

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FRANCISLAINE SOLEDADE CARNIEL

**Reflexões sobre a História Escolar na Base Nacional Comum Curricular nos
anos finais do Ensino Fundamental**

Ribeirão Preto – SP

2021

FRANCISLAINE SOLEDADE CARNIEL

**Reflexões sobre a História Escolar na Base Nacional Comum Curricular nos
anos finais do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão
Preto da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Andrea Coelho
Lastória.

Ribeirão Preto – SP

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CARNIEL, Francislaine Soledade

Reflexões sobre a História Escolar na Base Nacional Comum Curricular nos anos finais do Ensino Fundamental. Ribeirão Preto, 2021.

108 p.: il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientador: Lastória, Andrea Coelho.

1. História Escolar. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Currículo. 4. Educação. 5. Anos Finais do Ensino Fundamental.

Nome: CARNIEL, Francislaine Soledade.

Título: Reflexões sobre a História Escolar na Base Nacional Comum Curricular nos anos finais do Ensino Fundamental.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências (área de Educação).

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Julgamento: _____

Profa. Dra. Alessandra David Moreira da Costa

Centro Universitário Moura Lacerda

Julgamento: _____

Prof. Dr. Diego García Monteagudo

Universidade de Valência

Julgamento: _____

*À minha querida tia Fátima (in memoriam)
cuja presença foi e é essencial em minha
vida.*

AGRADECIMENTOS

São tempos difíceis! Tempos difíceis exigem pessoas que compactuam e colaboram com a nossa existência, portanto, começo agradecendo a todos aqueles que se comprometem com a Educação e com a Vida. Lutemos juntos!

À minha família, Edna, Celso, Marcelo, Thais e Bibi, a vocês devo minha gratidão pela sabedoria, alegria e sabores do cotidiano.

Aos meus muitos amigos que contemplam e alegram os meus dias e minhas noites, em especial ao Gustavo, John, Luciane, Marina e Thais.

Aos meus amigos acadêmicos (e de vida) Carol, Dany, Faustino, Guilherme, Lucas, Odair, Ulysses e Will.

Aos amigos do Grupo ELO que sempre estiveram presentes nesta jornada, sem vocês eu não seria a metade da educadora e pesquisadora que sou. Vocês são mil!

À minha querida orientadora Andrea Lastória, que com muita maestria me auxiliou neste trabalho e em outros tantos momentos, continue emanando luz e alegria.

Agradeço aos professores Alessandra David Moreira da Costa e Pedro Paulo Lima Barbosa por participarem de minha qualificação, seus apontamentos foram cruciais para a realização deste trabalho.

Aos professores que percorreram minha vida escolar e acadêmica, muito obrigada!

Finalizo agradecendo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela bolsa concedida.

O primeiro senso é a fuga
Bom, na verdade é o medo
Daí então, a fuga
Evoca-se na sombra uma inquietude
Uma alteridade disfarçada
Inquilina de todos os nossos riscos
A juventude plena e sem planos se esvai
O parto ocorre
Parto-me. Parto-me. Parto-me. Parto-me
Aborto certas convicções
Abordo demônios e manias
Flagelo-me
Exponho cicatrizes
E acordo os meus, com muito mais cuidado
Muito mais atenção!
E a tensão que parecia nunca não passar
O ser vil que passou para servir
Pra discernir, harmonizar o tom
Movimento. Som
Toda terra que devo doar
Todo voto que devo parir
Não dever ao devir
Nunca deixar de ouvir
Com outros olhos!
A poesia prevalece!

(O TEATRO MÁGICO, 2013)

RESUMO

CARNIEL, Francislaine Soledade. **Reflexões sobre a História Escolar na Base Nacional Comum Curricular nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

O presente trabalho levanta e analisa a configuração da História Escolar nos anos finais do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular. Objetivamos nesta dissertação descrever os marcos legislativos e o contexto histórico sob quais a BNCC foi constituída; refletir sobre as intencionalidades “educativas” presentes no texto do documento curricular e identificar concepções de ensino de História, de escolar, de sociedade, de ser humano presente na BNCC de História dos anos finais do Ensino Fundamental. Nosso aporte teórico em relação à História Escolar busca dialogar com autores que partem da premissa de que o indivíduo deve-se entender como sujeito histórico e que, portanto, precisa possibilitar aos alunos uma educação libertadora, formativa e emancipadora, para assim, serem cidadãos conscientes, críticos e reflexivos, a partir da consciência histórica, política e cidadã. No que concerne o campo curricular, partimos da concepção de currículo enquanto artefato social não neutro e permeado pelas relações de poder estabelecidas pelas classes dominantes. Para realizar nossa investigação, utilizamos a análise documental com contornos qualitativos, compreendendo o contexto; o autor ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto. A partir da nossa análise, podemos aferir que a História Escolar tem o seu lugar assegurado na BNCC, entretanto, é cronológico, factual e eurocêntrico, com poucas possibilidades de superar o que está sendo prescrito, devido ao excesso de objetos de conhecimentos e habilidades linearmente apresentadas. Neste sentido, a BNCC segue o discurso neoliberal e neoconservador, visando uma educação ditada por interesses econômicos e ideológicos disfarçados de cidadania plena.

Palavras-chave: História Escolar. Base Nacional Comum Curricular. Currículo. Educação. Anos Finais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

CARNIEL, Francislaine Soledade. **Reflections on School History at the National Common Curriculum Base in the final years of Elementary School.** 2021. f. Dissertation (Masters) – Education Department, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

The present work raises and analyzes the configuration of History in the final years of Elementary Education at the Common National Curricular Base. We aim in this dissertation to describe the legislative frameworks and the historical context in which the BNCC was constituted; reflect on the “educational” intentions present in the text of the curricular document and identify conceptions of teaching History, school, society, human beings present in the History BNCC of the final years of Elementary School. Our theoretical contribution in relation to School History seeks to dialogue with authors who start from the premise that the individual must understand himself as a historical subject and that, therefore, he needs to allow students a liberating, formative and emancipatory education, in order to be conscious citizens, critical and reflective, based on historical, political and citizen awareness. Regarding the curricular field, we start from the concept of curriculum as a non-neutral social artifact and permeated by the power relations established by the dominant classes. To conduct our investigation, we used document analysis with qualitative outlines, understanding the context; the author or authors; the authenticity and reliability of the text; the nature of the text, the key concepts and the internal logic of the text. From our analysis, we can verify that History has its place assured in the BNCC, however, it is chronological, factual and Eurocentric, with little possibility of overcoming what is being prescribed, due to the excess of objects of knowledge and skills linearly presented. In this sense, BNCC follows the neoliberal and neoconservative discourse, aiming at an education dictated by economic and ideological interests disguised as full citizenship.

Keywords: History. Common National Curricular Base. Curriculum. Education. Final Years of Elementary School.

LISTA DE SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDAC	Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Nacionais Curriculares
ELO	Estudos da Localidade
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FMI	Fundo Monetário Internacional
IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
LAIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PNE	Política Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UEL	Universidade Estadual de Londrina

UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UPF	Universidade de Passo Fundo
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contextos propostos por Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES,2006).....	50
Figura 2 – Mitos e fatos da BNCC elaborado pelo Movimento pela Base Nacional Comum, 2017.....	69
Figura 3 – Exemplo de estrutura das habilidades Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 29.....	74

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Artigos selecionados no Scielo.....	33
QUADRO 2 – Dissertações selecionadas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	35
QUADRO 3 – Versões discutidas da Base Nacional Comum Curricular.....	62
QUADRO 4 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do 6º ano de História.....	86
QUADRO 5 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do 7º ano de História.....	89
QUADRO 6 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do 8º ano de História.....	91
QUADRO 7 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do 9º ano de História.....	93

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. REFLEXÕES SOBRE O SABER HISTÓRICO ESCOLAR NO BRASIL.....	17
2.1 Breve percurso da História Escolar no Brasil	17
2.2 A importância da História Escolar	28
3. PERCURSO METODOLÓGICO	33
3.1 Justificativa do tema.....	33
3.2 A abordagem qualitativa.....	39
3.3 Análise documental	40
3.4 Materiais analisados.....	43
4. O CAMPO CURRICULAR E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: MARCOS LEGAIS E INTENCIONALIDADES.....	45
4.1 O currículo como artefato social: as intencionalidades e as relações de poder ..	45
4.2 Os marcos legislativos que embasam a elaboração da BNCC	51
5. A HISTÓRIA ESCOLAR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	68
5.1 Estrutura do documento: ponderações sobre a sua natureza curricular	68
5.2 Reflexões sobre a História Escolar na Base Nacional Comum Curricular nos anos finais do Ensino Fundamental	78
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	103

1. INTRODUÇÃO

Nosso interesse pela área educacional, bem como pela pesquisa em História Escolar, começou com a nossa formação em Licenciatura em História pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Na ocasião, elaboramos uma monografia cuja temática envolvia o ensino de História por meio de livros didáticos¹. Tal ação investigativa proporcionou, além de grande afeição pela pesquisa, compreender parte da conjuntura educacional que o nosso país passou (e que continua passando), principalmente, envolvendo políticas públicas e práticas escolares.

Após tal formação, ingressamos no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP, da Universidade de São Paulo - USP. Pudemos conhecer diversas nuances da área educacional e, também, passamos a integrar um grupo de pesquisa denominado como Grupo de Estudos da Localidade - ELO, vinculado ao Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador - LAIFE.

O referido grupo é constituído por professores, pesquisadores das áreas de Geografia, História e Educação. Considerado como uma comunidade de aprendizagem profissional da docência, os membros do ELO partilham saberes da prática pedagógica e dos campos específicos do conhecimento. O grupo busca refletir sobre as permanências e mudanças realizadas pela sociedade ao longo do tempo, além de produzir materiais didáticos², pesquisas em ensino e novos saberes docentes.

Nas reuniões do grupo de pesquisa, pudemos participar de reflexões sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Tal fato nos despertou o interesse em aprofundar a investigação sobre a temática. Assim sendo, nossa monografia do curso de Licenciatura em Pedagogia da FFCLRP-USP focou na

¹ Monografia “A concepção de ‘Pátria’ e ‘Nação’ na construção da cidadania durante o regime civil-militar: análise do livro didático ‘História do Brasil - Dos habitantes primitivos à independência’ de 1984” apresentada no ano de 2016, sob orientação do Prof. Me. José Faustino de Almeida Santos.

² Dentre os diversos materiais produzidos, citamos, como exemplo, o Almanaque de espaços não formais de ensino da região metropolitana de Ribeirão Preto – SP. Participamos do almanaque que se destinou aos professores da Educação Básica. O almanaque foi lançado no ano de 2018 e na versão impressa em 2019 na versão digital. O material está disponível em: <https://falagrupoelo.blogspot.com/> Acesso em 10 abril. 2019.

compreensão do lugar da História e da Geografia Escolar dos anos iniciais na BNCC³. Pudemos, a partir da análise documental, refletir sobre o documento implementado pelo governo federal brasileiro. Desta maneira, o interesse por investigar o tema não foi cessado e percebemos que, diante da conjuntura política educacional brasileira, é urgente e necessário aprofundar a discussão, a partir de um aporte teórico e metodológico consistente, buscamos desenvolver um projeto de pesquisa e o submetemos ao Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP na Universidade de São Paulo. Tal ação estava pautada num compromisso pessoal em continuar buscando compreender os distintos caminhos da Educação, principalmente, no que se refere a História Escolar nos anos finais do Ensino Fundamental.

Compreendemos que a forma como é trabalhado a História Escolar nos anos finais diz muito sobre como se formará as seguintes gerações. Se pelo discurso do Ministério da Educação – MEC, a BNCC é o documento principal para amparar processo educativo, é fundamental analisar a forma como tal documento foi constituído focalizando a disciplina de História, por ser este o campo disciplinar que escolhemos para atuar como professoras e pesquisadoras.

No que se refere a BNCC, entendemos seu percurso histórico a partir do que o próprio documento aponta, ou seja, partimos da Constituição da República Federativa do Brasil, do ano de 1988. A Lei maior explicita que a Educação é um direito de todos, sendo dever do Estado e da família. Garantindo tal direito, os artigos de números 205 e 206, compreendem que é importante enfatizar a igualdade de condições para permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento; o direito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. A referida Lei deixa claro o compromisso do Estado brasileiro em oferecer ensino público gratuito. No artigo 210 é possível identificar a intenção de fixar “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 partir da Constituição do ano de 1988, várias legislações surgiram no país e para o desenvolvimento deste trabalho, seguimos os marcos legislativos enfatizados pela BNCC, sendo eles: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394

³ Monografia “O lugar da História e da Geografia Escolar na BNCC dos anos iniciais da Educação Básica” foi concluída no ano de 2019, sob orientação da Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória.

de 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e Plano Nacional de Educação - PNE.

Após anos de discussões sobre a elaboração de uma base nacional comum dos currículos, em meados do ano de 2015 aconteceu o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base, este instituiu a comissão de especialistas para a elaboração da proposta da BNCC e a partir desse momento, iniciou-se uma consulta pública para a construção do documento. Tais consultas buscavam contar com contribuições da sociedade civil, entidades científicas e organizações públicas e privadas.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta e opinião pública por meio da exposição de uma versão preliminar inserida no endereço eletrônico⁴ do MEC, no ano de 2015. Os dados divulgados apontam 12 milhões de críticas e sugestões.

A segunda versão da BNCC ocorreu no ano de 2016, sucedendo vinte e sete audiências presenciais com transmissão remota com professores, gestores e especialistas. No mesmo ano, começou a ser redigida a terceira versão. Ela foi colocada para discussão em abril de 2017. Nesta versão, foram realizadas cinco audiências públicas, uma em cada região do país. Essas audiências contaram com a participação de instituições convidadas e um público geral, além da disponibilidade no endereço eletrônico do Conselho Nacional de Educação - CNE sobre as audiências públicas para enviar contribuições *online*⁵.

No dia 15 de dezembro de 2017, o CNE aprovou a BNCC com alterações da terceira versão, para a versão final. Esta foi disponibilizada no endereço eletrônico do MEC em dezembro do mesmo ano e nesta mesma data o documento foi homologada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho. Após um ano, em dezembro de 2018, o referido documento é novamente alterado para que houvesse uma seção destinada ao Ensino Médio, que até então, só havia sido mencionada na primeira e na segunda versão.

Depois de várias versões, a BNCC passou a ser divulgada como um documento de “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens

⁴ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

⁵ Para a sistematização das contribuições online, o MEC disponibilizou questionários abertos e de múltipla escolha coletando comentários e sugestões por componente curricular e por etapa da Educação Básica. A partir desses dados, foi gerado planilhas por estado e o relatório-síntese das contribuições para utilizar na elaboração da terceira versão.

essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

Diante disso, nossa presente investigação responderá a seguinte questão central: **Como se configura a História Escolar na BNCC dos anos finais do Ensino Fundamental?** Essa questão central precisa ser considerada tendo em vista outras questões: Que História Escolar é essa? Quais são as referências teórico-metodológicas que ancoram essa História Escolar na BNCC?

Como professoras de História, entendemos que a História Escolar deve possibilitar aos alunos, uma educação libertadora, formativa e emancipadora, para assim, serem cidadãos conscientes, críticos e reflexivos. Nesse sentido, é essencial que a História Escolar estabeleça uma reflexão crítica, com o intuito de que os indivíduos se reconheçam como agentes históricos, ou seja, como partícipes da sociedade em que estão inseridos.

Concordamos com Fonseca (2012) a respeito das reflexões que faz sobre a História Escolar:

[...] partimos de duas premissas óbvias para os historiadores. A primeira é pensar a história como disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva. A segunda é ter consciência de que o debate sobre o significado de ensinar história processa-se, sempre, no interior de lutas políticas e culturais. (FONSECA, 2012, p. 89, grifo nosso).

Entendemos que a História Escolar, desde a mais tenra idade no âmbito institucional, é fundamental para que os alunos possam conhecer-se, relacionar-se em grupo, reconhecer e respeitar as diferenças “contribuindo para o entendimento dos modos de leitura e escrita do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver” (FONSECA, 2009, p. 252).

Diante do exposto, no presente trabalho nosso **objetivo geral** é analisar a configuração da História Escolar nos anos finais do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular.

