Viotti da Costa foi exilada do Brasil, entregou a orientação da professora Joana Neves para a professora Maria de Lourdes Janotti. A professora Joana foi de São Paulo para o Mato Grosso, para conhecer a experiência da implantação desse núcleo, mas ela sempre pensou o ensino como uma parte da teoria e metodologia da História.

Estou contando este trajeto, para lhe dizer que fui formada pela professora Joana Neves, eu fui orientada dela na monografia de final de curso, que apesar de ser uma licenciatura, mas também era uma formação muito diferenciada, nós fizemos várias monografias até o final da graduação. Em uma dessas monografias, que foi a última, fui orientada pela professora Joana Neves. Depois ela me orientou no mestrado e exatamente por conta deste trabalho eu me tornei muito próxima dela e considero ela minha principal formadora. Fiz minha dissertação de mestrado orientada por ela, mas foi um estudo sobre historiografia, sobre o Instituto Histórico Geográfico da Paraíba. Quando eu estava fechando a dissertação, por volta de 1993, aconteceu o primeiro Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Aconteceram várias outras coisas, já havia ocorrido o I Seminário Perspectivas de ensino de História. Na Paraíba mesmo, tinham acontecido

trabalhos dos sindicatos voltados para essa questão do ensino. Então Joana e eu começamos a observar que se compunha uma área da pesquisa sobre o ensino de História. No primeiro momento, a reação da professora Joana foi de estranhar o surgimento de uma área separada para o ensino de história, mas a análise que a gente fez do que estava acontecendo era nesse sentido. Ela começou a participar muito, desde o Seminário em Perspectivas de História, do Encontro de Pesquisadores do Ensino de História, logo depois a criação do Grupo de Trabalho de Ensino e História da Educação na ANPUH, da qual ela sempre foi uma grande militante e ensinou aos estudantes a serem militantes. Essa conjuntura, me empurrou. Primeiro empurrou a professora Joana e ela passou a ser conhecida como uma pesquisadora do ensino de História e eu por vez, sempre a acompanhei, passei a ser também.

Eu sou professora desde 1985, completei este ano 34 anos de sala de aula. Coloco o início da minha atuação, apesar de ter feitos outros trabalhos como aluna na graduação, ao final da minha dissertação em 1994, quando de fato, por toda essa conjuntura eu comecei a me dedicar especificamente ao ensino de História, como objeto de pesquisa.

Na comissão que a Claudia Ricci coordenou, estavam representados todos os componentes da sociedade que deveriam participar. Estava o governo brasileiro, representados pelos técnicos do Ministério da Educação e do Ministério da Tecnologia e Ciência. Isso pode ser averiguado na portaria pública e tem a lista das 115 pessoas que estavam lá. Então estavam representantes do governo brasileiro, estavam representantes do CONSED e da Undime, ou seja, dos municípios e dos estados, que são os outros entes federativos, e foram convidados os professores universitários. Fomos chamados como representantes de área ou como especialistas pesquisadores desse objeto. Acho que o grande diferencial dessa comissão em relação as outras foi exatamente que nela, todos os componentes que representavam todas as entidades, as comissões ainda eram de professores universitários e pesquisadores do ensino de História.

Nessas 115 pessoas estavam representados todos os participantes dessa composição. Os representantes da Undime e do Consed eram técnicos da secretaria de educação, eram secretários dos municípios, as vezes dos estados, eram professores, eram diretores de escolas. No geral, eram pessoas que tinham a referência da escola ou da gestão de uma forma bem forte. Eles tinham como referência para as questões currículo e projetos pedagógicos e legislações que estavam em vigor nos municípios, nos estados ou em nível federal.

Era uma relação que eu considero bem bacana, conflituosa, mas não no sentido ruim, no sentido bom. Estamos com uma tarefa, temos que desenvolver essa tarefa, essa tarefa tem uma data, nós não podemos ficar desenvolvendo ela pelo resto do ano. Todos estavam conscientes que não estávamos representando a nós mesmos, mas cada um representando uma comunidade e essa comunidade tinha que ser ouvida. Não era incomum esses técnicos, secretários, professores levantarem essas questões. Então diziam que iriam participar de um evento e levar o que estávamos fazendo ou para uma reunião e mostrar o que discutimos. Era muito comum e foi comum também para professora Claudia Ricci ir para um evento e dizer que estávamos fazendo isso. No nosso caso, como havíamos sido convidados como especialistas ou como pesquisadores, nós combinamos que iríamos nos deter a pegar as contribuições da literatura e o debate público seria feito exclusivamente pela professora Claudia Ricci, como coordenadora. Quando fossemos chamados, quando ela tivesse essas oportunidades, ela falaria, a não ser que acontecesse alguma reunião e ela não pudesse ir, outra pessoa falaria. Havia esse acordo entre nós, que não foi imposto por ninguém. Foi um acordo, pois no simpósio de Florianópolis, daquele ano, já havia acontecido um momento muito constrangedor. Descobriu-se no simpósio duas bases. Uma organizada pelo Mangabeira Unger, estava fazendo isso pela Casa Civil da Presidência da República, que tinha convidado alguns especialistas, entre eles o professor Paulo Melo e ele tinha chamado a professora Circe Bittencourt. Eles estavam fazendo pela Casa Civil da Presidência da República e a professora Claudia Ricci estava coordenando pelo Ministério da Educação. Então foi uma situação bastante constrangedora que não queríamos que se repetisse. Combinamos isso, deixaríamos a Claudia falar por nós.

Era uma relação relativamente tranquila, imagine 115 pessoas escrevendo um texto. Não era fácil, portanto, tínhamos que partir de algumas balizas. Essas balizas foram dadas por um estudo anterior. Nesse momento, professor Itamar e eu ainda não estávamos. Nós só entramos em julho, exatamente no Simpósio Nacional em Florianópolis. Eu não participei, Itamar chegou a participar, mas como eu não sabia que ia entrar nessa história, tinha marcado algumas outras atividades. Foram organizadas por exemplo, algumas conferências, que me parece, foram bastante comuns, de outros países para apresentar suas experiências. Itamar chegou a ir a uma ou duas, mas eu não fui. No entanto, um dos critérios para que eu e Itamar fossemos chamados é que a equipe tinha lido um texto nosso, no qual foi publicada uma análise das propostas curriculares de vários países e outro, que publicamos analisando propostas curriculares de todo o Brasil.

Eles fizeram uma série de estudos e nesses estudos incluíram a leitura de nosso texto e foi por isso que também ~~que~~ fomos convidados.

Tínhamos esses momentos de estudo, por exemplo, foi muito comum eu e Itamar nos encarregarmos de dar conta de ler essa bibliografia que temos sobre esse tema para ajudar. Levávamos para a equipe os consensos e os descensos. Isso era muito comum, todas as equipes faziam. Era comum a gente estudar, assistir as conferências e debater muito. Construir algumas balizas e poder caminhar dali para frente. A partir disso aconteciam os conflitos, coisas absolutamente normais. Eu vivenciei um momento muito bonito, o pessoal do ensino religioso dando orientações para nós, sobre o que era possível e o que não era no ensino religioso. No sentido de você ver que há uma área de conhecimento desenvolvida sobre isso, que não é proselitismo religioso, que temos que encarar de forma muito séria, que isso infelizmente, historicamente não é tratado assim. Há muito preconceito contra as religiões afro-brasileiras, por exemplo. Tinham esses momentos e tinham os momentos de conflito. As vezes conseguíamos convencer os colegas e as vezes decidíamos por voto. Chegava um momento que não dava mais, tinha que resolver, vamos votar, e a gente ia seguindo.

O nome dos participantes no documento, as pessoas têm uma visão que não vejo como equivocada, vejo como desinformada. Nós estávamos ali, não escrevendo um documento para nós, estávamos escrevendo um documento oficial. Vou lhe dar outro exemplo de outra política que participei bastante. Os guias do Programa Nacional do Livro Didático. Os guias têm a listagem dos participantes, mas não tem o que cada um fez. Isso tem a ver com lisura de processo. Nosso nome já tinha sido publicizado na portaria, o documento final do Ministério da Educação. Tudo bem que na época o ministro da educação não reconheceu o documento de História, mas aquele é o documento do ministério, não era um documento nosso. Com relação as referências do que foi pesquisado, eu realmente não sei porque não ficou.

Avalio particularmente que as críticas ocorreram pelo o que chamo de variações de pensamento colonizador. O que estou chamando isso, teve o impacto sim de a gente não tratar na sequência, que até que está, de antiga, moderna e contemporânea, mas não é a perspectiva de legado, como é sempre tratado. É a perspectiva de como o cidadão brasileiro se relaciona com essa história. A sequência cronológica está, porque inclusive isso foi uma coisa que nas nossas discussões nós não ganhamos. Os outros professores das outras áreas e principalmente os professores que representavam o Consed e Undime disseram que isso era uma coisa que não tinha jeito, não ia ser aceito na educação básica

que iria causar um impacto muito grande e os professores não vão comprar a mudança, pois eles têm uma grande dificuldade de não trabalhar isso nessa linha cronológica. Isso foi a avaliação deles e não abriram mão.

A nossa “troca” foi exatamente nesse sentido, já que não pode mexer na sequência, vamos mexer na perspectiva. Vamos tratar, não a história antiga, idade média como legado, mas no sentido de, como o cidadão brasileiro se relaciona com essa história para entender a si próprio, a sua sociedade e as outras sociedades. Acho que essa foi a primeira e grande variação do pensamento colonizador. O incomodo do professor Renato Janine Ribeiro foi um incomodo mais ilustre, mas não foi o único. As pessoas se incomodaram muito com isso, pois isso está de fato extremamente arraigado em nossa sociedade em todos os âmbitos. Das coisas que podem ser mais pueris no sentido de dizer, que se você conhece a Europa você é uma pessoa ilustrada, é uma pessoa viajada, até as questões mais centrais da epistemologia da História, isso está bastante arraigado.

Outro fator, que eu acho que foi uma coisa bastante séria é a relação universidade e escola, porque as críticas que foram mais difundidas, foram exatamente as críticas da academia. Essas críticas tinham muito a ver com a ideia de que a escola não sabe o que faz, nós temos que ensinar o que a escola deve fazer. Então aquilo que infelizmente os alunos da graduação de História são ensinados a introjetar desde cedo, que o grande problema da educação básica é que não estão sendo tratados os temas de nossas pesquisas. Infelizmente essa ideia é extremamente difundida, ela é equivocada e tem muito a ver com essa relação hierarquizada da universidade com a escola.

A terceira variação do pensamento colonizador foi o fato de a equipe ser coordenada e composta por pessoas que estavam fora do eixo Rio de Janeiro/ São Paulo. Além de ser coordenado por uma pessoa que foi professora do colégio de aplicação, a professora Claudia Ricci, grande pesquisadora da área, grande historiadora, mas era uma professora do colégio de aplicação e isso para os acadêmicos não é aceitável. Não é um grande nome como se gosta de chamar, é um grande nome do ensino de História. A equipe toda eu, Giovanni, Itamar, Mauro, o professor Marcos Silva, mesmo sendo da USP é uma pessoa que vem historicamente desde os tempos que trabalho com a Déa, trabalhando com o ensino, vamos dizer assim, dentro de uma área marginal dentro do departamento de História da Universidade de São Paulo. Acho que esses três itens que considero como variações do pensamento colonizador foram os motivos que mais mobilizaram os colegas. Pode ser uma forma, eu não gosto da palavra, mas é única que tenho agora, inconsciente.