Tendo em vista a importância da História Escolar nos anos finais para a formação de alunos críticos, alunos que compreendam seu papel na sociedade e que possam desenvolver uma consciência histórica que os possibilite intervir individual e coletivamente em prol da cidadania, os **objetivos específicos** são assim elencados:

1. descrever os marcos legislativos e o contexto histórico sob quais a BNCC foi constituída;
2. refletir sobre as intencionalidades “educativas” presentes no texto do documento curricular;
3. identificar concepções de ensino de História, de escola, de sociedade, de ser humano presente na BNCC de História dos anos finais do Ensino Fundamental.

Nossa dissertação está estruturada em quatro seções. Na primeira seção, discorreremos sobre a História como disciplina escolar e a importância da História para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Na segunda seção, detalhamos o percurso metodológico traçado para a realização da pesquisa.

Na terceira seção, pontuamos o campo curricular, a partir da concepção de artefato social, a constituição da BNCC, evidenciando os marcos legislativos e históricos que norteiam o documento analisado, bem como, os passos para a sua efetiva implementação no Brasil.

Na quarta seção, explicitamos como a História Escolar é apresentada na BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental, salientando a discussão curricular, a estruturação do documento e a análise do lugar que a História Escolar ocupa.

Finalizamos a dissertação trazendo nossas considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas para embasar todo o cenário teórico e metodológico construído.

2. REFLEXÕES SOBRE O SABER HISTÓRICO ESCOLAR NO BRASIL

Na presente seção buscamos caracterizar a História Escolar como componente curricular no contexto brasileiro, desde sua inserção no âmbito da Educação pública. Posteriormente, enfatizamos a importância da História Escolar, partindo da premissa de que o processo educativo no que concerne a História deve ser pensar o papel formativo, educativo, emancipador e libertador que tal área de conhecimento possibilita.

2.1 Breve percurso da História Escolar no Brasil

A História e as demais disciplinas escolares fazem parte de um sistema educacional que, embora se redefina constantemente, mantém especificidades no processo de constituição de saberes ou de determinado conhecimento – o conhecimento escolar. Nesse sentido, é fundamental identificarmos qual conhecimento histórico a escola produz (BITTENCOURT, 2012, p. 34).

Compreender a História hoje, no âmbito escolar, é entender a importância de, entre outras atribuições, construir conceitos básicos de cidadania na formação de cada estudante. Entretanto, devemos recordar que a História Escolar nem sempre teve esse papel e sua constituição passou por vários objetivos ao longo dos anos. Nesta subseção apresentamos a constituição histórica da disciplina História, partindo do pressuposto de que o percurso da História Escolar no Brasil é marcado por intencionalidades a respeito do que e do como ensinar. Não há, portanto, neutralidade em momento algum.

Para compreender a concepção de História no âmbito escolar, precisamos conhecer as possibilidades dentro dos movimentos historiográficos. De acordo Bittencourt (2012):

Conhecer e acompanhar as principais tendências da produção historiográfica não é apenas uma questão de caráter teórico, mas trata-se também de uma necessidade prática, porque é com base em uma concepção de história que podemos assegurar um critério para uma aprendizagem efetiva e coerente (BITTENCOURT, 2012, p. 140).

Diante do exposto, salientamos alguns movimentos historiográficos, considerados por Bittencourt (2012), como sendo os mais utilizados na esfera escolar, são eles: a História como narrativa, História Econômica, História Social, Nova História,

História Cultural e História do tempo presente. Neste momento, enfatizamos a constituição da disciplina escolar no Brasil e pontuando, de maneira breve, quais movimentos historiográficos influenciaram.

A História como disciplina escolar surgiu na França, no século XIX. Com viés positivista, ela se pautava na história dos grandes heróis nacionais a fim de 'moldar' uma identidade nacional, através da História Universal, que apesar de sua autonomização, se estabelecia com o auxílio de um 'ensino enciclopédico' sem a intenção de problematização. Sob tal aspecto, Pinsky (2008) destaca que:

Essa autonomização do objeto histórico unificou duas tradições do século XVIII - uma a do discurso enciclopédico (da história filosófica), que vinha elaborando uma doutrina do progresso e outra - a da elaboração metodológica - "um conjunto de técnicas e de saberes distintos, cronologia, diplomacia, viagens" que o século XIX remodelou, de maneira mais orgânica, pela adoção do método científico, dado pela concepção positivista que, adotando a linguagem das ciências naturais, estabeleceu um novo sentido da história (PINSKY, 2008, p. 27).

No Brasil, a disciplina começou a ser lecionada a partir do Decreto das Escolas de Primeiras Letras, no ano de 1827. No artigo 6, o referido documento expõe os objetivos educacionais da época. A saber:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827).

O Decreto das Escolas de Primeiras Letras explicita a influência da Igreja Católica na educação do Brasil. Fica evidente, portanto, que, a moral cristã é intrinsecamente ligada a forma de se ensinar História no Brasil, articulando a História Sagrada e História Civil.

Vale ressaltar que na década de 1800, a História apresentava-se como uma matéria optativa nos currículos escolares. Somente no ano de 1837, com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro - RJ, a História foi constituída como uma disciplina autônoma. Neste colégio, a disciplina seguiu o currículo humanístico clássico conforme o modelo francês⁶, mas com fortes resquícios da História Sagrada.

⁶ Seguindo o modelo dos liceus franceses, a constituição curricular do Colégio Pedro II tinha ênfase nas Humanidades e complementadas pelas Ciências Sociais, Matemática e Ciências, de modo que,

A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) no ano de 1838, deu início a formalização e a sistematização de políticas públicas estatais para a criação de uma pátria e uma nação, genuinamente brasileira. Sobre tal aspecto, é preciso considerar as colocações de Bittencourt (2012) a respeito da construção de uma Nação e Pátria associadas. Segundo a autora:

[...] desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis (BITTENCOURT, 2012, p. 61).

Durante todo o período do Brasil Império (1822-1889), a História Sagrada sobressaiu a História Profana nas escolas, colocando como heróis nacionais, ícones do catolicismo, dentre eles podemos destacar Tiradentes, por exemplo. Logo, “a moral cívica vinculava-se então a uma moral religiosa” (BITTENCOURT, 2012, p. 62).

O ensino da História Sagrada fazia parte da doutrina religiosa e era mais difundido do que o da História profana ou laica, permanecendo nos planos de estudos de muitas escolas públicas, mesmo após o advento da República e a separação entre Igreja Católica e Estado (BITTENCOURT, 2012, p. 62).

A História Escolar não é descartada dos currículos, mas se consolida com a função de formação política da elite brasileira, constituída como a História da Civilização e História do Brasil, organizada de forma cronológica e agora, separada da História Sagrada.

Assim, a História Escolar, nesse momento, tinha como objetivo fortalecer as noções de cidadania (daqueles que tinham o direito ao voto), determinando, portanto, os lugares sociais e o espírito nacionalista com ênfase na concepção eurocêntrica, ou seja, a História Nacional só poderia estar associada ao “berço da Nação”.

Para compreender melhor tal objetivo, utilizamos o conceito de Hobsbawm e Ranger (2008) sobre “tradições inventadas” com o propósito de ensinar as tradições nacionais e despertar o sentimento de patriotismo nos estudantes. Para os autores:

O termo "tradição inventada" é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as "tradições" realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais

[...] as disciplinas foram hierarquicamente organizadas, e o aluno que completasse o curso receberia o título de Bacharel em Letras” (LORENZ, 2003, p. 3).

difícil de localizar num período limitado de tempo [...] Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWN; RANGER, 2008, p. 9).

No que se refere ao Brasil, podemos entender as tradições inventadas como qualquer ato realizado para criar laços nacionalistas. Como exemplo, citamos as festas cívicas realizadas no dia 7 de setembro em comemoração à data da Independência do país em relação à Portugal. Tais festas tornaram-se hábitos e sua regularidade passou a fazer parte da identidade nacional

De acordo com Bittencourt (2012), no início do século XX,

duas características identificaram o ensino de História nas escolas primárias a partir de então: a sedimentação do culto aos heróis da Pátria, consolidando Tiradentes como “o herói nacional” e os festejos também nacionais do 7 de Setembro; a obrigatoriedade, como fruto dessa política educacional, da História do Brasil para os alunos que desejavam ou possuíam condições de prosseguir os estudos secundários, integrando os programas dos exames de admissão aos cursos ginasiais (BITTENCOURT, 2012, p. 67).

A ênfase na exaltação das tradições nacionais sob o viés do sentimento patriótico, perdurou (e ainda hoje é possível encontrar no calendário de várias escolas, a prevalência das festas e tradições durante o ano letivo) na educação brasileira por muitas décadas. Com a criação do Ministério da Educação – MEC, em 1930, e a Reforma Francisco Campos, em pleno governo de Getúlio Vargas, foi consolidado um currículo que exaltava a identidade nacional.

Nesse período, além de intensificar o patriotismo, desenvolveu, nas salas de aula, o mito de democraciarracial, compreendida como ausência de preconceitos raciais e étnicos. Desse modo, a História Escolar busca-se ausentar a possibilidade de haver qualquer preconceito no Brasil. Para o Estado, fortalecedor de tais ideais, a “História não era o espaço para discussões dos problemas brasileiros” (BRAGA; BORGES, 2004, n. p.).

Vale ressaltar que, durante a primeira metade do século XX a disciplina de História era linear, cronológica e utilizava estratégias de ensino baseado na memorização. Assim,

os métodos de ensino baseados na memorização correspondiam a um entendimento de que “saber história” era dominar muitas informações, o que

na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional (BITTENCOURT, 2012, p. 69).

Sob a égide da linearidade, cronologia e memorização, nas décadas de 1950 e 1960, a História passou a considerar, perante a ideia nacional-desenvolvimentista e a presença estadunidense na economia nacional, o estudo da América, predominando a História dos Estados Unidos. Neste momento, a História Escolar enfatizava a hegemonia da cana-de-açúcar, da mineração, do café e da industrialização, de modo que havia uma prevalência da temática econômica atrelada ao “sucesso” do capitalismo ocidental.

Em virtude da noção de sucesso do capitalismo ocidental e o medo do avanço comunista, no dia 31 de março de 1964, o grupo liderado pelo Marechal Castelo Branco, tomou o poder sob o pretexto de evitar uma revolução socialista, instaurando-se assim a Ditadura civil-militar (1964-1985). No âmbito educacional, o advento da ditadura revelou, já no primeiro momento, uma postura punitiva, tendo em vista a série de atentados contra os estudantes que se sucederam, marcando um período difícil para a educação brasileira. Neste contexto, para Fonseca “[...] o papel da educação [...] esteve estritamente vinculado ao ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico” (2012, p. 21). Nota-se, assim, que a Educação, no regime civil-militar, visava a força de trabalho para manter o progresso industrial e agrário e de proteger, o país, de um possível avanço comunista.

No conturbado momento político e social, o ensino de História pode ser observado a partir da reforma de ensino dos 1º e 2º grau⁷. A Lei 5.692/71 surgiu no governo do então presidente Emilio Médici, que teve como objetivo “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). De acordo com Fonseca (2012),

[...] a reforma do ensino de 1º e 2º graus (hoje níveis fundamental e médio), implantada por meio da lei 5.692 de 11 de agosto de 1971[...] Dentre as mudanças destacaram-se 1) a associação do período de escolaridade obrigatória, prevista na Constituição Federal (7 a 14 aos), ao que passa a denominar-se como 1º grau, ou seja, o ensino da 1ª a 8ª séries; 2) o ensino de 2º grau da rede pública voltado para a habilitação profissional dos alunos.

⁷ Os graus de instrução eram definidos pelos seguintes graus de escolaridade: 1º grau (ensino fundamental), 2º grau (ensino médio) e 3º grau (ensino superior), sendo alterado após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Tornou-se compulsória a profissionalização técnica em nível médio, praticamente eliminando dos currículos de 2º grau a parte de formação geral, especialmente a da área de ciências humanas (FONSECA, 2012, p. 23, grifo nosso).

O destaque para a formação técnica neste período, acarretou mudanças significativas para a disciplina de História. A mais evidente foi a junção de História e Geografia, desvalorizando-as e transformando-as na disciplina Estudos Sociais⁸ no 1º grau, a diminuição de duração e intensidade do 2º grau e a obrigatoriedade da disciplina de Ensino Moral e Cívica dentre outras problemáticas.

Segundo Fonseca (2012), a Lei 5692

[...]foi anunciada como instrumento de grande renovação no ensino. No entanto, ao investigarmos detalhadamente a história do período, constatamos que, na prática, a reforma de 1971 consolidou uma série de medidas e estratégias educacionais adotadas, paulatinamente, após o golpe militar de 1964, entre elas, a obrigatoriedade do estudo de EMC como disciplina e prática educativa; institucionalizaram-se, em nível nacional, experiências curriculares que já estavam sendo realizadas em alguns estados, como, por exemplo, os Estudos Sociais. A nova organização curricular também efetivo outras disciplinas obrigatórias constantes no artigo 7 da lei 5692/71, ao mesmo tempo que efetivamente desprestigiou o ensino de História e Geografia. No nível médio, 2º grau, admitia-se o tratamento de História e Geografia como disciplinas, desde que diminuídas sua “duração” e sua “intensidade”, pois as disciplinas da área da formação especial deveriam ter duração superior àquelas de formação geral (FONSECA, 2012, p. 29, grifo nosso).

Outro levantamento feito pela autora é que o ensino de Estudos Sociais não tinha a pretensão de ensinar, analisar ou refletir sobre o conjunto da História, mas apenas de saber sobre os fatos. O intuito era não induzir a juventude escolar, portanto, ela não era estimulada à reflexão, de modo que, “no seio da deliberada tentativa de substituir História e Geografia por Estudos Sociais, havia uma intenção de dissolução desses campos do saber como disciplinas autônomas formadoras do espírito crítico” (FONSECA, 2012, p. 29-30).

A História, durante os anos de regime civil-militar, foi desconsiderada e, como disciplina autônoma, só voltou ao currículo escolar na década de 1980, no final da ditadura, ou seja, na época da redemocratização do Brasil. Neste momento, a escola brasileira estava em constante transformação devido à diversos fatores, tais como: a

⁸ Os Estudos Sociais surgiram na década de 1930, entretanto, só foi implantado em âmbito nacional, obrigatoriamente, com a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

migração do campo para a cidade e entre os Estados da nação, as diferenças sociais e econômicas, a expansão das mídias de comunicação (rádio e televisão), dentre outros. Assim, foi necessário mudanças no currículo de História, pois a dinâmica social havia mudado consideravelmente. Bittencourt (2012) aponta que

No Brasil, as reformulações curriculares iniciadas no processo de redemocratização da década de 80 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais do processo democrático. Juntamente com tais propósitos, introduziram-se, nas diversas propostas que estavam sendo elaboradas, também os projetos vinculados aos das políticas liberais, voltadas para os interesses Internacionais (BITTENCOURT, 2012, p. 103).

A História também passou por diversas transformações no âmbito historiográfico, dando ênfase, nesse momento, à perspectiva crítica, que possibilitou novos objetos, novos métodos e abordagens, novos sujeitos. Cabe destacar neste momento, a incorporação da História Cultural, como é possível analisar no Currículo do Estado de São Paulo de 1992.

No âmbito escolar, favoreceu a capacidade do aluno no sentido de desmitificar, permitir a análise e a problematização de acontecimentos, conjunturas e estruturas históricas, colocando o estudante como sujeito histórico, protagonistas da História que as vivenciam e modificam.

Dentre as mudanças, podemos citar a História por eixos temáticos e a História integrada. No que concerne a História por eixos temáticos, as propostas curriculares trabalham reanalisando a dimensão cronológica do tempo histórico, bem como as concepções de linearidade e progressividade. Já na História integrada, são intercalados conteúdos de História do Brasil com os de História geral.

Em meados da década de 1990, onde se estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN no ano de 1997 e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN no ano de 1998 – busca compreender o conhecimento histórico como um processo, enfatizando a concepção de que é impossível aprender tudo. Neste sentido, a proposta é trabalhar por eixos temáticos.

Neste sentido, as DCN que são, segundo sua definição, um

conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica [...] que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1998).

A criação das DCN constitui-se, por meio do âmbito federal, pelo CNE, contemplando os termos da Lei número 9.131 do ano de 1995 e da LDB, que atribui à Câmara de Educação Básica, definir sobre as diretrizes curriculares propostas.

O documento menciona que as escolas devem definir suas propostas curriculares de acordo com as orientações escolares (no caso por nível de ensino) de cada localidade, visando, ainda, a interação entre a Educação Fundamental e a Vida Cidadã. Desta maneira, o inciso V estabelece que:

as escolas deverão explicitar, em suas propostas curriculares, processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a Educação Fundamental e a Vida Cidadã; os alunos ao aprenderem os conhecimentos e valores da Base Nacional Comum e, da Parte Diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades (BRASIL, 1998).

No ano de 1997, o governo federal publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. O PCN é um documento elaborado pelo MEC como referência para a elaboração de currículos escolares e de embasamento para a elaboração curricular, no âmbito estadual e municipal, com o intuito de garantir uma Educação básica de qualidade para todos os estudantes do país. Os referidos documentos são explicitados pelo MEC como sendo “uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional[...]” (BRASIL, 1997, p. 13).

O documento oficial concebe a educação escolar como:

[...]uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 1997, p. 33).

É importante apontarmos que os PCN são diferentes das DCN, pois os PCN são parâmetros curriculares mais específicos e facultativos⁹, já as DCN são diretrizes

⁹ Isso se deve ao fato de que a Lei 9.131/95 estabelece, como dito anteriormente, a deliberação de propostas curriculares pela Câmara de Educação Básica do CNE e o primeiro texto do PCN foi divulgado pelo MEC antes dos membros do CNE iniciarem o mandato, desse modo, houve um

gerais que devem ser levadas em consideração na elaboração dos documentos curriculares escolares. É importante ressaltar também que, os PCN constituem História e Geografia juntos, formando os Estudos Sociais, mesmo que exista documentos separados com especificidades de cada componente curricular.

Para Bittencourt (2012), é importante ressaltar que:

[...] sua importância reside na formulação de um projeto educacional com maior flexibilidade, tendo em conta as críticas relativas à impossibilidade de ensinar “toda a história da humanidade”. Ao se constatar que não se pode ensinar “toda a história da humanidade” e que a história ensinada é fruto de recortes dependentes das problemáticas do presente[...] (BITTENCOURT, 2012, p. 127).

Não obstante, no contexto neoliberal em que vivemos, esta proposta intensifica e atende pressupostos de uma política liberal mundial, acatando em sua programação curricular ideais defendidos pelo capitalismo. De modo que,

o movimento de reformulações curriculares dos anos 90 decorre da nova configuração mundial, que impõe um modelo econômico para submeter todos os países a lógica do mercado. Uma lógica que cria novas formas de dominação e de exclusão [...] (BITTENCOURT, 2012, p. 101).

Desta maneira, entende-se que o desenvolvimento depende exclusivamente da articulação com a “nova ordem mundial” que institui uma nova lógica de Estado e fortalece empresas privadas e financeiras. Essa lógica está vinculada, diretamente, à privatização, lucro e à tecnologia a favor do capitalismo. De acordo com Bittencourt:

Para esse modelo capitalista criou-se uma “sociedade do conhecimento”, que exige, além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de manejar informações provenientes de intenso sistema de meios de comunicação e de se organizar mais autônoma, individualizada e competitivamente nas relações de trabalho (BITTENCOURT, 2012, p. 102).

Neste ponto, podemos perceber que pressupostos de individualismo, competitividade, desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho marcam a concepção de Educação, e, portanto, também a História Escolar, na década de 1990.

No início do século XXI, mudanças foram incorporadas no currículo de História escolar. É importante enfatizar que alguns avanços foram realizados, como no ano de

desencontro entre “funções” e o CNE estabeleceu o PCN como não obrigatório. <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937> Acesso em: 17 fev. 2019.

2003 quando, finalmente, foi promulgada a Lei 10.639 que insere o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” como obrigatório na sala de aula, com o objetivo de incluir

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. (BRASIL, 2003)

No que se refere à Lei 10.639, Krauss e Rosa (2010) nos elucidam que:

A Lei contempla à sua maneira, o embate da antiga crítica ao ensino da história centrado nas narrativas etnocêntricas, na qual a história e cultura afro-brasileira aparece em via de regra –quando aparece– de forma estereotipada. A proposta tem como objetivo discutir e refletir, no cotidiano, temas como a maneira na qual são estabelecidas as relações interétnicas na nossa sociedade (KRAUSS; ROSA, 2010, p. 858).

A Lei possibilita diminuir os estereótipos atribuídos aos negros no Brasil, no qual são retratados como escravos (e não como povos escravizados) coitados, obedientes, ou compreender a África como um único país, ou até mesmo a falácia que não existe racismo no Brasil. Nesta mesma perspectiva, no ano de 2008 é reformulada a Lei Federal 11.645, que alterou a LDB, já modificada pela Lei 10.639, incluindo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” com o objetivo de

§ 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).

Ambas as Leis, portanto, evidenciam a importância de conhecermos a História e culturas dos povos negros no Brasil, bem como dos povos indígenas originários, tendo em vista que, o desrespeito que há décadas vem sendo perdurado em nosso país e envolve as demarcações de terras indígenas, o preconceito e os atos racistas que ocorrem rotineiramente precisam ser erradicados por meio, dentre outras ações, de conhecimentos históricos e com políticas públicas consistentes.

Considerando a década de 2010, não podemos deixar de mencionar, o fortalecimento do Estado para projetos voltados à contenção e censura de determinados temas em sala de aula. O “Projeto Escola Sem Partido”¹⁰, ainda não promulgado no Brasil pode impactar diretamente na História Escolar, ou seja, o ensino de História será efetivamente censurado e pouco relevante para a construção de uma formação cidadã que se pretende plena e pautada na reflexão crítica da realidade social e política brasileira. Entendemos que a denominação de tal projeto é propositalmente dubio, sugerindo ao leitor, a ideia de uma escola livre de vínculos partidários, o que, de fato, está previsto na Constituição Federal Brasileira. Desse modo, qualquer receptor que se contenta somente com seu título, pode compreender e assumir uma posição positiva perante o projeto. Entretanto, ao ler os pormenores, notamos que sua intencionalidade ultrapassa a denominação inicial e fere direitos constitucionais garantidos à educação brasileira na Carta Magna do ano de 1988.

Partimos do pressuposto de que a História Escolar é uma disciplina que:

aponta para a construção de novas práticas e possibilidades metodológicas que potencializam, indicam outras relações educativas no ensino de História, desde o processo de alfabetização da criança nos primeiros anos de escolaridade. O professor não está sozinho perante os saberes. Ele se relaciona com alunos que trazem consigo saberes, valores, ideias, atitudes. A consciência histórica do aluno começa a ser formada antes mesmo do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios (FONSECA; SILVA, 2010, p. 31).

Salientamos a importância da História no currículo escolar e a compressão sobre a possibilidade de desenvolver noções, conceitos e habilidades que promovam a reflexão, a criticidade tendo em vista a formação cidadã. Ressaltamos que a História Escolar, até o ano de 2017, tinha como principal norteador os PCN. A partir do ano 2020, entrou em vigor no Brasil a BNCC, como uma nova política curricular oficial nacional.

¹⁰ O Escola Sem Partido foi criado em 2004 pelo advogado e procurador de Estado de São Paulo Miguel Nagib, atualmente está na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 867/2015. O PL se apresenta como um movimento de pais e alunos – estes proponentes são expostos somente de forma genérica – preocupados com a proliferação de ideários ideológicos e partidários na sala de aula. Seu objetivo é “escancarar” a educação brasileira, que, segundo seus defensores, segue uma linha política, partidária e ideológica.

Não obstante, enfatizamos na subseção seguinte a importância da História Escolar nos anos finais do Ensino Fundamental, buscando compreender melhor o papel crítico, reflexivo e emancipador.

2.2 A importância da História Escolar

Ensinar História, no Brasil, nunca foi uma tarefa fácil. Como já mencionamos na subseção anterior, a História Escolar, sofreu diversas alterações e adversidades e, muito se questiona, ainda, sobre o porquê e para quem ensinar História na Educação Básica. Partimos da premissa de que o processo educativo, no que concerne a História, envolve pensar sobre seu papel formativo, educativo, emancipador e libertador para os estudantes desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere a construção de conhecimento histórico escolar, podemos nos apoiar no conceito de consciência histórica. Neste trabalho optamos por refletir sobre o conceito conforme apresentado por François Audigier¹¹ (2016). Este, pauta-se em Gadamer (1996) que considera a consciência histórica, política e cidadã do seguinte modo:

Gadamer (1996) define assim a consciência histórica: “Entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo presente e da relatividade de toda opinião”. Essa definição introduz para nós a ideia de uma consciência capaz de se situar, individual e coletivamente, em relação a um passado e a um futuro, em relação a um além e a algo que é um outro face à experiência apenas vivida e ao mundo apenas imediatamente conhecido, dito de forma diferente, uma consciência da sucessão das gerações como referência necessária para a construção das identidades pessoais e coletivas (AUDIGIER, 2016, p. 27).

Nesse sentido, o ser humano “constrói o mundo que habita e contribui para essa construção” (AUDIGIER, 2016, p. 27), de modo que a consciência histórica é algo inerente ao ser humano, sucedendo, portanto, as gerações passadas como referência para a formação da identidade no presente e no futuro.

A consciência política é, para o autor, enfatiza que entender pertencimento em uma sociedade política fundamentada na “igual dignidade de seus membros, na igualdade jurídica e na soberania que eles exercem conjuntamente” (AUDIGIER,

¹¹ O autor François Audigier utiliza a concepção de Consciência Histórica definida por Hans-Georg Gadamer (1996) na obra “O problema da consciência histórica”.

2016, p. 27), ressaltando a ideia de que os cidadãos comandam o poder público da comunidade.

De modo que, a consciência cidadã só pode ser aliada diretamente a consciência política, concebendo a comunidade política para reafirmar

[...] “uma participação ativa e responsável, que as leis e as regras da vida coletiva são o resultado de um debate público e que sua evolução está sob a responsabilidade dos cidadãos”. A partir de um determinado ponto de vista, a consciência política “realiza” a consciência cidadã nas instituições particulares e, portanto, historicamente situadas (AUDIGIER, 2016, p. 27)

Para o autor não precisaríamos identificar a consciência política e cidadã de forma separada, entretanto, o mesmo menciona que, no atual contexto em que vivemos de incertezas e questionamentos políticos, é de extrema importância nomear e atribuir seu lugar evidente (AUDIGIER, 2016).

O referido autor aponta que “o ensino de História é por essência e por destino formação crítica” (2016, p. 26), portanto, a História, ou melhor, a consciência histórica, só pode ser concebida em conjunto com a consciência política e cidadã.

Cabe destacar que a História Escolar tem um papel fundamental para a cidadania, entretanto, não é a única atribuição da disciplina. Desta maneira, a formação cidadã deve ser compreendida como um dos pilares de sustentação da escola de modo geral. De acordo com Audigier,

fazer história é formar o cidadão, condição necessária e muitas vezes pensada como suficiente. Derrubar isso significa, numa primeira abordagem, colocar a questão: tendo especificado qual é o cidadão que a escola – recebendo sua missão da sociedade e não de si mesma, mas não podendo se limitar a uma reprodução da mesma sociedade – se propõe construir, de qual história escolar temos necessidade? (AUDIGIER. 2016, p. 28, grifo nosso).

É importante mencionamos, também, que conceito de cidadania não é estático. Ele muda de acordo com o contexto histórico, local e social. Dentro desta perspectiva, a escola deve, a partir das concepções de cidadania abarcadas pela sociedade em que está inserida, constituir a formação cidadã compreendendo os “conceitos, modelos, instrumentos intelectuais com os quais pensar nossas inserções sociais e nossos universos políticos” (AUDIGIER, 2006, p. 40). Assim, “a história é educação de cidadania e política, esse é o projeto inicial, mas a história não poderia englobar

toda educação de cidadania e política e esta última não poderia se reduzir à história” (AUDIGIER, 2016, p. 29).

Diante desta colocação, a questão do autor merece ser novamente trazida à baila: “qual história escolar temos necessidade?” (AUDIGIER, 2016, p. 28). Ela levanta, novamente, a importância de se repensar o porquê e para que ensinar História na escola brasileira. Segundo nossa ótica, envolve, ainda, o para quem e com qual frequência tendo em vista que concordamos com Audigier (2006) a respeito de ser o principal objetivo da História Escolar o de:

“historicizar” nossas experiências [...] compreender numa dimensão temporal, entre continuidade e ruptura, permanência e mudança, de pensar a duração como fator de inteligibilidade do humano e condição da ação;
A complementação e, igualmente importante, a capacidade de contextualizar, de situar todo o fenômeno humano e social num tempo, num lugar, numa sociedade para, ao mesmo tempo, restituir-lhe o que tem de específico de irreduzível a toda outra experiência humana e como ela só tem sentido com o uso de conceitos e categorias gerais, com a possibilidade suficientemente aberta de a colocar em relação com outros fenômenos, outras experiências;
A construção de conceitos e daquilo que o coloca em relação construída de compreensão e significação, os conceitos mais especificamente ligados à história e a seu modo de construção da realidade, como o de acontecimentos, e os conceitos que servem para analisar uma sociedade e ação humana (AUDIGIER, 2006, p. 44, grifo nosso).

Pelo exposto, historicizar, complementar, contextualizar e construir conceitos da História é essencial para compreender a importância da disciplina nas práticas escolares. Pois, tais intenções possibilitam colocar o aluno como sujeito histórico, que pode desenvolver a compreensão histórica na realidade em que está inserido. De modo que, no nosso ponto de vista, a cidadania que deve ser priorizada na escola como um todo, parte da ideia de formar alunos críticos e reflexivos, papel que a História Escolar pode e deve priorizar.

Para além destas contribuições mencionadas, a História Escolar constrói-se, também, a partir dos conhecimentos prévios do aluno, ou seja, ele deve ser o ponto de partida para trabalhar conteúdos. O estudante precisa ser motivado para se identificar como sujeito da História e do conhecimento histórico, compreendendo, assim, a multiplicidade e multilinearidade da História (SCHMIDT; CAINELLI, 2006). De modo que,

ensinar História pressupõe um trabalho constante e sistemático as experiências do aluno no sentido de resgatá-las, tanto individual como coletivamente, articulando-as com o conteúdo trabalho em sala de aula [...]

baseado na experiência dos alunos, nos remete, de um lado, a compreensão de uma das funções do ensino de História é fazer os alunos e professores, de um diálogo entre presente e passado, poderem identificar as possibilidades de intervenção e participação na realidade em que vivem. (SCHMIDT; CAINELLI, 2006, p, 50-51 grifo nosso).

Para tal caminho, é importante enfatizar que a sala de aula seja um lugar de conhecimentos compartilhados, pois a aprendizagem não se basta na relação professor e aluno. Ela também se realiza no coletivo, ou seja, na relação alunos com alunos pois cada um possui suas vivências e experiências e podem/devem compartilhar uma educação que se proponha inclusiva e dialógica.

De acordo com Bittencourt (2012)

O importante, na aprendizagem conceitual, é que sejam estabelecidas as relações entre o que o aluno já sabe e o que é proposto externamente – no caso, por interferência pedagógica –, de maneira que evitem formas arbitrárias e apresentação de conceitos sem significados, os quais acabam sendo mecanicamente repetidos pelos alunos, confundindo-se *domínio conceitual com definição de palavras* (BITTENCOURT, 2012, p. 190, grifo do autor).

Conforme citado, as vivências do aluno e os conhecimentos específicos da História precisam ser articulados, para que haja uma aprendizagem diferenciada e significativa que supere um ensino tradicional e excludente, compreendendo que este ensino não possibilita a formação crítica que almejamos.

Outro ponto primordial, na perspectiva do ensino de História mais crítico, para que a História Escolar seja significativa, é problematizar o conhecimento histórico, visto que, a problematização possibilita um aprendizado mais dinâmico e reflexivo, propiciando um diálogo entre o presente e o passado, não para apenas reproduzir fatos postos e neutros. De acordo com Schmidt e Cainelli (2006)

construir uma problemática relativa ao que se passou com base e um objeto ou um conteúdo que está sendo estudado, tendo como referência o cotidiano e a realidade presentes dos alunos e do professor. Para a construção da problemática, é importante levar em consideração o saber histórico já produzido e, também outras formas de saberes [...](SCHMIDT; CAINELLI, 2006, p, 52).

Isto posto, compreendemos a importância da História Escolar para uma educação que se pretende formativa e emancipadora para os estudantes, tendo em vista a formação de cidadãos conscientes, críticos e reflexivos. A partir da consciência histórica, política e cidadã, entendemos que “somente o ensino de história

comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz” (FONSECA, 2008, p. 96).