Algo que está tão naturalizado para eles. Como a questão da hierarquia universidade escola, e algo que está tão introjetado que eles acham absolutamente natural.

Não sei o motivo por manterem meu nome na segunda versão. Isso é uma coisa que me incomodou muito e continua me incomodando. Porque as pessoas me procuram dizendo que meu nome está lá, mas eu tenho documentos aqui mostrando que eu pedi para sair. A questão é que realmente não sei porque continuaram mantendo meu nome.

Eu já dei outras entrevistas sobre minha participação na Base e algumas pessoas me perguntaram sobre a influência de outras instituições na construção da Base. Eu particularmente não senti isso. Depois essas pessoas que pesquisaram e me perguntaram, me disseram que pessoas falaram que havia essa interferência. Eu não sei se é porque me coloquei em uma situação muito de obedecer às ordens da Claudia, eu não sei se foi por essa minha condição ou eu não conheço as pessoas. Na convivência coletiva eu não fico especulando quem é quem, eu sou um pouco antissocial, eu tenho que fazer uma atividade então faço a atividade e pronto. Eu particularmente não senti isso, agora eu não sei se por exemplo a Claudia, como ela era muito central, se ela recebeu essas demandas. Não sei se algo foi obrigatório, pois algum grupo estava fazendo esse lobby e ali foi decidido, isso eu realmente não sei. Mas eu não nego, nem acho impossível nenhuma influência. Essas coisas chegam de uma forma diluída. As vezes são ideias que vem se propagando, que são colocadas por um secretário, por uma questão da gestão. Eu não acho impossível e nem acho que nunca aconteceria, acontece o tempo todo, pois todas as instituições são extremamente heterogêneas, as disputas estão ali acontecendo no dia a dia.

Aquele embate com então ministro Renato Janine foi só a ponta do iceberg de uma série de conflitos que aconteceram o tempo todo, as vezes eles são menores, as vezes eles tomam aquela proporção. Você sabe que dentro de nossa casa, marido e mulher, a gente disputa, discute, convence o outro, imagine uma instituição, é isso mesmo. O ruim não é isso, o ruim é quando essas disputas não estão sendo feitas de forma que de fato todos possam ganhar. O problema é quando a disputa já está ganha por um determinado setor.

Acho que é uma obrigação de qualquer cidadão avaliar o que eu quero para minha comunidade, para minha cidade, como devo agir. Aos profissionais de História, é uma obrigação. Quando estamos em uma entidade científica ou órgão de representação, se torna uma obrigação mesmo. Vamos pensar em outra política que foi bastante conflituosa, os PCNs. Os PCNs em 1996, estávamos com uma possibilidade de democracia muito grande. Nós tínhamos acabado de fazer a Constituição, estavam programando a LDB.

Esse período que foi chamado como redemocratização brasileira estava se iniciando, nós estávamos com todas as possibilidades. A conjuntura que estamos vivendo hoje, não só no Brasil, na América Latina e no mundo, é o inverso. Eu não chamaria de um retorno de regimes totalitários, mas de novas configurações dos Estados autoritários. Não é o modelo da ditadura militar, não é o modelo dos regimes totalitários fascistas e nazistas, mas são novos modelos autoritários coerentes com o momento que estamos vivendo. Das novas mídias, das tecnologias digitais e dessa ideia de uma participação muito grande. Esses Estados autoritários hoje em dia, a gente até estranha, eles vão para a rua, fazem caminhada, que é uma coisa dos movimentos sociais de esquerda, e eles se apropriaram das nossas formas de mobilização. Acho que tudo isso a gente tem que observar para entender que esses Estados autoritários de hoje, tem novas formas, então em um, já estamos vivenciando, lamentavelmente. Então temos que pensar para além disso. Para mim, é correr para diminuir as perdas que nós tivemos. É isso em todos os sentidos, então, o que tem de consenso na Base que dá para aproveitar ainda e o que vai dar para, no chão da escola, tem a parte diversificada, tem os projetos das escolas e na própria relação universidade e escola, o que é que dá para a gente correr para diminuir essas perdas. Pois nós também não podemos dizer que a Base que está em vigor é algo totalmente desconhecido para nós. Ela traz coisas que são absolutamente consenso, que são daquelas abrangências que é possível fazer de tudo e nada. Que dá para continuar na mesma situação, dá para retroceder e dá para inovar. Para onde cai a disputa? Para os espaços da escola, o que ruim. É ruim porque fica para o lado mais fraco da corda. Extravagam as questões mais pessoais, mais mesquinhas. O ruim desses documentos mais abrangentes, que dá tudo e não dá nada, é que fica tudo para gente correr atrás. Acho que é nesse sentido, correr para diminuir nossas perdas.

Se eu estivesse na direção da Associação Brasileira de Ensino de História, se eu estivesse na direção da ANPUH, eu não gostaria de estar, mas se estivesse, eu iria apostar nisso. Criar um consenso mínimo para sermos mais propositivos. Porque nós também não podemos pensar que um governo, que nosso estado, que o governo de nossa prefeitura, que o governo federal, não podemos cometer o mesmo erro de achar que tudo é homogêneo. Tem gente querendo trabalhar sério, tem gente com projetos extremamente escusos e tem gente que é técnico de carreira que está lá e que tem uma política que quer continuar, como fazíamos antes, como se faz agora. Nenhum órgão ou instituição é homogênea. Temos que ir com a clareza e com as armas que são os meios que temos para diminuir essas perdas.

Enquanto as nossas entidades não tiverem algo propositivo, para dizer, olha o que querem para o ensino de História, infelizmente isso aconteceu lá nos anos de 1980, aconteceu nos PCNs, isso aconteceu com a Base e vai acontecer com a próxima. Alguém não vai gostar de alguém que está na comissão, alguém vai achar que não escreveu bem, alguém vai achar que tem mais conhecimento sobre aquilo e vai continuar nessa vaidade que, infelizmente caracteriza muito a academia e que infelizmente vemos passar para outros espaços essa luta intestina de quem está mandando, quem é mais citado, quem vai publicar livro ou artigo e assim sucessivamente. É muito triste dizer isso, mas infelizmente, acho que temos que enfrentar esse lado também.

Apêndice V

Sobre a Base Nacional Comum Curricular

Por JT

Terceira versão da BNCC

Na terceira versão da BNCC, grupo de trabalho ao qual estive vinculada, foi dirigido por da Ghislene Trigo. Ela coordenou e acompanhou de forma sistemática todas as áreas de conhecimento da BNCC. O material recebido pela equipe de história e Ciências Humanas foi aquele produzido anteriormente, em diferentes versões, um e dois. O trabalho de história foi realizado, em grande parte, por José Alves Freitas Neto e Janice Theodoro da Silva. O Banco de Dados, com a memória das antigas versões, foi organizado e gerido pela Fundação Vanzolini nesta terceira fase. Ocorreram audiências públicas, nas quais a BNCC foi discutida e muitas das sugestões encaminhadas para as secretarias, parte delas incluídas na versão final da BNCC.

Quem coordenou o projeto **todo** foi Ghislene Trigo. Na área de **História**, trabalharam de forma constante, do início ao fim, o Prof. José Alves Freitas Neto da UNICAMP e eu, Janice Theodoro da Silva, professora aposentada da USP. Tanto o Zé como eu somos professores especializados na área de História da América. Essa é uma particularidade, não temos formação especializada na área de Educação, ensinamos e pesquisamos, por anos, História da América Colonial e Independente. Nós, para a realização do trabalho, tivemos apoio de especialistas de outras áreas (geografia, sociologia, filosofia). Fizemos inúmeras reuniões em conjunto com os especialistas todas as áreas de conhecimento. Foi um trabalho conjunto que resultou na construção da BNCC. O texto final ganhou unidade na mão de redatores responsáveis pela coesão da forma e da linguagem. Os especialistas, de cada área, procuraram compreender qual era a concepção dos pedagogos para poder responder às demandas. Zé e eu fizemos um esforço para adequar a nossa formação às necessidades da BNCC.

Origens da BNCC.

Quais foram as grandes preocupações que justificaram um desejo de mudança na área educacional e de que forma a BNCC tentou equacionar o problema?

Primeiro ver, tomar consciência, do desinteresse do aluno com a forma com que o ensino estava sendo praticado nas escolas, olhar e compreender o aluno, avaliar suas dificuldades, propor soluções voltadas para os seus interesses, criar condições adequadas o seu desenvolvimento cognitivo.

As mudanças ocorridas na sociedade contemporânea conformaram um novo estudante. Ele usa constantemente um celular, tem acesso aos meios de comunicação, as informações as mais variadas, está alfabetizado em uma linguagem digital tem outras demandas, percebe o mundo de outra forma. Isso não quer dizer, fazendo uma pequena brincadeira, que não é possível alfabetizar usando a cartilha *Caminho Suave*, você pode. Eu mesmo me alfabetizei com ela. Mas, atualmente, existem caminhos muito melhores para você desenvolver o raciocínio do aluno e introduzi-lo na Física, Química, Matemática, História, Literatura e mesmo na linguagem digital, são outras as portas que se abrem marcadas pelo exercício de **habilidades e competências**.

A sala de aula e o professor.

Você pode tornar essa sala de aula mais atrativa e desenvolver crianças com diversas habilidades e competências, você pode fazer uma formação mais adequada às mudanças em curso na atualidade. Ser ágil para enfrentar mudanças é um caminho que precisamos aprender. Este desafio exige formação e atualização do professor. O mundo muda a cada instante. Não era assim antigamente. Na sociedade tradicional os pais vocacionavam os filhos, tinham algumas expectativas bem específicas. Meu filho vai ser médico, advogado. O leque das profissões era muito bem definido. Hoje em dia a demanda do mundo do conhecimento é muito aberta, as profissões são outras. É possível criar uma criança com a capacidade de trabalhar junto, de interagir, de resolver

problemas novos, enfrentar as dificuldades contemporâneas que estão postas no mundo. O jovem deve saber inclusive criar para si mesmo um projeto de vida, para se adequar, ao longo da vida, em um mundo em transição. Surge aí a necessidade de reestruturar a forma como o conhecimento estava sendo ensinado nas escolas. A Base surge de uma necessidade de mudanças na escola. Ela propõe alterações sustentadas no desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente, foca o aprendizado nas habilidades e competências, tendo em vista encontrar uma maneira mais adequada de tornar os jovens aptos para a vida, para um mundo novo.

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e a BNCC.

Os exames do ENEM, na origem, já procuravam indicar este caminho, das habilidades e competências. Maria Inês Fini, sua idealizadora, lutou muito por isto. O conhecimento deve ser adequado para o enfrentamento na vida nas mais diversas circunstâncias. O conhecimento deve integrar as disciplinas, ensinar a viver congregando, com competência e ética.