Na seção seguinte apresentamos e discutimos sobre o aporte metodológico que sustenta o cenário de legitimação teórico utilizado no trabalho.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Na presente seção descrevemos o caminho metodológico desta pesquisa, considerando a nossa justificativa pela escolha do tema, a definição do método, os materiais e os procedimentos utilizados. A análise de dados está pautada pela abordagem qualitativa usando como procedimento a análise documental para investigar com enfoque crítico, o recente documento homologado e nomeado como Base Nacional Comum Curricular.

3.1 Justificativa do tema

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (DUARTE, 2002, p. 140).

Diante dos recentes debates acerca da BNCC, documento outorgado no ano de 2017 e com perspectiva oficial de em larga escola no ano de 2020, no caso do Ensino Fundamental, pontuamos a importância de se discutir o referido documento a partir de aparatos científicos que possibilitam uma análise rigorosa e necessária diante da conjuntura na qual foi constituído.

Nosso interesse pelo tema deu-se a partir das reflexões levantadas em reuniões realizadas pelo grupo ELO¹². Como membro do referido grupo que é composto por professores do Ensino Básico e Ensino Superior na área das Ciências Humanas, vivenciamos diferentes momentos e considerações diante de todo o processo que perpassou a BNCC.

Destarte, partimos do pressuposto de que o modo como é ensinado a História no contexto escolar elucidada como serão formadas as seguintes gerações. Se a BNCC é o principal documento para tal processo, é essencial investigar a forma como se

¹² O Grupo de Estudos da Localidade – ELO é vinculado ao Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador – LAIFE na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo – FFCLRP/USP. Tal grupo realizou nos anos de 2017, 2018 e 2019 várias reuniões com o propósito de estudar a BNCC, principalmente as partes que focalizam na História e Geografia Escolar, mas, para além destas, o grupo preocupou-se com o entendimento da conjuntura social, política, econômica e educacional que pautou a elaboração do documento.

concebe a História Escolar no nosso recorte escolhido, ou seja, nos anos finais do Ensino Fundamental.

À vista disso, nossa dissertação pretende responder a seguinte questão já explicitada anteriormente: **Como se configura a História Escolar na BNCC dos anos finais do Ensino Fundamental?** Essa questão central precisa ser considerada tendo em vista outras questões, como que a História Escolar é essa? Quais são as referências teórico-metodológicas que ancoram essa História Escolar na BNCC?

Apontada a indagação, definimos os nossos objetivos para a presente investigação. O objetivo geral é analisar a configuração da História Escolar nos anos finais do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular. Os objetivos específicos são: descrever os marcos legislativos e o contexto histórico sob quais a BNCC foi constituída; refletir sobre as intencionalidades “educativas” presentes no texto do documento curricular; identificar concepções de ensino de História, de escolar, de sociedade, de ser humano presente na BNCC de História dos anos finais do Ensino Fundamental.

Para embasar da nossa pesquisa, buscamos¹³ nos bancos de dados Scielo¹⁴ e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹⁵, artigos, dissertações e teses, cujas temáticas também focalizaram a História Escolar na BNCC. De modo que, utilizamos as palavras-chave “História Escolar na BNCC”, “Base Nacional Comum Curricular e Ensino de História”, “A História na Base Nacional Comum Curricular nos anos finais do Ensino Fundamental”, “Ensino de História na BNCC”. Nosso período temporal considerou o intervalo entre os anos de 2017 a 2020. A busca nos gerou quarenta e três artigos no Scielo e onze¹⁶ dissertações Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Após a leitura de todos os resumos dos artigos, dissertações e teses, apresentamos a seguir cinco artigos e quatro dissertações que selecionamos por contemplarem temáticas semelhantes à nossa.

¹³ Nossas buscas nas plataformas Scielo e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES ocorreram em fevereiro de 2020.

¹⁴ SciELO (Scientific Electronic Library Online) Biblioteca Eletrônica Científica Online é uma biblioteca digital de livre acesso e modelo cooperativo de publicação digital de periódicos científicos brasileiros. Disponível em: <https://scielo.org/pt>. Acesso em 26 fev. 2020.

¹⁵ Catálogo de Teses e Dissertações Capes é uma plataforma com objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 25 fev. 2020.

¹⁶ Das dissertações encontradas, 6 fazem parte do Mestrado Acadêmico e 5 fazem parte do Mestrado Profissional.

Quadro 1 – Artigos selecionados no Scielo

Autor(es)	Tipo/Nome do periódico	Título	Palavras-chave	Ano
Aléxia Pádua Franco; Astrogildo Fernandes da Silva Junior; Selva Guimarães	Artigo Ensino em Revista	Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões	História. Currículo. ensino fundamental.	2018
Henrique Ferreira Pacini	Artigo História & Ensino	Lobo em pele de cordeiro: novas roupagens e velhas atitudes no Ensino de História proposto pela BNCC	Ensino. História. Identidade. Base Nacional Comum Curricular. Consciência Histórica.	2017
Marcos Silva	Artigo Ensino em Revista	“Tudo que você consegue ser” – Triste BNCC/História final)	BNCC/História. Ensino de História. Governo Dilma Rousseff. Ditadura Michel Temer.	2018
Nilton Mullet Pereira; Mara Cristina de Matos Rodrigues	Artigo Arquivos Analíticos de Políticas Educativas.	BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História	Currículo. Ensino de História. Passado prático. Base Nacional Comum Curricular.	2018
Pedro Paulo Lima Barbosa; Andrea Coelho Lastória; Francislaine Soledade Carniel	Artigo Fases da História	Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC	Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ensino de História. Concepção de Ensino. Competências.	2019

Fonte: elaborado pela autora

O artigo intitulado “Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões” é escrito por Aléxia Pádua Franco, Astrogildo Fernandes da Silva Junior e Selva Guimarães e publicado no ano de 2018. Tal artigo analisa a configuração do ensino e aprendizagem de História Escolar no Ensino Fundamental na BNCC, contextualizando o processo de elaboração, tensões e disputas na escolha dos conteúdos. Reflete sobre as indicações de como e o que ensinar. Para além disso, o artigo também busca investigar o Programa Nacional do

Livro Didático – PNLD como uma política pública de âmbito federal que controla e limita a autonomia do professor no contexto escolar.

“Lobo em pele de cordeiro: novas roupagens e velhas atitudes no Ensino de História proposto pela BNCC”, publicado no ano de 2017 por Henrique Ferreira Pacini, analisa o contexto político em que o documento foi constituído, tendo em vista as questões propostas pelos Estudos Culturais, bem como as discussões teórico-metodológicas que abarcam as pesquisas em Ensino de História. O autor conclui que é possível observar alguns avanços, mas a concepção de Ensino de História manteve-se inalterada seguindo, portanto, os moldes anteriores.

O artigo “Tudo que você consegue ser – triste BNCC/História (a versão final)” de Marcos Silva, publicado no ano de 2018 analisa as versões anteriores do documento, tal como, o contexto no qual foram construídas. O autor conclui que a versão aprovada versa com uma “timidez” conservadora, atendendo as perspectivas políticas.

O artigo “BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História” de Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues, publicado no ano de 2018, analisa as três versões da BNCC, buscando levantar e problematizar questões de identidades e das temporalidades, debruçando a partir da noção de passado prático e as guerras de narrativas da História e do Ensino de História. As autoras concluem que as duas últimas versões contemplam uma concepção de uma velha história contínua, europeia e distante das demandas sociais e identitárias atuais.

“Reflexões sobre a História Escolar e o ensino por competências na BNCC” escrito por Pedro Paulo Lima Barbosa, Andrea Coelho Lastória e Francislaine Soledade Carniel¹⁷, publicado no ano de 2019, possibilita reflexões sobre a História Escolar e as competências da BNCC. Diante da análise, os autores consideram que, apesar de transvestida de ideais democráticos e progressistas, a BNCC sustenta o mesmo modelo tradicional de História. Além do mais, a noção de competência, oculta problemas antigos da educação brasileira.

¹⁷ Este artigo foi escrito por três membros do Grupo ELO, Pedro Paulo Lima Barbosa, Andrea Coelho Lastória e Francislaine Soledade Carniel que se debruçaram a escrever sobre a História Escolar e o ensino por competências na BNCC no ano de 2019.

Quadro 2 – Dissertações selecionadas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Autor	Tipo	Título	Palavras-chave	Ano	Universidade
Lara Ximenes Gidalte Orientador: Prof. Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA	Diálogos entre a História Local e o Ensino Fundamental – 2º segmento: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ	Ensino de História. História Local. BNCC. Currículo. Casimiro de Abreu	2018	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Magdale Machado Catelan Orientador: Prof. Dr. Leonardo Guedes Henn Co-orientadora: Fernanda Figueira Marquezan	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens Mestrado Acadêmico	A Influência das Políticas Neoliberais no Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental	Políticas Neoliberais. Escola. Ensino. BNCC. PCNs.	2018	Universidade Franciscana de Santa Maria
Mariana Xavier De Oliveira Orientador: Prof. Dr. Marcio Caetano	Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem	Base Nacional Comum Curricular-BNCC: Da Política Pública Curricular ao Ensino De História	Ensino de História. Base Nacional Comum Curricular. Políticas Públicas Educacionais.	2018	Universidade Federal do Rio Grande
Vinicius Oliveira Machado Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia.	Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico	Crítica ao Esvaziamento do Currículo de História: a BNCC e a Pedagogia das Competências	Currículo de história. Base Nacional Comum Curricular. Pedagogia das competências. Pedagogia histórico-crítica.	2019	Universidade Federal do Espírito Santo

No que concerne as dissertações mencionadas no Quadro 2, a investigação de Lara Ximenes Gidalte, “Diálogos entre a História Local e o Ensino Fundamental – 2º segmento: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ” buscou analisar a importância e os desafios da inserção de temáticas locais e regionais na disciplina de História, considerando que essas ajudam e dinamizam o aprendizado histórico e o desenvolvimento da consciência do aluno. Para isso, investigou na BNCC possibilidades de valorização destas temáticas. Segundo a autora, o documento, com uma perspectiva de homogeneizar o currículo brasileiro, impossibilita trabalhos e perspectivas locais.

"A influência das políticas neoliberais no Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental", a autora Magdale Machado Catelan objetivou estudar os currículos Nacionais Brasileiros; verificar mudanças no ensino de História na BNCC; identificar semelhanças entre o PCN e a BNCC e verificar o estabelecimento de relação entre as políticas neoliberais e o currículo comum das escolas. A investigação foi pautada na pesquisa bibliográfica e na análise documental, averiguando fontes diversas. Para a autora, as políticas públicas buscam a melhoria do ensino, considerando a redução de assimetrias sociais, entretanto, as políticas educacionais precisam refletir que o ensino de qualidade se faz em condições adequadas, bem como o docente estar preparado para enfrentar os desafios da educação.

A dissertação de mestrado intitulada “Base Nacional Comum Curricular - BNCC: Da política pública curricular ao Ensino de História” de Mariana Xavier De Oliveira, focalizou o Ensino de História nos anos finais a versão final da BNCC, por meio de análise de conteúdo, compreendendo as intenções que cercaram o documento, partindo do pressuposto de que se trata de uma política pública neoliberal. No que concerne a História, a autora conclui que a BNCC amenizou sua importância, além de subestimar o papel dos professores no processo educativo.

A pesquisa “Crítica ao Esvaziamento do Currículo de História: a BNCC e a Pedagogia das Competências” realizada por Vinicius Oliveira Machado objetivou, a partir do referencial teórico da pedagogia histórico-crítica, averiguar as determinações que levaram ao esvaziamento dos conteúdos da História Escolar na BNCC. O autor buscou refletir sobre as limitações que impõe ao desenvolvimento de um pensamento histórico nos indivíduos.

O levantamento das referidas pesquisas concluídas possibilitou que verificássemos diversas críticas levantadas pelos autores a respeito do ensino de

História na BNCC. Consideramos as críticas pertinentes e salientamos nossa concordância com relação a constituição controversa da BNCC.

3.2 A abordagem qualitativa

Métodos qualitativos fornecem dados muito significativos e densos, mas, também, muito difíceis de se analisarem. Sempre se lê isso em textos sobre metodologias de pesquisa em ciências sociais, entretanto só se tem idéia da dimensão dessa afirmação quando se está diante de seu próprio material de pesquisa e se sabe que é preciso dar conta dele. (DUARTE, 2002, p. 140)

No nosso percurso metodológico utilizamos a abordagem qualitativa da pesquisa educacional por meio da análise documental. Colocamos o documento curricular focalizado em nossa investigação como um documento oficial complexo.

Para nós, a BNCC é um documento que exige análise cuidadosa e minuciosa. Não se trata, simplesmente, de um documento a ser observado sob uma única ótica. Segundo Bodgan e Biklen (1994) alguns documentos são subjetivos e cheios de enviesamentos que necessitam de atenta análise.

Diante de nossa escolha, a abordagem qualitativa possibilita compreender as ações feitas pelos indivíduos e suas subjetividades. Não obstante, é de extrema importância que todo o pesquisador, também sendo um indivíduo repleto de subjetividades, não comprometa seu posicionamento ético na análise de dados.

O reconhecimento da subjetividade do pesquisador como pessoa humana historicamente situada, dotada de atributos e interesses provenientes da sua posição de classe, etnia, idade e orientação sexual foi na verdade, uma preciosa contribuição no sentido de maior objetividade no processo de pesquisa (BRITO; LEONARDOS, 2001, p.19).

Isto posto, a investigação qualitativa apresenta características próprias, sendo importante considerarmos cinco diferentes aspectos centrais:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...] **2.** A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números [...] **3.** Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...] **4.** Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. [...] **5.** O significado é de importância vital na abordagem qualitativa [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49-50, grifo nosso).

É importante mencionarmos que “nem todos os estudos que consideraríamos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47), nesse sentido, cabe ao pesquisador, selecionar quais pontos se adequa à investigação.

Dentro dessa perspectiva, a abordagem qualitativa pode ser direcionada por meio de diferentes caminhos. Nesta investigação, adotamos a análise documental.

3.3 Análise documental

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo [...] (LE GOFF, 1990. 546)

Ao pensarmos em documento, partimos da ideia de que ele é resultado de produções da sociedade em determinado contexto histórico. Nesse sentido, compreendemos o documento como não isento, não é inócuo e, tampouco neutro.

O documento, como recurso de análise, sempre foi muito utilizado pelos historiadores e durante os anos, seu modo de análise foi sendo modificado, desde a “ilusão positivista” (LE GOFF, 1990, p. 546) de analisar o documento escrito explorando seu conteúdo visível, beneficiando a elite dominante, perpassando pela revolução documental, na década de 1960, onde se teve um “alargamento” (LE GOFF, 1990, p. 541) do que se considera documento, até a concepção de documento/monumento onde “só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa” (LE GOFF, 1990, p. 546).

De tal modo que utilizamos a ideia de documento/monumento exposta por Le Goff (1990). Segundo o referido autor:

o documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias (LE GOFF, 1990 p. 548-549).

No contexto educacional, do qual concerne esta pesquisa, de acordo com Lüdke e André (2013) documentos são: “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas,

discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45).

Nosso objeto de análise é um documento oficial e como tal é preciso considerar que se trata da possibilidade de acessarmos:

à “perspectiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica. Muito do que chamamos de documentos oficiais está facilmente disponível para o investigador, embora alguns estejam protegidos por serem privados ou secretos (BIKLEN; BOGDAN, 1994, p. 181).

Ainda, segundo Bogdan e Biklen (1994), os documentos podem ser “extremamente subjetivos, representando os enviesamentos dos seus promotores [...] quando escrito para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 180).

Concordamos com Lüdke e André (2013, p. 45) que consideram os documentos no contexto educacional como uma fonte relevante de onde podem ser extraídas diversas evidências que constituem afirmações e declarações do pesquisador, de modo que, conforme Bogdan e Biklen (1994), a qualidade desse tipo de objeto varia. Desse modo,

alguns dos materiais fornecem apenas detalhes factuais tais como data em que ocorreram reuniões. Outros servem como fontes e férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do mundo. Os dados produzidos pelos sujeitos são utilizados como parte dos estudos em que a tônica principal é a observação participante ou a entrevista, embora às vezes possam ser utilizados em exclusivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 176).