Na BNCC o objeto de conhecimento pode variar, o importante é trabalhar as habilidades e competências por meio de variação de objetos de conhecimento (conteúdos). A vida não separa as áreas de conhecimento, portanto a escola deve dar conta deste desafio juntando os conteúdos separados, por anos e anos, nos livros e pelos professores. Outra questão muito delicada refere-se ao fato do Brasil ser um país continental, com um meio ambiente bastante diferenciado, portanto com uma história e necessidades diferentes, em cada uma de suas regiões. Não se pode dar as costas para a geografia regional, para os problemas regionais, para as histórias regionais. É necessária maleabilidade na escolha dos objetos de conhecimento, falar do que faz parte da vida dos estudantes.

Trata-se de, partindo de circunstâncias específicas, criar parâmetros para o desenvolvimento cognitivo, por meio de habilidades e competências. Não podemos esquecer o fato dos professores terem sido formados com a cabeça voltada para disciplinas e conteúdos específicos. Do ponto de vista da História e dos conteúdos tradicionais, tanto dos anos iniciais como dos anos finais do ensino fundamental, a Base

sugere objetos de conhecimento indicando, em seguida, as habilidades que devem ser desenvolvidas (descrever, avaliar, analisar, compreender, comparar etc).

Recepção de BNCC pelos seus leitores professores.

A leitura da Base tem sido feita de forma equivocada, de maneira antiga, por meio dos conteúdos. A sua proposta é outra. O conteúdo é meio, não fim. No fundo a Base exige um professor habilitado, formado de maneira diferente, e este é o maior desafio. Podemos ter uma Base fantástica, podemos ter um livro didático fantástico, podemos ter um material didático fantástico, mas se não tiver um bom professor, nada disso vai funcionar. Se existe um ator central para melhoria da educação brasileira, este ator central é o professor. O professor tem que estar apto para trabalhar com uma metodologia adequada à BNCC, principalmente se o material que ele receber for consoante com uma nova metodologia.

A importância do professor.

O problema que o Brasil vai enfrentar na implementação da Base, e que já está enfrentando é: corpo de professores não recebeu formação adequada para a utilização da Base. A maior parte dos docentes usa, como instrumento básico de trabalho, o livro didático ou os livros apostilados. O professor tem em mãos o livro do professor, o livro do aluno, o livro digital, uma quantidade enorme de livros e conteúdos. Ninguém consegue ler aquela quantidade de material.

O grande problema de um professor de História, Matemática, Física, Química, é que ele deve ter conhecimento específico de sua área. Para ensinar é necessário saber, ter o conhecimento específico. Se não for um bom historiador, bom matemático, bom químico, ele não vai conseguir ser um bom professor. Existe uma ligação necessária entre o que se sabe e o que se ensina. Muitas vezes professores de escola pública são formados em faculdades particulares, algumas de fim de semana. Eles nem sempre recebem a formação adequada. Este é um problema básico. Ninguém ensina o que não sabe.

Muitas vezes este professor com formação limitada, recebe o livro didático que será o eixo de suas aulas. O livro didático passa a ser o único material utilizado pelo professor em sala de aula e ele segue a receita do livro, dia a dia. Isso não combina com a BNCC. Agora as editoras estão preocupadas em adequar os livros à Base, mas todas as editoras estão fazendo *ticagem* de conteúdo (objetos de conhecimento). A parte de atividades é muito mal desenvolvida e não corresponde às demandas da BNCC. Tem livro que pergunta a data de nascimento da Tarsila Amaral. Não adianta, assim não vai melhorar. A Base tem que andar junto com formação de professor. Esta é a dificuldade central a ser enfrentada.

Discussões sobre conteúdo.

Ao longo da definição dos temas da Base, as brigas entre especialistas foram muito grandes. Quais temas serão centrais, na área de História. A História do Ocidente é a história tradicionalmente em cena, estudada pelos nossos pais até os dias de hoje, especialmente a História da Europa. Para você alterar os conteúdos, para a História da Europa não ter tanta centralidade e a História da América, por exemplo, ter mais centralidade, seria necessário, uma produção acadêmica sobre a história da América, com outro feitiço conceitual adaptada para um livro didático. Não é fácil trazer a produção acadêmica envolvendo mudanças de paradigmas, revolução conceitual e novas temáticas para os bancos escolares. Vejo em alguns livros didáticos boas referências,

A produção acadêmica é pontual e profunda. Ensinar sobre as sociedades indígenas é um desafio enorme. Não se trata de dizer que elas existem, ou comemorar o dia do índio. Trata-se de demonstrar como produzem saberes tão diferentes do nosso.

Vou citar um exemplo para ficar mais claro. Existem estudos que estão mostrando que o *quipu* indígena (ANDES) não servia apenas para marcar quantidades, mas era uma forma de escrita. Tal colocação, problematiza o significado da escrita na forma como nós trabalhávamos com o documento histórico e como concebemos, hoje, o que é a escrita, e por consequência o que é ou deixa de ser, objeto da história e de outras áreas de conhecimento (antropologia). Para alguém fazer um livro didático e falar sobre isso, o autor precisa entender o *quipu*, precisa saber o que os especialistas de Princeton estão

fazendo com relação a este tema, como se deu a produção deste conhecimento, mudanças conceituais, áreas de conhecimento (história, antropologia etc.). É necessário transformar, aquele conhecimento, erudito na origem, em uma linguagem adequada ao livro didático. Com isto você iria, de fato, discutir os saberes sobre as diferentes culturas.

Existe este patrimônio já consolidado na academia, possível de ser transportado para o livro didático? Não existe. Fica todo mundo dizendo que deveria introduzir os saberes africanos, indígenas no livro, mas não têm produção acadêmica que auxilie, a introdução destes saberes no livro didático de forma palatável e competente para o estudante.

A briga das temáticas na Base é muito complexa. A História do Ocidente, da Europa é muito importante para compreender a História da América, não dá para abrir mão. Abrir mão do estudo da antiguidade, não acho um bom caminho para uma sociedade globalizada. Temos heranças na antiguidade que merecem ser nomeadas e estudadas: democracia, direito, ética. Se o critério ou o caminho for, por exemplo, geográfico devemos estudar História do Oriente, do Ocidente e dos continentes e dos arquipélagos, tomar consciência do mundo, do planeta, do cosmos. O mundo globalizado exige uma história global para que possamos dar conta deste universo todo, uma outra história global, feita de forma diferente daquela chamada história das civilizações, uma história ambiental, talvez

A questão da BNCC não é o conteúdo. Se brigou pelo conteúdo, eu entendo, até faz sentido você brigar contemporaneamente pelo conteúdo. Foram e ainda são temas importantes a história da Europa e a formação dos Estados Nacionais. A questão da formação dos Estados Nacionais deixou de ser um tema, na forma como foi discutido anteriormente. As nações continuam sendo tem importante, mas o recorte é outro. As crises que vivemos hoje, afetam o equilíbrio do sistema internacional fortalecido depois da Segunda Guerra, propondo questões novas. A historiografia caminha, é necessário conhecer o significado das mudanças, porque mudaram os temas, os enfoques e as metodologias de pesquisa.

O professor, a BNCC e a liberdade de conteúdos.

O professor que está em sala de aula no Amazonas ou no Rio Grande do Sul é um professor que, provavelmente, teve a formação tradicional. Razão pela qual mantivemos um certo eixo cronológico e seguimos uma bibliografia de consenso. Como o aprofundamento vai depender do professor, ele vai poder aprofundar no que ele achar necessário. Por exemplo, você tem uma escola que está em uma zona quilombola, então o professor tem oportunidade de desenvolver mais uma temática ligada à história da comunidade. Ele pode ampliar aquela temática e pode diminuir o número de aulas sobre, por exemplo, a Revolução Francesa. Ele pode escolher um viés que, por exemplo, explique de alguma forma o problema da escravidão do Haiti. A escolha é do professor.

Nós optamos por deixar uma porta aberta que incluísse o professor com formação mais tradicional, mais voltada para os conteúdos. Não adianta pensar nas elites dos professores que estão ligados a escolas onde a discussão historiográfica está mais digerida pelos professores. Estou preocupada com os professores do Amazonas, das escolas de rodovias, das periferias, com o Brasil profundo.

Vamos dar o eixo (objetos de conhecimento) e a liberdade para cada professor problematizar a sua realidade. A questão mais difícil é usar a liberdade, pois para usar a liberdade você tem que ter condições de mobilizar a razão, ter desenvolvido habilidades para avaliar as circunstâncias, ter ética e fazer uso do livre-arbítrio. Logo, você teria que ter material humano e didático para fazer ensinar o Outro a ser livre, hábil e responsável. Não é fácil.

Eu acho que a história da BNCC é uma história bonita, onde se tentou escutar diversos setores da sociedade brasileira. Quando a Base chegou até nós, ela já era um grande rascunho, a gente tentou preservar muito da segunda versão, cuidar em deixar portas abertas para professores muito diferentes entre si, tentamos resguardar a liberdade do professor. Trabalhamos e respeitamos as outras versões. A Base que temos hoje, no ensino fundamental, mantém objetos de conhecimento tradicionais e em meio a eles problematizamos, criamos perguntas, habilidades e competências. Se o professor quiser mudar o eixo dos objetos de conhecimento ele pode mudar. Dá para fazer no currículo e na sala de aula.

O professor acostumado aos velhos conteúdos pode fazer perguntas como: Revolução Francesa, para que serve estudar este tema? Industrialização, para que serve e por que estudar este tema? Com estas perguntas ele abre as portas das habilidades e

competências: descreve, analisa, compara. Em que medida cada um dos temas antigos responde a uma problemática do presente. O estudante tem que saber porque é necessário estudar o que foi a Revolução Francesa entre tantos outros temas, a reflexão deve fazer sentido para ele.

A gente teve que enfrentar um dos grandes problemas da História que é o anacronismo. Como você vai resolver essa equação. É possível uma pergunta do presente ensinar sobre o passado. Sim. É só olhar para o passado observando o que é específico daquela época. Fazer o inventário das diferenças. Eles, homens do passado, eram diferentes nisto e naquilo. Mas existe uma questão está posta lá, no passado, por isso posso estudar, Aristóteles, Platão, Maquiavel, Hobbes etc, etc, eles, os personagens do passado, estão estruturando reflexões, perguntas que podem ser e devem ser compreendidas na forma como foram produzidas na época, mas podem demandar reflexões contemporâneas, nesse sentido a gente procurou valorizar as habilidades e competências.

O livro didático e o material didático.

O problema da mudança é livro didático. O livro didático foi feito e planejado para o professor utilizar apenas aquele livro escolhido, um livro, de um autor que, a seu modo, processa outros autores. O professor não foi formado para usar material didático, para usar uma biblioteca. Ele, em muitos lugares do Brasil, não tem biblioteca, não tem recursos e não tem tempo. Já se exige demais do professor e se dá muito pouco para ele.