Nesta perspectiva, a análise documental permite investigar o objeto compreendendo que, segundo Cellard (2008, p. 298), é impossível modificar o documento, é necessário aceitá-lo como ele é. Não obstante, é necessário “usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar” (CELLARD, 2008, p. 299) pois, partimos do pressuposto que, como nos aponta Le Goff (1990) o “documento é monumento”, ou seja, é uma obra que busca perpetuar a memória de algo ou de um acontecido relevante na história da comunidade e como tal, é decorrente de produções sociais em determinados contextos históricos.

Diante disso, para realizar a análise documental, utilizamos as seguintes dimensões propostas por Cellard (2008):

- **contexto;**

- **autor ou os autores;**
- **a autenticidade e a confiabilidade do texto;**
- **a natureza do texto;**
- **os conceitos-chave e a lógica interna do texto.**

O contexto exige compreender qual contexto social (global) foi produzido o documento e para quem ele foi feito. O autor pontua que, entender o contexto do qual o documento pertence é essencial para qualquer análise satisfatória, “tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc” (CELLARD, 2008, p. 299) Assim, para uma análise documental, o pesquisador deve ter algum conhecimento sobre a sociedade que produziu o documento.

Em se tratando de autor (ou autores), é importante levar em consideração os interesses e os motivos que podem estar envolvidos na constituição de um documento. De modo que, elucidar a identidade ou as identidades dos autores propicia avaliar a credibilidade, a interpretação que é dada a alguns fatos, a posição que indica de uma descrição ou, como pontua Cellard (2008), as deformações que passaram a ocorrer na construção de um acontecimento. Para o autor, “[...] difícil compreender os interesses (confessos, ou não) de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem” (CELLARD, 2008. p. 300).

Sobre autenticidade e a confiabilidade do texto, o autor explana que não é só averiguar a origem social, a ideologia e os interesses de um documento, é importante também, certificar-se da qualidade da informação transmitida (CELLARD, 2008). De tal forma que, por mais que a autenticidade do documento não se coloque em voga, (pensando aqui em documentos legislativos oficiais), não podemos deixar de verificar a procedência do documento que temos em mãos.

Referente à natureza do texto, devemos levar em consideração a característica de um texto ou o seu suporte. Como afirma Cellard (2008), a estruturação de um texto varia de acordo com o contexto em que ele está sendo escrito e inserido. No caso específico de um documento destinado a um público-alvo o documento tem uma pretensão objetiva, para além de possíveis interpretações. De modo que é relevante observarmos as colocações precisas do referido autor:

[...] importa confiar na intuição, na habilidade e no senso de discernimento do pesquisador, nós acreditamos, contudo, que essa confiança se conquista: o pesquisador mostrou prudência? Ele avisou o leitor das dificuldades e dos problemas colocados pelo emprego de depoimentos mais duvidosos? Ele deu as razões pelas quais os mesmos lhe parecem confiáveis (ou não)? (CELLARD, 2008, p. 302)

No que tange aos conceitos-chave e a lógica interna do texto, Cellard (2008) ressalta que é necessário determinar, adequadamente, o sentido das palavras e dos conceitos. Para além disso, é importante atentar aos conceitos do texto e analisar sua importância e seu sentido, segundo a forma como eles estão sendo empregados. De modo que, faz-se necessário perguntar ao documento: “como o argumento se desenvolveu? Quais são as partes principais da argumentação?” (CELLARD, 2008, p. 303).

A respeito da presente análise da BNCC, para além da contextualização legislativa, caráter essencial do documento analisado, não pretendemos apenas “descrever, explicar, ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua concretude, para ater-se apenas a “princípios” ou “leis”” (AZANHA, 1992, p. 42) mas sim, compreender a estruturação do documento à luz do seu contexto histórico e social. A partir da nossa explanação, buscamos atingir nossos objetivos, refletindo constantemente sobre a importância de reconhecer o sentido social e histórico, considerando, portanto, os indivíduos que elaboraram o documento curricular.

3.4 Material analisado

O documento analisado neste trabalho é encontrado integralmente por meio eletrônico do MEC¹⁸. Tal aspecto facilitou nosso acesso ao documento.

A BNCC apresenta-se como um documento oficial que define os conhecimentos essenciais aos estudantes brasileiros. Desse modo, consideramos que investigar tal documento significa desvelar parte de uma política pública de ensino. Tal política é basilar para entender a conjuntura atual da Educação brasileira

¹⁸ A BNCC pode ser acessada no seguinte site do governo federal: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso em: 20 set. 2019.

e, como já mencionamos, focalizamos especificamente, na História Escolar nos anos finais do Ensino Fundamental.

Extraímos os seguintes tópicos do documento pois os consideramos mais significativos tendo em vista o escopo da presente pesquisa:

1. Introdução;

A Base Nacional Comum Curricular;

Competências gerais da Educação Básica;

Os marcos legais que embasam a BNCC;

Os fundamentos pedagógicos da BNCC;

O pacto interfederativo e a implementação da BNCC;

2. Estrutura da BNCC;

4. Etapa do Ensino Fundamental;

O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica;

4.4 A área de Ciências Humanas;

4.4.2 História;

4.4.2.2. História no Ensino Fundamental - anos finais: Unidades temáticas, objetivos de conhecimento e habilidades.

Para facilitar o manuseio do documento, procedemos com a impressão de parte do mesmo, ou seja, imprimimos os tópicos mencionados para separá-los conforme julgamos mais prático tendo em vista a identificação de cada parte da BNCC.

Na seção seguinte pontuamos a definição de currículo escolar partido da concepção de currículo como artefato social. Buscamos enfatizar as intencionalidades e as disputas de poder que envolvem as concepções curriculares para refletirmos melhor sobre a BNCC e sua constituição.

4. O CAMPO CURRICULAR E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: MARCOS LEGAIS E INTENCIONALIDADES

Na presente seção pontuamos o campo curricular, a partir da concepção de artefato social e das diferentes disputas de interesses que perpassou os currículos. Em seguida, tratamos dos marcos legislativos que envolvem a BNCC, focalizando nos ciclos de políticas para discutir o contexto de influência, de produção textual e da prática escolar.

4.1 O currículo como artefato social: as intencionalidades e as relações de poder

O currículo é temporal. É histórico. Medeia as relações entre escola, conhecimento e sociedade. É relacional. Busca a compreensão das permanências e das transformações no que se refere aos objetivos da escola (o que ela faz) e com quem ela estabelece relações (a quem ela atende e de que modo) (SILVA; GUIMARÃES, 2016, p.49).

Consideramos fundamental conceituar currículo e explicitar como o compreendemos a partir da perspectiva crítica, tendo em vista a temática da presente investigação. A BNCC em si não se apresenta como um currículo, mas sim como uma política nacional de orientação obrigatória para a elaboração dos currículos escolares em todo o território brasileiro. Entretanto, entendemos que, há pouco espaço para a criação de currículos com características individuais, considerando a localidade, multiculturalidade e o contexto social do espaço escolar no referido documento. Diante do exposto, a seguinte questão deve ser salientada: a Base é currículo?

A dificuldade de conceituar “currículo” está relacionada às diversas formas como ele é interpretado, fazendo com que o conceito possa ser examinado de diferentes maneiras. Neste sentido, é importante mencionar que o currículo escolar, inventado em meados do século XVI e utilizado até os dias de hoje, traz para a escola questões sobre a concepção e organização do produto final, entretanto, pelo seu contexto histórico, o currículo não pode ser considerado um produto finalizado, pois passa por mudanças nas diversas fases e etapas de sua prática. Ou seja, ele está em constante fluxo e transformação (TAVANO; ALMEIDA, 2018, p. 32). Assim,

Compreender o currículo a partir de sua historicidade não é alinhar os fatos e os eventos que se sucederam para reconstruir uma narrativa linear que se corporifica em um produto final oficial, e sim superar essas narrativas compondo e contrapondo às contingências dos espaços-tempos de suas propagações, compreendendo-as a partir das continuidades, rupturas e negociações e não como uma evolução progressiva dos ideais e concepções. É buscar entender que o que está posto no currículo foi sujeitado e é sujeito a mudanças, flutuações, condicionamentos, conflitos, supressões, e que estes imbricamentos não apenas configuram o currículo, mas deixam suas marcas [...] (TAVANO; ALMEIDA, 2018, p. 33).

O currículo pode ser compreendido a partir da definição de Goodson (1997). Tal autor interpreta a ideia de que “o currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” (GOODSON, 1997, p. 17) e, portanto, é “preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas” (GOODSON, 2018, p. 7). Dessa forma, a história do currículo possibilita observar o conhecimento produzido no âmbito escolar como um artefato da sociedade e de sua história, passível de mudanças. O currículo também não constitui um registro “natural e inocente” (GOODSON, 1997, p. 10) de modo oposto, ele é uma construção social e como tal, também é legitimação de determinados grupos sociais dominantes que usam das relações de poder para configurá-lo. Assim sendo, o referido autor explicita que:

o currículo caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – ‘metas e objetivos’, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado (GOODSON, 2018, p.117, grifo nosso).

Ao compreendermos o currículo como um conjunto de metas e objetivos que estabelecem princípios, normas e regulamentos do que deve ser ensinado, uma política curricular nacional pode exprimir “[...] o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 60).

De modo que, para entender a constituição dos conteúdos que compete a organização e os elementos do currículo, Goodson (2018) sustenta seu estudo por meio de como as disciplinas se constituem historicamente, explicitando três conclusões gerais, conforme coloca a seguir

Primeiramente e mais importante, as matérias escolares não são entidades monolíticas e sim amálgamas de subgrupos e tradições influenciadas por conflitos e disputas que decidem que que conteúdo, métodos e metas podem ou não ser legítimas. Segundo, para se tornar uma disciplina acadêmica conectada com a universidade é necessário ter metas e ensino utilitários e, finalmente, a construção do currículo precisa ser analisada em termos do conflito entre os materiais “relacionados com status, recursos e território” (GOODSON, 2018, p. 21, grifo nosso).

Para o autor, a primeira hipótese busca compreender o currículo escolar como uma invenção de tradições e subculturas disciplinares. Neste sentido, legitima determinadas intencionalidades e práticas educativas. É, portanto, construída social e politicamente, caracterizando concepções ideológicas.

Na segunda hipótese, Goodson (2018) compreende que as disciplinas que compõe o currículo, são constituídas pensando as emergências utilitárias da sociedade ainda na Universidade, de forma que, ao longo dos anos, as disciplinas escolares se tornaram cada vez mais acadêmicas, em um movimento de justificação científica do conhecimento. Cabe mencionar que consideramos a História Escolar constituída na sala de aula tão importante quanto a construção da disciplina com princípios acadêmicos.

Na terceira hipótese o autor entende que os debates em torno do currículo escolar podem ser entendidos por meio de conflitos sociais, de recursos e de território, para Goodson (1997):

as próprias disciplinas escolares são aspectos de um movimento mundial que moderniza os currículos escolares em torno de temas disciplinares; cada disciplina tem assim, um vasto contexto cultural [...] influenciado pela cultura política dos diferentes países e contextos (GOODSON, 1997, p. 43)

As disciplinas escolares carregam consigo características políticas, sociais e culturais de determinado contexto, que influenciam, diretamente, no modelo de currículo escolar. Sob tal aspecto, Gimeno Sacristán (2017) explica que

[...] o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao seu desenvolvimento, de estímulo e cenário, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 15).

De modo que, as disciplinas escolares, que constituem o currículo, ditam e moldam as possibilidades e permanências no âmbito escolar, compreendendo sempre

o seu contexto social, ou seja, se em um currículo houver ênfase em uma disciplina ou em determinados conteúdos em detrimento de outro, há fortes indícios de uma concepção ideológica que foi exposta, indicando, assim determinadas intencionalidades e evidenciando que houve disputas de poder.

Nesse sentido, o currículo:

[...] não é apenas como um dos elementos que “guiam”, “orientam” o trabalho na escola, mas também como objeto de interesses e disputas sociais e culturais na prática escolar. Por isso, há uma relação íntima entre o currículo, as práticas pedagógicas e as formas avaliativas vinculadas a noção de poder exercido pelo controle social e econômico, o que se configura no controle do Estado sobre a escola [...] (SILVA; GUIMARÃES, 2016, p. 51).

O currículo escolar e as avaliações seguem orientações do Estado. Tal orientação pode ser relativo aos interesses econômicos e sociais de um grupo dominante. Especificamente sobre o currículo, Silva (1999) salienta que “a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (SILVA, 1999, p. 46). Consequentemente, o conhecimento que permeia o âmbito escolar não é aleatório,

[...] é selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da “forma como as boas pessoas devem agir” [...] incorporam compromissos para com determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais, as quais, quando postas em prática, contribuíam para a desigualdade (APPLE, 2006, p. 103, grifo nosso).

Dessarte, a seleção dos conteúdos para constituir o currículo é fundamentada na ideia de conhecimento legítimo, ou seja, conhecimento que todos os alunos precisam possuir. A esse respeito, Apple complementa:

Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” – as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. Todavia, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento o “conhecimento de todos” se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla (APPLE, 2006, p. 104, grifo nosso).

Sob as referidas colocações, é possível afirmarmos que o conhecimento legítimo, conforme apontado por Apple (2006) só pode ser fundamentado quando grupos de poder ligados a posições políticas e econômicas, indicam quais caminhos

a sociedade deve seguir. Assim, o conteúdo curricular estabelece o que os estudantes podem e como podem aprender, fazendo com que as relações de poder e de cultura contribuam, diretamente, com a manutenção das classes dominantes. Na mesma esteira, Moreira e Tadeu (2011) complementam:

O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não menos importante – quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 60, grifo nosso).

A relação de dominação e subordinação, portanto, são os caminhos para o controle de uma sociedade. Para Apple (2006), isso só é possível e determinado pela hegemonia¹⁹, que visa

[...] “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo. Assim, a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão em um nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da “manipulação”. (APPLE, 2006, p. 39, grifo nosso).

Nessa perspectiva, compreendemos que os significados e práticas dentro do ambiente escolar, por muitas vezes, contribui para ações e valores vindos da classe dominante de forma intrínseca, não se tratando apenas do aspecto econômico, mas também do capital cultural, como é apontado por Apple (2006):

[...] a esfera cultural não é um “mero reflexo” das práticas econômicas. Ao contrário, a influência, reflexo ou determinação, é altamente mediada pelas formas humanas de ação. É mediada pelas atividades, contradições e relações entre homens e mulheres de verdade – como nós – à medida que exercem suas atividades cotidianas nas instituições que organizam suas vidas. O controle das escolas, do conhecimento e da vida cotidiana pode ser, e é, mais sutil, pois admite até situações aparentemente inconseqüentes. O controle está investido dos princípios constitutivos, dos códigos e, especialmente, da consciência e das práticas do senso comum que atuam de maneira subjacente em nossas vidas, além de também estar investido da divisão econômica e da manipulação explícitas (APPLE, 2006, p. 38).

¹⁹ Michael Apple utiliza o termo “hegemonia” baseado na teoria do autor Raymond Williams que pode ser encontrado na obra *The London Revolution*. London: Chatto & Windus, 1961.

Diante de tais colocações, consideramos consistente salientar o que o autor explica sobre as políticas:

[...] educacionais e culturais, e a visão de como as comunidades deveriam operar, e de quem deveria ter poder, serviram como mecanismos de controle social. Esses mecanismos fizeram pouco para aumentar a eficácia relativa econômica ou cultural dos grupos de pessoas que, ainda hoje, têm pouco poder (APPLE, 2006, p. 103).

Assim sendo, as políticas são “práticas pessoais e coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas e posições diferentes e mesmo contrárias (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 9), apesar de manter o *status quo* daqueles que estão no controle. É evidente que, as desigualdades se tornam cada vez mais perceptíveis, como elucida Gimeno Sacristán (1995):

Além de razões éticas e democráticas de caráter geral, não podemos esquecer um argumento de urgente observação: enquanto um grupo social não vê refletida sua cultura na escolaridade ou a vê refletida menos que a de outros, estamos, simplesmente, diante de um problema de igualdade de oportunidade (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p.84-85).

É possível observarmos, por exemplo, nos materiais didáticos que as imagens refletidas são, muitas vezes, de um grupo que constituem uma realidade diferente daqueles que utilizam este material. As imagens representadas mostram pessoas de etnia branca, que constituem famílias “tradicionais” e usufruem de bens de consumo bem diferente da maioria da sociedade brasileira.