A BNCC para funcionar vai ter que preparar o professor para o uso de material didático e dar a ele condições para trabalhar com habilidades e competências. O livro didático deve ser apenas uma parte do material didático. O que propicia unidade no aprendizado não é o livro, é o professor. Aí está posto o problema, a Base tem que andar junto com formação de professor. Esse é o mistério. A aprendizagem dos estudantes vai depender desta notável conjugação, de uma proposta temática em aberto e um professor que possa lançar mão de um material variado, atento ao desenvolvimento cognitivo.

Enfrentamos um grande problema político: a questão de gênero. Essa foi a questão mais complexa de todas. O problema diz respeito ao âmbito da política. Tivemos que aceitar apesar de não concordar com as mudanças. Optamos por estimular na Base o respeito as identidades. Fomos cuidadosos, queríamos deixar uma porta aberta para os professores. Como a Base não é currículo, os Estados podem desdobrar no seu currículo temáticas voltadas para temas e interesses regionais, consoantes com os interesses e formação dos professores e das secretarias. Nossa preocupação foi deixar a porta aberta. Se o professor tiver condição de discutir gênero, se ele achar importante discutir o tema na sala de aula, ele tem como fazer, ele encontra espaço na Base para isto. Esta foi nossa preocupação, deixar espaço para o pessoal das secretarias fazer as suas adaptações no currículo. Quando a equipe, responsável pela elaboração do currículo, tiver uma formação mais temática ela encontra os referenciais para fazer o seu currículo a partir dos objetos de conhecimento, quando a equipe estiver mais afinada com desenvolvimento cognitivo ela também terá condições de desenvolver o currículo nesta direção, focando prioritariamente as habilidades e competências. O maior equívoco na leitura da Base é supor que os conteúdos são o eixo central e que devem ser igualmente aprofundados. O essencial são as Habilidades e Competências, ou seja, o desenvolvimento cognitivo.

Temas complexos como a Ditadura de 1964, por exemplo, dependendo do professor ele pode tratar com maior profundidade, ou se preferir, tratar mais rapidamente, e priorizar saúde, meio ambiente, etc. A escolha é do professor. A Base sugere o caminho. Os currículos vão poder ganhar corpo, valorizando as realidades regionais. Não podemos esquecer que o Brasil é um continente, com realidades distintas, clima, hidrografia, meio ambiente, história... Se a escola se localiza na Amazônia onde o meio ambiente é muito importante no dia a dia da população, o professor pode tornar este tema o eixo de todo o seu currículo.

A unidade temática sugerida na Base pressupõe o ENEM, uma avaliação nacional onde alguns temas tradicionais são tratados nos itens da prova. É necessário que o estudante conheça algumas temáticas. Precisa saber o que foi a Revolução Francesa, Revolução Industrial, conhecer minimamente reflexões sobre a Idade Antiga, Moderna,

Contemporânea, ter na cabeça alguns marcos cronológicos. Você pode criticar esses marcos cronológicos, inclusive a Base sugere isso, explicando para o estudante como estes marcos cronológicos foram criados tendo como referencial apenas a História do Ocidente. Na História do Oriente os marcos são outros. O importante é ter um ponto de partida, mesmo se for para negar os marcos comumente utilizados na História e Historiografia do Ocidente.

Auto estima do professor

Dentre os problemas enfrentados pelos professores, depois da questão salarial, surge o tema da autoestima em relação à profissão. O professor dos últimos anos do ensino fundamental gostaria de ser professor do ensino médio e o professor do ensino médio gostaria de ser professor universitário. Ele tem uma certa “vergonha” de estar naquele lugar. Este sentimento parte da desvalorização deste trabalho, desvalorização salarial. O professor do ensino fundamental e médio ganha muito pouco e a nossa sociedade valoriza, em primeiro lugar, o dinheiro. A pessoa vem depois. Quem vai para o magistério não é o melhor aluno, muitas vezes é um aluno mais fraco. O bom aluno em física, por exemplo, quer ser físico e não professor de física.

A Universidade e o livro didático

A passagem do conhecimento, da universidade para a escola, é ainda muito precária. Os livros didáticos mais escolhidos pelos professores nem sempre são os melhores. Por que? Porque são os mais tradicionais na forma de contar a história repetem uma narrativa conhecida, já percorrida nos anos anteriores. Em geral os livros são tributários de um raciocínio binário (bom e mau, certo e errado). Quando o MEC dava estrelinha para os livros, os que tinham menos estrelinhas (piores) eram os livros que os professores mais escolhiam porque pressupunham ser os mais fáceis de usar. O uso do melhor livro, mais atualizado, exige mais do professor, sugere a necessidade de formação continuada. A bibliografia muda e, para acompanhar, é necessário rever o que foi aprendido anteriormente.

Na universidade o grande químico não dá aula de Química, o grande químico faz pesquisa em Química. No Brasil a distância entre o professor e o pesquisador é muito grande. Não tem uma produção intermediária. Você tem boa produção acadêmica, as vezes muito sofisticada. Todos os pesquisadores querem ser considerados um *scholar*, serem aceitos e admirados na comunidade em que vivem, ter um título de mestre ou doutor e ser professor de universidades. Falta a produção do livro do meio, a divulgação da pesquisa de ponta, falta o encontro entre as duas pontas.