Por sua vez, as escolas possibilitam formas de consciência que compactuam com a manutenção do controle social sem que haja medidas tidas como extremas dos grupos de poder. De forma que,

a hegemonia não é algo que surge de forma espontânea e nem garantida: ela está relacionada com o trabalho dos grupos hegemônicos, que atuam constantemente para fazer com que a sustentação do modo capitalista de produção seja entendida como algo da vida cotidiana, como algo necessário ou natural (APPLE, 2006).

Logo, para sustentar a ideia de que o que está posto, no caso o modo de vida capitalista como sendo algo natural ou necessário, ou ainda, algo imutável ou único para a humanidade se faz importante considerar três pontos fundamentais segundo

Apple (2006). A saber: a escola como instituição, formas de conhecimento e o educador.

Para explicar os três referidos pontos, o autor coloca que:

[...] precisamos localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, nós mesmos como pessoas que trabalham nessas instituições. Tudo isso está sujeito a uma interpretação de seus respectivos lugares em uma sociedade complexa, estratificada e desigual (APPLE, 2006, p. 37).

Nesse sentido, a relação entre instituição, formas de conhecimentos e o educador fazem parte da lógica hegemônica. Entretanto, não podemos conceber a ideia de que “há uma correspondência direta entre economia e consciência, em que a base econômica determina “automaticamente” a superestrutura” (APPLE, 2006, p. 37), seria uma leitura simplista e determinista da instituição, das formas de conhecimento e do educador. É evidente que o âmbito escolar produz saberes, valores, práticas, culturas, não apenas reproduz o discurso econômico. Há uma relação dialética entre a cultura e a economia.

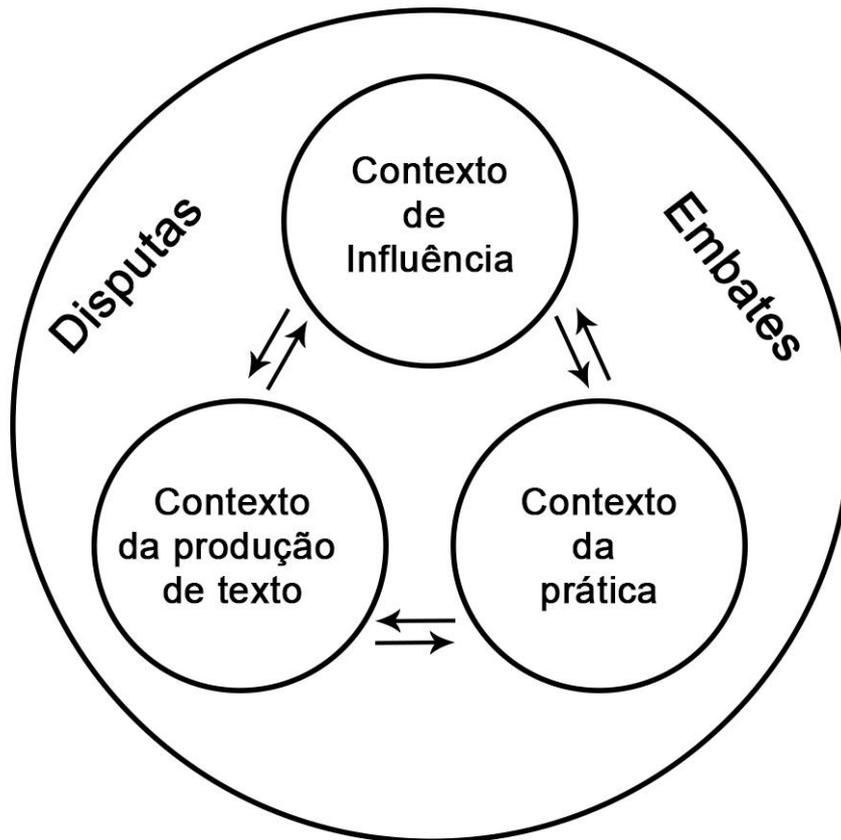
Como definimos anteriormente, o currículo não é um documento neutro e, portanto, reflete interesses culturais e econômicos de uma classe dominante, além de perpetuar noções e interpretações sobre a sociedade que, como já mencionado, intensificam a desigualdade social. Cabe, diante do exposto, levantarmos outra questão para a reflexão: A BNCC, constituída da maneira que foi, contempla as problemáticas curriculares sob a perspectiva das relações de poder? Na subseção seguinte, buscamos analisar os marcos legislativos que contemplam a construção do referido documento oficial buscando verificar tal indagação.

4.2 Os marcos legislativos que embasam a elaboração da BNCC

Ao fazer uma breve análise dos marcos legislativos que ocasionaram a constituição da BNCC, podemos compreender sua trajetória a partir dos ciclos de políticas sugeridos por Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006). Tais autores analisam como são desenvolvidas políticas públicas no contexto educacional, dos

quais cabem destacar: contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto de prática²⁰.

Figura 1 – Contextos propostos por Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES,2006)



Fonte: (MAINARDES, 2006) adaptado pela autora.

Por se tratar de ciclos, os contextos se relacionam de forma complexa e não linear, “estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial [...]”

²⁰ Os autores trabalham, ainda, o contexto dos resultados ou efeitos que busca com questões de justiça, igualdade e liberdade individual (MAINARDES, 2006) e o contexto de estratégia política que envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (MAINARDES, 2006). Apesar dos autores deixarem claro que os contextos são articulados como “ciclos” e não lineares, nesta subseção sobre os marcos legislativos buscamos apenas articular os três primeiros contextos (contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto de prática) apresentados.

cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2006, p. 49).

No que concerne o contexto de influência, este é o ponto de partida para iniciar e construir as políticas públicas e os discursos políticos, emergindo dos grupos de interesse que discutem e disputam as finalidades sociais da educação e o que é ser educado (MAINARDES, 2006).

Para explicar o contexto de influência, o referido autor coloca:

Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (MAINARDES, 2006, p. 51).

Neste contexto, os autores consideram que as políticas internacionais e globais influenciam a criação de políticas nacionais de duas formas diferentes, sendo elas: 1) fluxo de ideias (por meio de redes políticas e sociais, “empréstimos” de políticas, e a venda de “soluções” por meio de sistemas e “performance” de acadêmicos) e 2) patrocínio e soluções de agências e organizações multilaterais.

No que se refere a produção de texto, que como mencionado está em relação direta como contexto de influência e de prática, diz respeito a textos construídos pelos grupos de poder articulando com os interesses do público geral, ou seja, são produções políticas. Nesse sentido, as representações podem ter diversas formas, como:

textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção (MAINARDES, 2006, p. 52, grifo nosso).

De modo que, os textos precisam mostrar que estão em prol do coletivo social, apesar de haver disputas internas que compõe sua escrita, entretanto, isso não quer dizer que o elemento textual seja o que, de fato, deseja para uma política pública educacional. Portanto, os leitores podem ter diferenças interpretações, de acordo com

o seu local, contexto, interesses, entre outros, pois “os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (BOWE, 1992, p. 22 apud MAINARDES, 2006).

Concomitante ao contexto de produção de texto, compreendemos o contexto da prática, onde de fato a política pública educacional será colocada em ação, sofrendo alterações de acordo com as perspectivas dos professores e educadores, visto que estes “exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p 53). Para tanto,

os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al., 1992, p. 22, apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Como mencionamos, a interpretação de um texto pode ser diversa de acordo com o seu contexto. As interfaces sociais de determinado local ditam como o texto será interpretado e como será usado, mesmo em um documento centralizador como a BNCC. De acordo com Apple (2003):

[...] o Estado pode legislar mudanças no currículo, na avaliação ou na política (medida produzida ela própria através de conflitos, acordos e manobras políticas), mas os autores da política e os autores do currículo podem não ter condições de controlar os significados e implementações de seus textos. Todos os textos são documentos “permeáveis”. Estão sujeitos a “recontextualização” em todos os estágios do processo (APPLE, 2003, p. 106).

É evidente que, nesta perspectiva de ciclos de política para analisar e interpretar uma política educacional, podemos compreender que nenhum processo (no caso ciclo) são realizadas de forma separada e descontextualizada. Buscamos, portanto, nesta dissertação analisar os marcos legislativos da BNCC dentro desta esfera, mesmo que ainda não pretendemos analisar o documento na prática em si, não podemos desconsiderar a importância deste momento e movimento para a consolidação da BNCC.

Entendemos que a elaboração da Base Nacional Comum Curricular começou no ano de 2014 e sua homologação final²¹ ocorreu em dezembro do ano de 2018, entretanto, a discussão em torno da importância de criar um documento que norteasse no âmbito nacional, a fixação de conteúdos mínimos escolares surgiu na Constituição do ano de 1988.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, documento em regência nos dias de hoje, prevê que a educação é um direito de todos, sendo dever do Estado e da família. Desse modo, os artigos de números 205 e 206 compreendem que é importante enfatizar a igualdade de condições para permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento; o direito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e, ainda, se comprometem a oferecer ensino público gratuito (BRASIL, 1988).

No artigo de número 210 é possível identificar a possibilidade de fixar “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, art. 210). Isto é, a BNCC compreende que a Carta Magna principia a ideia de se fazer um documento que conduza conteúdos mínimos comuns para a Educação brasileira.

É importante enfatizarmos que com a

[...] redemocratização e a elaboração da Constituição de 1988, muitas alterações aconteceram e que abrangeram toda a organização da educação nacional. Contudo, as orientações suprarreferidas, ainda que recepcionadas por novos dispositivos colocados pela Constituição Federal de 1988, quanto à gratuidade, gestão democrática, direito público subjetivo, municipalização e outros, foram nela reafirmadas, sem, contudo, se fazer referência à existência de um Conselho Nacional ou Federal (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 41).

Somente após sete anos, emerge no ano de 1995, a Lei Nº 9.131/95 que altera alguns dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Número 4.024 do ano de 1961 e institui o Conselho Nacional de Educação – CNE, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, com a finalidade de auxiliar na formulação da Política Nacional de Educação – PNE e, também, estabelece “atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da

²¹ A BNCC foi homologada em dois momentos distintos: o primeiro, em dezembro de 2017 contemplando a Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 2018, houve a inserção do Ensino Médio, resultando em uma outra versão do documento.

Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.” (BRASIL, 1995, art. 7).

No que se refere a Câmara da Educação Básica, o que nos compete neste trabalho, são atribuídos no artigo de número 9, a saber:

- a) examinar os problemas da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e tecnológico e oferecer sugestões para sua solução; [...]
- c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto;
- d) colaborar na preparação do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação;
- e) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto em todos os assuntos relativos à educação básica; [...]
- g) analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente à educação básica (BRASIL, 1995, art. 9, grifo nosso).

Dentro destas prerrogativas, destacamos a alínea “c” que especifica que a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação deve deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 do ano de 1996 também caracteriza a questão do currículo em seu texto. No Art. 9 inciso IV, o texto busca enfatizar a importância de se:

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, Art. 9).

O artigo de número 26 da LDB, compreende que 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, Art. 26.).

Desta forma, a LDB compreende que a educação básica tem como intenção a formação de um indivíduo apto para múltiplos aspectos sociais, contemplando as suas especificidades locais. Os autores Cury, Reis, Zanardi (2018) salientam que:

consciência de si como sujeito, a consciência do outro como igual e diferente tanto por meio do domínio de conhecimentos, com rigor científico, e o desenvolvimento de competências que incorporem um método permanente de aprendizagem e abertura para novas possibilidades (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 46).

Para alcançar tais aspectos, no artigo de número 27 é possível notar as diretrizes que os conteúdos curriculares devem observar:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
 II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
 III - orientação para o trabalho;
 IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (BRASIL, 1996, art. 27).

À vista disso, a LDB expõe, em seus artigos, a importância de estabelecer um currículo e a pretensão de se ter uma base nacional comum que contemple as especificidades de cada realidade.

A partir da Lei 9.131/95 e da LDB, surgem as DCN e em 1997 os PCN, já mencionados anteriormente. Notamos que ambos os documentos são da década de 1990, e, considerando que o final do século XX foi importante para a educação nacional no que se refere a uma série de mudanças nas políticas educacionais, o que estava em voga na época é tendência neoliberal, “capaz de induzir e regular as ações do Estado, tornando mais forte a iniciativa privada, o mercado, o livre comércio e, conseqüentemente, o capitalismo (Branco *et al.* 2019, p. 11).

Sobre tal aspecto, Moretto (2019) explica que quatro fatores marcaram a abertura econômica do Brasil na década de 1990, sob a égide da política neoliberal, a saber:

[...] (I) da supressão de um excessivo protecionismo, que impedia uma maior entrada de capitais externos e a concorrência de empresas e produtos estrangeiros com a produção nacional; (II) da privatização de empresas estatais sob o argumento da necessidade de se reduzir o aparelho estatal para a sua maior eficiência de ação e investimentos em áreas de real interesse social como educação, saúde e segurança pública; (III) da concessão à iniciativa privada de direitos de exploração de serviços em diversos setores da economia nacional; (IV) da participação do país no contexto internacional por meio de seu ingresso em blocos regionais de integração econômica (como é o caso do Mercado Comum do Cone Sul – Mercosul) e, por fim, da realização de um conjunto de reformas estruturais pelo Estado, contando com o apoio de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, para a

inserção do país na nova economia globalizada. (MORETTO, 2019, p. 18-19).

Apontados os quatros importantes fatores que marcam a política neoliberal que se iniciou na década de 1990, atentamo-nos ao Banco Mundial, como instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento e impõe uma política a ser implementada. Segundo tal instituição no documento *Prioridades y estrategias para la educación*²² no ano de 1995, a importância de priorizar a educação básica a partir desta conjuntura, é justificada do seguinte modo:

la educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad²³ (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 1).

Nesse sentido, o Banco Mundial estabelece um elo entre a educação e o desenvolvimento econômico, considerando que se trata do “fruto do processo de globalização e de reestruturação social e produtiva” (SILVA; ABREU, 2008, p. 526). De acordo com Mainardes (2006) em referência aos estudos de Stephen Ball (1992) sobre os ciclos de política é destacado as seguintes ideias:

O World Bank é particularmente importante uma vez que as intenções do banco só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado (Jones, apud Ball, 1998a). Ao lado do World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação (MAINARDES, 2006, p. 52).

De fato, as propostas de diretrizes curriculares para a elaboração dos currículos escolares são constituídas dentro da lógica neoliberal, sendo reinterpretadas e contextualizadas e a partir de sua realidade/localidade e, portanto, influenciam diretamente o ambiente escolar.

²² Prioridades e estratégias para a educação, o documento elaborado pelo Banco Mundial a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, no ano de 1995.

²³ "A educação, em especial a educação básica, contribui para reduzir a pobreza ao aumentar a produtividade dos menos favorecidos, reduz a fecundidade, melhora a saúde e também capacita as pessoas para habilidades que precisam para participar plenamente da economia e da sociedade" (tradução nossa).

Consideramos relevante salientar, ainda, que outros eventos internacionais importantes influenciaram fortemente as políticas educacionais brasileiras da época. Segundo Silva e Abreu (2008),

outro organismo que influenciou decisivamente os rumos da reforma foi a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) que, desde o início dos anos de 1990, afirmava a necessidade premente de adequação da educação escolar ao processo de reestruturação produtiva. Nessa direção indicava que se investisse em educação tendo em vista reformar os sistemas de ensino e “adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelos sistemas produtivos”. Essa orientação foi traçada no documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, de 1990 (SILVA; ABREU, 2008, p. 526).

Desse modo, os documentos educacionais, sobretudo os criados na década de 1990, tem em sua constituição ideias intrínsecas da dinâmica neoliberal, assim, na perspectiva das influências internacionais, limita a educação para o capital, formar ideologicamente e dar suporte para os setores privados educacionais crescerem. De acordo com Silva e Guimarães:

as reformas implementadas com fomento internacional estão subordinadas as macropolíticas econômicas e sociais de inspiração neoliberal, pois o discurso, em nível global estende-se as políticas curriculares de diversos países, universalizando e padronizando propostas, conhecimentos, objetivos, finalidades e culturas (SILVA; GUIMARAES, 2016, p. 53).

Concordamos com os autores sobre ser um movimento global, período das reformas curriculares no âmbito educacional, que as noções de habilidades e competências começam a ganhar espaço no Brasil, características que também se apresentam na BNCC, apesar de que, os PCN são mais amplos no que se refere a conteúdos, do que a referida Base. Silva e Guimarães (2016) salientam que:

É certo que o controle curricular do ensino fundamental no Brasil, no período de democratização, teve início nos anos 1990 e foi, sucessivamente, aprimorado por meio das avaliações em larga escala, desenvolvidas pelos sistemas estaduais e nacional. No entanto, os PCNs, diferentemente da BNCC, não formatavam e padronizavam o controle das habilidades e expectativas de aprendizagem dos alunos. As habilidades codificadas, visando a avaliações, poderão, sim, abalar as culturas escolares e a autonomia dos professores na seleção dos conteúdos e no controle das aprendizagens (SILVA; GUIMARÃES, 2018, p. 289).

Outro ponto importante mencionado por Silva e Guimarães (2018) é que a partir da década de 1990 começam a priorizar os conteúdos para as avaliações de larga

escala, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, mesmo que de forma mais ampla. A BNCC traz estas competências, habilidades e conteúdos de forma muito mais clara e contundente, como analisamos nas seções seguintes desta pesquisa.

Retomando ao percurso legislativo para a construção da BNCC, após uma década, em 2008, é criado o programa Currículo em Movimento²⁴, cujo objetivo é melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento de currículos. Para isso, o programa considera importante cinco diferentes aspectos conforme explicitado a seguir:

Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais;
Elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio;
Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum);
Promover o debate nacional sobre o currículo da educação básica através de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional (BRASIL, 2008, grifo nosso).

O referido programa marca discussões importantes sobre o currículo, oferecendo subsídios para as DCN da Educação Básica, relatórios e um evento denominado como I Seminário Nacional do Currículo em Movimento, em 2010. Evento que possibilitou discutir os seguintes tópicos: Avaliação das Propostas Curriculares dos Estados e Municípios, Perspectiva Curriculares para a Educação Infantil, Perspectiva Curriculares para o Ensino Fundamental, Perspectiva Curriculares no Ensino Médio²⁵.

Outro marco para a construção da BNCC foram as Conferências Nacionais de Educação – CONAE, que ocorreram nos anos de 2010 e de 2014. Com o tema ‘Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação’, conferência realizada em 2014, foi debatido a possibilidade de uma base nacional que contemplasse diretrizes, metas e

²⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422> Acesso em 20 jan. 2021.

²⁵Os textos desenvolvidos neste seminário podem ser consultados no sítio eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/relatorios?id=16110> Acesso em: 20 mar. 2020.

ações “para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, o que se constitui como marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade” (CONAE, 2014, p. 7). Dentro das pautas elencadas foi discutido sobre a Educação Básica e salientado a urgência da BNCC como parte do Plano Nacional de Educação – PNE.

A partir das discussões feitas na CONAE, em 2014, e, posteriormente, aprimoradas pelo Congresso Nacional, no ano 2014, foi instituída a Lei Número 13.005 de 2014, o PNE que estabelece vinte metas educacionais para serem cumpridas em dez anos.

O texto contextualiza cada uma das 20 metas nacionais com uma análise específica, mostrando suas inter-relações com a política pública mais ampla, e um quadro com sugestões para aprofundamento da temática. Além disso, traz as concepções e proposições da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) para a construção de planos de educação como políticas de Estado, recuperando deliberações desse evento que se articulam especialmente ao esforço de implementação de um novo PNE e à instituição do SNE como processos fundamentais à melhoria e organicidade da educação nacional (BRASIL, 2014, p. 6).

As metas são divididas em quatro grupos. Segundo o PNE:

O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior (BRASIL, 2014, p. 9, grifo nosso).

No site oficial “Observatório do PNE”²⁶, construído como o objetivo expor as métricas de realização das metas, cada uma delas possui em sua constituição, estratégias que possibilitam o seu acompanhamento a fim de que possam ser cumpridas²⁷.

A introdução da BNCC destaca a estratégia 7.1 da meta 7 que diz respeito a estabelecer e implantar, mediante ação entre todos os estados, municípios e distrito

²⁶ Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/> Acesso em: 20 fev. 2019.

²⁷ De acordo com o site do PNE, as menções sobre a BNCC podem ser encontradas na estratégia 1.9 da meta 1; a estratégia 2.1 e 2.2 da meta 2; a estratégia 3.2 e 3.3 da meta 3 e a estratégia 7.1 da meta 7.

federal diretrizes pedagógicas para toda a educação básica e também a base nacional dos currículos. Todo o documento explicita direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes para cada ano escolar. Há explicitação a respeito das diversidades regionais, estaduais e locais.

O PNE, de fato, consolidou o advento da BNCC com metas que possibilitam a sua construção e implementação, segundo os autores Cury, Reis e Zanardi, foi no ano de 2014 que a promulgação de tal plano e, ainda, a busca de um sistema nacional de Educação impulsaram o projeto de uma base. “Naquele momento, ficou clara a concepção de que o que se pretende é uma proposta curricular que se torne comum nacionalmente. O projeto é um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências [...]” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 60).

Em 2015, aconteceu o I Seminário Interinstitucional promovido pelo MEC em Brasília para a elaboração da Base. No seminário, instituiu-se a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. A partir desse momento, iniciou-se a construção da primeira versão da BNCC, contando com contribuições da sociedade civil, entidades científicas, instituições privadas e organizações não governamentais²⁸ que fazem parte do chamado Movimento pela Base. É importante pontuar que estas instituições são de fora da escola e que não tem relação direta com a educação. Este segundo a própria organização não governamental, dedica-se à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.

Entre versões submetidas, debatidas, embargadas e homologadas, podemos considerar que a BNCC contou com nove versões diferentes, levando em consideração o fato de que a partir da quinta versão houve a divisão entre Ensino Fundamental e Médio.

²⁸ Destas contribuições, destacamos Abave, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Fundação Lemman, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, dentre outros.

QUADRO 3 – Versões discutidas da Base Nacional Comum Curricular

VERSÃO (ETAPA)	DATA DE DIVULGAÇÃO	GOVERNO	MINISTRO	NÚMERO PÁGINAS	OBSERVAÇÕES
1	16 set. 2015	Dilma Rousseff	Renato Janine Ribeiro	302	Submetida a consulta pública online (16 set. 2015 a 15 mar. 2016) e analisada por especialistas
2	3 mai. 2016	Dilma Rousseff	Aloizio Mercadante	652	Debatida em 27 seminários estaduais (23 jun. a 10 ago. 2016)
3 (EI – EF)	6 abr. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	396	Debatida em cinco audiências públicas (7 jul. a 11 set. 2017) e analisada por especialistas
4 (EI – EF)	27 nov. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	422	Versão embargada, analisada pelo CNE
5 (EI – EF)	20 dez. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	472	Versão homologada pelo ministro da educação
3 (EM)	3 abr. 2018.	Michel Temer	Mendonça Filho	150	Debatida em cinco audiências públicas (11 mai. A 14 set. 2018)
4 (EM)	01 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	94	Versão embargada analisada pelo CNE
5 (EM)	14 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	97	Versão homologada pelo ministro da educação
6	14 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	600	Versão final consolidada.

Fonte: CÁSSIO; CATELLI JR. (2019, p. 14-15)

O MEC divulgou que a consulta pública sobre a primeira versão da BNCC ocorreu de modo virtual no ano de 2015 e que doze milhões de “contribuições” foram registradas no site do governo. A esse respeito Cássio (2018) esclarece que:

A análise dos microdados da consulta pública, obtidos via Lei de Acesso à Informação (Lei n. 12.527/2011), mostra que o número total de contribuintes únicos da cultura é 143.928. Logo, entre o número de contribuintes únicos e as 12 milhões de “contribuições” divulgadas há uma diferença de 8400%.

Para o MEC, um clique de “concordo” e um comentário crítico com 50 linhas foram igualmente considerados “contribuições”. Por isso 98,48% das “12 milhões de contribuições” são constituídas por mais de 11,9 milhões de cliques de resposta aos questionários de múltipla escolha sobre a clareza do texto e a pertinência/relevância dos objetivos de aprendizagem. As contribuições efetivas, comentários e sugestões de inclusão e modificação do texto, representam apenas 1,52% do total de “contribuições” (CÁSSIO, 2019, p. 27).

Pelo exposto, concordamos com o autor sobre a importância de se considerar o que de fato são “contribuições” e sobre o número exato de pessoas que escreveram comentários pertinentes ao referido documento. Consideramos importante destacar que o MEC considerou da mesma forma indicações de “concordo fortemente”, “concordo”, “sem opinião”, “discordo” e “discordo fortemente” em formulário semiaberto com comentários mais contundentes²⁹, seja positivo ou negativo.

Outro aspecto importante que devemos levar em consideração no que concerne a 1ª versão do documento, são os pareceres críticos³⁰ de professores e especialistas³¹ na área de História e Ensino de História, visando contribuir com o componente curricular História. Neste momento, os pareceres, de forma geral, criticam diversos pontos da BNCC.

Tais críticas explicitam aspectos problemáticos do documento e também apontam considerações positivas. Uma dessas diz respeito ao documento privilegiar a História do Brasil e a história recente, optando por uma abordagem menos tradicional do ensino desse componente curricular.

No dia 3 de maio de 2016, a 2ª versão da BNCC foi disponibilizada nos meses de julho e agosto do mesmo ano ocorreram “audiências” com professores, gestores e especialistas. Tais eventos foram chamados de Seminários e foram abertos à participação pública e ocorreram em diferentes Estados do Brasil. Cássio (2019) explica como os 27 seminários estaduais ocorreram sob uma metodologia diferente da anterior:

²⁹ O relatório final de estatísticas e análise de dados pode ser acessado no endereço eletrônico http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/16.03.2016_CH_HISTORIA_Relatorio_Final_1.pdf Acesso em: 13 fev. 2020.

³⁰ Os pareceres críticos referente a 1ª versão da BNCC podem ser acessados em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres> Acesso em: 15 fev. 2020.

³¹ Sendo eles: Sandra Regina Ferreira Oliveira (UEL), Renilson Rosa Ribeiro (UFMT), Pedro Paulo Funari (UNICAMP), Martha Abreu (UFF), Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ), Marcelo de Souza Magalhães (UFF), Luis Fernando Cerri (UEPG) Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ), Flávia Eloisa Caimi (UPF) Arnaldo Pinto Junior (UNICAMP) e Rafael Saddi Teixeira (UFG).

adotaram uma metodologia mais complexa para a coleta das contribuições dos 9.275 representantes das redes de ensino. Utilizando questionários abertos e de múltipla escolha, em diversos turnos, foram coletados comentários e sugestões por componente curricular e por etapa da Educação Básica. As planilhas de sistematização por estado e o relatório-síntese das contribuições, produzidos por Undime e Consed, mostram um grande número de críticas aos textos introdutórios, mas engajamentos desiguais nas contribuições referentes aos componentes curriculares. A partir dessas contribuições é que teria sido produzida a terceira versão da Base (CÁSSIO, 2019, p. 28).

Em agosto de 2016, começou ser redigida a 3ª versão, que foi colocada para discussão em abril do ano de 2017. É importante mencionarmos que, na 3ª versão, o Ensino Médio não estava presente no documento, gerando muitas críticas de professores e pesquisadores da área educacional. Outro ponto importante que devemos destacar é que, a partir da 3ª versão, que a BNCC contemplou a chamada “Pedagogia das competências”.

Cássio (2019) explica tal aspecto do seguinte modo:

[...] uma das diferenças mais notáveis entre a segunda e terceira versões da Base foi a reincorporação das competências em que se basearam, nos anos 1990, os PCN. O documento com o posicionamento conjunto das entidades afirma textualmente que, “Embora não tenha sido mencionado nos Seminários, o Consed avalia que o currículo do Ensino Médio deva ser organizado por competências” (CONSED & UNDIME, 2016, p. 21). Apesar de nenhum dos selecionadíssimos participantes dos seminários estaduais – professores, supervisores e dirigentes das redes de ensino – ter feito essa sugestão, a BNCC surgiu reorganizada em torno das pedagogias das competências para todas as etapas da Educação Básica a partir da terceira versão. Diante de tudo isso, é provável que os seminários estaduais tenham sido o esforço mais significativo, mas também o mais vão, de construção participativa do texto da BNCC (CÁSSIO, 2019, p. 29)

Em julho e agosto de 2017 foram realizadas cinco audiências, representando cada região do país. Essas “audiências” contaram com a participação de instituições convidadas e o público geral. Ocorreu também uma disponibilização para o público em geral enviar contribuições de modo virtual. Entretanto, não há evidências de que as contribuições públicas foram incorporadas na BNCC, de modo que, questionamos se as contribuições feitas, sejam elas positivas ou negativas, foram de fato levadas em consideração e incorporadas no texto final.

Neste momento, a Associação Nacional de História – ANPUH manifesta na Audiência pública – Região Sudeste seu descontentamento com a organização de conteúdos de História na BNCC. Pontua que o documento contraria todo os pressupostos do Ensino de História que consideramos pertinente para os estudantes,

pois, além de eliminar ou diminuir os estudos das histórias locais, mantem uma organização de tempo cronológica, os “marcos” históricos nacionais com uma abordagem eurocêntrica da História, desconsiderando uma abordagem mais ampla da sociedade brasileira. Neste sentido, a ANPUH explicita que no documento

[...] as sociedades indígenas e africanas devem ser estudadas apenas após o contato com os brancos “civilizados”? E outros povos como os chineses também não podem ser considerados “civilizados”? Manifestamos nossa preocupação em relação a uma seleção de conteúdos que reitera a ênfase no estudo histórico centrado nos feitos do progresso do capitalismo e limita a possibilidade de estudos históricos pautados em outras possibilidades de abordagem, fartamente demonstradas na historiografia (ANPUH, 2017).

O que podemos analisar é que, todas as discussões, pareceres, manifestações foram desconsideradas e reformuladas para o interesse de grupos de poder. Em seu manifesto, a ANPUH indaga: “qual seria a autonomia do Conselho Nacional de Educação em eventualmente acolher as considerações expostas nessas audiências? Qual a efetiva submissão da Base aos preceitos legais aos quais remete textualmente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação?” (ANPUH, 2017). Salientamos que até o presente momento as perguntas não foram consideradas ou respondidas pelo MEC.

Para a ANPUH e tantas outras entidades, dos quais podemos citar Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB, BNCC foi estabelecida como um currículo que enfatiza a importância de desenvolver habilidades e competências para a realização de avaliações externas de forma mnemônico, servindo a sistemas educacionais apostilados, ou com outras variações.

A crítica da ANPUH a respeito da lógica de materiais simplificados é merecedora de nossa atenção por reduzir o trabalho intelectual dos professores. Tal crítica relaciona as práticas escolares do Estado de São Paulo que possui sistema apostilado que transforma o professor em mero “aplicador” de uma determinada matéria escolar, considerada por avaliações externas.

Nessa conformidade, seguindo os preceitos elencados, sem mudanças expressivas na História Escolar após as críticas apresentadas por diversos profissionais da História e da Educação e rápida aprovação, no dia 15 dezembro de

2017, o CNE aprovou a BNCC sem o Ensino Médio³². O documento foi disponibilizado no site no dia 20 de dezembro e, nesta mesma data, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho.

Não podemos deixar de mencionar que o processo de criação do referido documento passou por diversas mudanças de governo, inclusive o impeachment da presidente Dilma Rousseff. Vários Ministros da Educação³³ foram trocados assim como as equipes de elaboração da BNCC sofreram alterações notáveis.

A esse respeito consideramos pertinente destacar que “entendemos que se trata de um arranjo de forças não homogêneas com vieses direitista que, *sob a batuta* do neoliberalismo, conseguem superar muitas de suas diferenças e dissensões para implementarem seus interesses” (LIMA, LASTÓRIA, CARNIEL, 2019, p. 514).

Notamos que em toda a trajetória de elaboração do documento, os ciclos de política elencados por Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006) são evidentes. Tais ciclos explicam que a BNCC se constrói dentro de um contexto de influência neoliberal, cujo instituições privadas, além de ambições mercantis, estabelecem planos para consolidar seus próprios interesses político-econômicos nas políticas educacionais. A construção e a disputa de seu texto não são, coerentes e claras, podendo ser inteiramente contraditórias. No que concerne à prática, onde de fato a política pública educacional será colocada em ação, ainda não temos dados consistentes para fazermos afirmações precisas, mas, possivelmente, será contextualizada a partir das possibilidades de cada instituição escolar.