O Brasil tem que resolver este problema. Tem que valorizar o professor de alguma maneira. Tem até piada, *quem sabe faz, quem não sabe ensina*. Aí está posto o problema. Existe um lugar para a produção do conhecimento e outro lugar para a reprodução do conhecimento. Os dois são importantes. A Base abre a porta para o estudante ter a ideia de uma coisa ou de outra. Ele vai escolher. O uso de um bom material didático, de um laboratório, pode incentivar o estudante escolher a pesquisa como forma de vida, ou outro caminho, a cozinha por exemplo. Mas é a escola que ensina, permite a ele reconhecer e dispor se um conhecimento parte de base científica ou não, reconhecer o que é uma pesquisa sistemática, o que é produzido de forma ocasional e não científica.

A Base é apenas uma gota no oceano da educação. Penso que é uma boa gota.

A pesquisa e a educação.

Por razões e experiências pessoais eu me interessei muito por história da América Latina e pela questão indígena. Sou de uma geração que valorizou bastante os estudos sobre linguagem sobre significados da escrita, nas suas mais diferentes formas. Foi tema da minha época problematizar a escrita como um divisor de águas entre a história, a antropologia e etnologia. A historiografia reviu o conceito de escrita trazendo as populações originárias da América para o curso de História.

Veja só, no meu curso de América quando analisava os Andes, focava na alimentação, na alimentação antes da conquista, na riqueza genética dos alimentos, do milho, da batata. Com relação a África, consulte sempre meus colegas especialistas. Fiquei atenta, no livro didático, em considerar a escravidão um tema importante, mas não o único. É necessário saber mais da África para evitando clichês, desqualificação da

população observando com cuidado as imagens que apresentam o continente para o estudante. Se me perguntarem se sou capaz de fazer um mapa da África e falar da cultura de cada país, eu não sou. Atualmente a África é mais estudada. A legislação ajuda bastante. Estruturas de parentesco por exemplo, explicam muito em relação ao funcionamento daquelas sociedades. É necessário valorizar os saberes ali produzidos.

Também sou da geração da mundialização, um momento da história que passamos a observar melhor a história do Oriente. Nos anos 70 fui tentar entender qual era o papel dessas sociedades indígenas na conformação das sociedades latino-americanas. Depois, nos anos 80/90, passei pela discussão sobre mestiçagem. Em viagem de pesquisa para a China tentei comparar a diversidade inter-étnica em Macau (China) com a experiência americana na época da conquista. Cada sociedade respondeu de uma forma à presença espanhola e portuguesa. Estas foram as temáticas que eu me debrucei ao longo da vida.

A educação entrou na minha vida no final da minha carreira, um pouco antes de me aposentar e, depois, quando já tinha me aposentado. A primeira experiência foi com um trabalho idealizado pela Maria Inês Fini, o ENEM. Este trabalho me deu consciência clara de que somos uma casta (os pesquisadores) muito distante da área educacional. Lembro que nós, do grupo de história, fizemos a questão no vestibular sobre a batata. Tratava-se de valorizar a História da América, a alimentação americana, batata, tomate, chocolate. Colocamos a questão na prova depois de muita discussão. Foi uma forma de valorizar o patrimônio ambiental. No dia seguinte escutei os professores dos cursinhos comentando que era um absurdo que a questão não tinha sentido. Percebi neste momento a distância entre os objetos de conhecimento no livro didático e na universidade.

O trabalho com a Maria Inês na elaboração do ENEM me entusiasmou muito e deixou transparente as distâncias entre pesquisa e educação. Fui diretora do Centro de Apoio a Pesquisa Histórica, lugar onde arquivavam as teses produzidas na FFLCH. A cada quinze dias eu via chegar um carrinho repleto de teses que iam para o acervo. Eu pensava: em grande parte são cartas escritas para cinco pessoas da banca lerem. Quer dizer, era um esforço enorme que os pós-graduandos faziam e muito poucas pessoas

liam. Enquanto isto a educação nas escolas, em muitas delas seguiam um velho rumo. Agora as teses têm mais utilidade, porque ficam disponíveis na internet e muita gente pode ler.

Com relação a metodologia a Base valorizou o trabalho com as fontes, como fazer perguntas para o documento histórico, documentos materiais e imateriais. São procedimentos metodológicos complexos. O José Alves e eu valorizamos o uso de fontes, deixando brechas para indagações sistemáticas tanto em relação ao presente como ao passado.

Projetos de vida.

Como interessar o estudante de hoje nas atividades escolares? Se todo professor na aula disser porque eles estão estudando isto ou aquilo, talvez os estudantes tenham mais interesse. **É necessário o vínculo com a realidade.** Se o estudante encontrar a justificativa do porquê é importante para ele estudar aquele conteúdo, daquela forma, se ele descobrir uma relação com o seu **projeto de vida**, talvez seu interesse pela aula aumente. Os itinerários têm esta origem: aumentar o interesse dos alunos em sala de aula.

Quando você vai fazer uma mudança tem que ser prudente. Tem que avaliar não só o que você acha certo, mas até que ponto é possível implementar uma mudança. Tem que avaliar o material em função das pessoas que vão utilizar aquele material, ser cuidadoso e não vaidoso. Eu tive o privilégio de trabalhar com historiadores que faziam leituras documentais maravilhosas, mas precisei assistir muitas aulas, discutir, treinar a leitura para apreender, retirar do documento as questões que eram fundamentais. Não é da noite para o dia. Não adianta pegar um documento e pronto. O segredo são as perguntas que vão nortear o desenvolvimento das habilidades e competências, tendo como base o uso das fontes. É difícil. A passagem tem que ser gradual, partir de um material conhecido e ir sugerindo a problematização, passo a passo, aprimorando o olhar, a capacidade incessante de perguntar. Volto a afirmar o professor é a alma, da escola, são eles que ensinam ver, ver melhor, são eles os verdadeiros conformadores da sociedade.