³² Não pretendemos nos aprofundar na elaboração da BNCC para o Ensino Médio, tendo em vista que desde a 2ª versão do documento foi separada e discutida de forma individual, o que ocasionou uma série de críticas que pode ser aprofundada no texto “Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional” Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100302. Acesso em: 15 mar. 2020.

³³ A saber: Renato Janine Ribeiro (2015), Aloizio Mercadante (2016), Mendonça Filho (2017 e 2018), e Rossieli Soares da Silva (2018).

5. A HISTÓRIA ESCOLAR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na presente seção buscamos explicitar o lugar que a História Escolar ocupa na Base Nacional Comum Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, pontuamos a estrutura do documento e discutimos se a BNCC é um currículo, tendo em vista que o documento em si, é considerado como um norteador para a elaboração dos currículos no Brasil. Finalizamos apontando as concepções de História que identificamos no referido documento oficial.

5.1 Estrutura do documento: ponderações sobre a sua natureza curricular

Como já mencionamos, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental foi homologada em dezembro no ano de 2017 e em dezembro de 2018 foi oficializada a versão que contém o Ensino Médio. A retirada do Ensino Médio das primeiras versões foi discutida por diversas associações educacionais, dentre elas, a ANPED, que considerou o seguinte:

[...] na prática, desvinculada da Educação Básica, contrariando a LDB/ 1996, que considera o ensino médio, no interior de uma concepção educacional avançada de educação básica, uma das suas três etapas, indissociável das demais. A cisão da educação básica, com o envio pelo MEC da proposta de BNCC da educação infantil e do ensino fundamental sem o ensino médio, cabe perguntar, foi dialogada com quem? A única versão pública que o MEC apresentou para a BNCC do ensino médio é a que foi entregue ao CNE. Quem tornou público o debate foi o CNE e por isso podemos afirmar que a atual BNCC para o Ensino Médio é uma versão piorada, reducionista e autoritária (ANPEd, 2018, n. p.)

Diante do consistente apontamento da ANPED nossa análise está pautada no documento homologado no ano de 2018, por ser este o que engloba o Ensino Médio, entretanto, cabe recordar que nosso recorte de investigação está pautado nos anos finais do Ensino Fundamental, que não sofreu mudanças de 2017 para 2018.

O documento contém 600 páginas e o componente curricular História está inserido na área de Ciências Humanas, contendo 82 páginas. Observamos que a História mantém suas especificidades, apesar de estar no bloco das Ciências Humanas junto com a Geografia. No que concerne, especificamente, a História, o documento contém 38 páginas, divididos entre História; Competências específicas de

História para o Ensino Fundamental; História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades; História no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

A partir dessa divisão, consideramos fundamental refletirmos sobre a BNCC ser, de fato, um currículo, afinal em sua introdução está explicitado que se trata de:

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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

Pelo exposto, a BNCC é definida como uma “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escola” (BRASIL, 2018, p. 8) ou seja, está apresentada como uma “referência” para os currículos criados no ambiente escolar.

O Movimento pela Base Nacional Comum Curricular³⁴, criou em 2018, um material contendo os chamados “Mitos e Verdades da BNCC”. Entre as imagens divulgadas, uma delas faz referência à crítica sobre o documento ser um currículo, alegando que a BNCC traz os conteúdos essenciais para a construção de currículos.

³⁴ Criado em 2013, o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular é um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades, entre elas destacamos Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Fundação Ayrton Sena e Fundação Unibanco.

Figura 2 – Mitos e fatos da BNCC, elaborado pelo Movimento pela Base Nacional Comum, 2017.



MITOS E FATOS
DA BNCC

MITO:
BNCC É UM CURRÍCULO MÍNIMO.

...

FATO:
A BNCC NÃO TRAZ CONTEÚDOS MÍNIMOS. ELA TRAZ CONTEÚDOS **ESSENCIAIS** A TODOS OS ALUNOS, COM **ALTAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM.**

MOVIMENTO
PELA BASE
NACIONAL COMUM

Fonte: (Movimento pela Base Nacional Comum, 2017)

A figura 2 deixa explícito que a BNCC, bem como suas apoiadoras – no caso o Movimento pela Base Nacional Comum – não compreendem o documento como um currículo escolar. De acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018):

a insistência em negar a natureza curricular é desvelada pela forma e o conteúdo apresentados pela BNCC com um nível de detalhamento que visibiliza o compromisso com o estabelecimento de um currículo nacional [...] o que se pretende expor é que por mais que fuja ao papel de seleção, organização e sequenciamento de conteúdos, a BNCC tem esse papel [...] traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagens que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagens. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 66-69, grifo nosso).

Concordamos com os autores que a BNCC seleciona, organiza e sequencia os conteúdos assim como um currículo escolar e que, apesar de não querer assumir esse papel no campo educacional, o documento prescreve e constitui deveres de aprendizagens seguindo uma lógica tecnicista e meritocrática. Portanto, segundo Cury, Reis e Zanardi:

Essa negação se dá em prol de uma crença positivista de neutralidade do conhecimento científico que deveria ser distribuído pela escola. A BNCC pretende se constituir, portanto, em contraponto ao movimento dialético que a escola deveria promover com a transformação que se faz permanentemente. Fica escancarada com a proposta e currículo nacional que há um projeto que se deseja nacional e comum devendo ser posto como neutro e natural no interior da escola. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 70).

Consideramos, portanto, pertinente as colocações dos autores tendo em vista que excluir do documento seu papel claro de currículo é, “conformar-se com um empreendimento curricular que se faz neutro, e, conseqüentemente, acima das ideologias” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 72). Dentro desta perspectiva, enfatizamos, novamente, o que Goodson (2018) salienta, acerca do currículo não ser neutro e nem ingênuo.

Deste modo, é relevante compreender o currículo como artefato social e repleto de intencionalidades dentro da lógica das relações de poder (GOODSON, 2018; APPLE, 2006). A BNCC, através das competências e habilidades impostas que pouco possibilita espaço para a criação de currículos escolares específicos, afinal, os conteúdos mínimos não são mínimos, são extensos e articulam-se com as avaliações externas. A esse respeito, Apple (2003) elucida que:

[...] mesmo que o currículo nacional tenha sido objeto de conflito, de mediação e de uma certa transformação de seu conteúdo, organização, com formas de avaliação invasivas e que consomem um tempo enorme, seu poder supremo é demonstrado em sua reconfiguração radical do próprio processo de seleção, organização e avaliação do saber [...] Suas divisões por disciplina “implicam mais restrição do que espaço para o arbítrio individual”. As “metas padronizadas a serem atingidas” que foram aprovadas como decretos, cimentam essas restrições. “A imposição de provas nacionais fixa o currículo nacional como o quadro de referências predominante do trabalho dos professores, sejam quais forem as oportunidades que os professores aproveitem para fugir dele ou remodelá-lo” (APPLE, 2003, p. 106-107, grifo nosso).

Pelo exposto, consideramos que mesmo mediado de conflitos, em sua constituição, o controle possibilitado pela BNCC é do modo como organiza, seleciona e avalia o saber de forma centralizadora, articulada com “mecanismos privados de entrega direta e das múltiplas parcerias público-privadas com as redes de ensino” (CÁSSIO, 2019, p. 26). Ou seja, os conteúdos, as habilidades e as competências configuram um currículo formal e oficial, prescreve o que e como deve ser ensinado, mediante as intencionalidades.

A respeito das aprendizagens das quais o documento considera fundamentais, a BNCC pauta-se na ideia de que os alunos devem

“saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BRASIL, 2018, p. 13).

Essa ideia de “saber” e “saber fazer”, conforme a BNCC menciona, complementa a ideia de competências que permeia todo o documento. A ideia de competências na Educação não é nova e, no Brasil, propostas curriculares anteriores já apontavam para tal direção, como podemos notar no PCN de História do Ensino Médio, por exemplo:

Dessa forma, o ensino de História, articulando-se com o das outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho (BRASIL, 1999, p. 67).

A BNCC estipula competências para a Educação Básica de forma geral, para a área de conhecimento e, também, para o componente curricular específico, todos perpassando a ideia de cidadania para o mundo do trabalho. Desse modo, as

competências estão alinhadas ao que se espera de um aluno capaz de ter conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores voltados, principalmente, para o mundo do trabalho.

De acordo com Gimeno Sacristán (2011) é difícil definir competência, tendo em vista que a palavra pode ser empregada em diversos contextos. Segundo o próprio autor, focando mais no campo educacional, a origem desta noção é relacionada à formação profissional.

De modo que, para o autor, o termo

[...] permite individualizar os problemas, tornando invisíveis as estruturas econômicas, políticas, militares, culturais e educacionais com as quais se constrói a opressão. Em educação, essa psicologização [a utilização da noção de competência] permite deixar à margem a análise mais crítica dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos nas escolas, centrando-se prioritariamente nas capacidades (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 163, grifo nosso).

Desta maneira, o propósito da Educação passa a se concentrar na capacidade do aluno frente as problemáticas advindas do mercado. Para Gonzáles Arroyo (2007),

reduzimos o currículo e o ensino a uma seqüenciação do domínio de competências e a uma concepção pragmatista, utilitarista, cientificista e positivista de conhecimento e de ciência. Currículos presos a essa concepção tendem a secundarizar o conhecimento e a reduzir o conhecimento à aquisição de habilidades e competências que o pragmatismo do mercado valoriza. Terminamos por renunciar a ser profissionais do conhecimento, deixamos de ser instigados pelo conhecimento, sua dinâmica e seus significados e terminamos por não garantir o direito dos educandos ao conhecimento. O mercado é pouco exigente em relação aos conhecimentos dos seus empregados. O que valoriza é a eficácia no fazer (GONZÁLEZ ARROYO, 2007, p. 26, grifo nosso).

Segundo essa mesma lógica, Oliveira Holanda, Freres; Gonçalves, (2009) pontuam que:

o termo competências se ajusta à necessidade do capital de diminuir o trabalho vivo no processo de produção para aumentar a produtividade com menores custos, ganhando visibilidade no contexto de elevados índices de desemprego. Assim, de acordo com essa lógica, o conceito de competências pressupõe a integração entre formação e trabalho, valoriza as aptidões pessoais, os saber-fazer gerais (saber dialogar, saber-negociar, saber-utilizar as diferentes tecnologias etc.). Nessa lógica, os diplomas validam saberes, ao passo que a lógica das competências remete a uma mistura de saber e de comportamento que confere um lugar preponderante ao saber-ser e ao

investimento psicológico [...] O modelo de competências, pois, recorre à mobilização psíquica dos trabalhadores e não mais somente aos seus conhecimentos (OLIVEIRA HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009, p.126, grifo nosso).

Nesta perspectiva, há uma valorização muito mais contundente com o “saber fazer” que podemos entender como o “saber trabalhar”. O documento, portanto, como nos elucida Saviani (2016), conta com uma estrutura que visa conferir competências para tarefas mecânicas e corriqueiras advindas da qualificação profissional, o desenvolvimento pleno do exercício da cidadania se torna secundário.

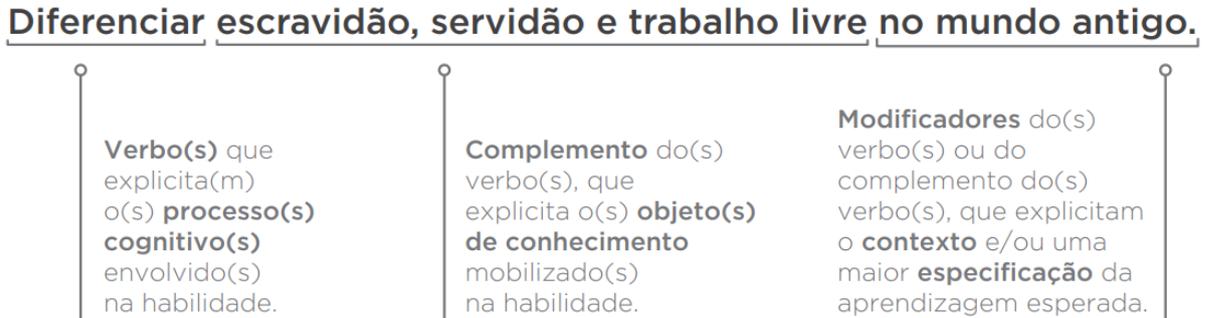
Entendemos que para assegurar o desenvolvimento das competências, o documento estabelece que cada componente apresenta um conjunto de habilidades, assim “essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdo, conceitos e processos, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (BRASIL, 2018, p. 28).

Nesse sentido,

[...] as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades. As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura (BRASIL, 2018, p. 29).

De acordo com o próprio texto do documento, as organizações dos conteúdos, servem para nortear a criação dos currículos e seguem a estrutura de Unidades Temáticas, Objetos de conhecimento e Habilidades. De modo que, as habilidades são apresentadas como as aprendizagens essenciais que precisam ser asseguradas aos alunos em diferentes contextos educativos. A estrutura para as habilidades colocadas como verbos, complementos e modificadores.

Figura 3 – Exemplo de estrutura das habilidades Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 29.



Fonte: (Brasil, 2018)

A figura 3 exibe um exemplo de uma habilidade que um aluno do 6º ano deve ser capaz de “conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas (BRASIL, 2018), o professor pode, segundo a BNCC, escolher quais abordagens e metodologias utilizar, adequando-se ao contexto e as características dos seus alunos. Não obstante, a escolha das habilidades elencadas visa o aluno ideal situado em um período e ambiente ideal. A esse respeito, González Arroyo (2007) explica que:

as competências e habilidades, que deverão ser aprendidas e em que tempos e ritmos, por bimestres, séries, níveis, têm como referente os alunos vistos como os mais capazes, sem problemas de aprendizagem, os acelerados, não-defasados, bem sucedidos [...]. Tudo na escola é pensado para esse padrão de normalidade ou de aluno desejado: os conteúdos e o seu ordenamento, as provas, os tempos e ritmos de aprendizagem. Aluno padrão a partir do qual serão avaliados os “outros” alunos. Os dados revelam que altas porcentagens de alunos que não atingem esse padrão de normalidade são classificados como incapazes, fracassados, lentos, deficientes (GONZÁLEZ ARROYO, 2007, p. 30).

Compreendendo que um dos pontos fortes da BNCC é atender a lógica das avaliações internas e externas a fim de medir as capacidades dos alunos mediante à métricas internacionais, possivelmente os materiais de apoio (livros didáticos, apostilas, sistemas) já definirão as abordagens que serão utilizadas, seguindo os interesses do mercado.

Segundo Freitas (2018),

Para o MEC o currículo é o momento em que se define “como fazer com que os alunos desenvolvam as competências e habilidades” já estabelecida previamente. Não implica a concepção propriamente de um currículo, mas sim em definir como se cumpre o que a BNCC manda. [...]o conteúdo mínimo já está definido por tabela. Finalmente, vê-se o papel da avaliação e dos materiais didáticos fechando o controle, ou seja, como ela diz, “puxando a base” (FREITAS, 2018, n. p.).

Além disso, a BNCC, como um documento obrigatório, considera-se um norteador para a elaboração dos currículos escolares, entretanto, como já mencionamos, é evidente notar que a organização dos muitos conteúdos, dificulta ou impossibilita a inclusão, por parte dos professores de desenvolver os currículos como características locais. De acordo com Gimeno Sacristán (2011)

Um exemplo dessa incongruência são dois dos discursos mais repetidos nas últimas décadas, [...]: o currículo aberto e flexível e a necessidade de apostar na aprendizagem construtivista. Discursos que, por sua vez, pretendem-se legitimar sobre a base da obrigatoriedade que as leis, os decretos e normas lhe outorgam, com os quais se quer atingir a vida nas salas de aula e nas escolas. No entanto, como podem ser ajustadas essas filosofias com as enormes listas de conteúdos obrigatórios, completamente desmedidos, com os quais cada lei é acompanhada e, inclusive, cada reforma de uma mesma Lei de Educação? [...] (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 172, grifo nosso).

Embora o documento adote um discurso, pretensiosamente, neutro, é possível analisar que “[...] seleção e organização envolvem opções sociais e ideológicas conscientes e inconscientes [...]” (Apple, 2006, p. 43). Nesse caso, entendemos que é a concepção neoliberal e neoconservadora adotada pelo empresariado transnacional com interesses privatistas (Giroto, 2019), conforme observamos anteriormente. Esta relação de neoliberalismo e neoconservadorismo é explicada por Apple (2011) da seguinte forma:

O neoliberalismo defende um Estado fraco. Uma sociedade que deixa a “mão invisível” do livre mercado guiar todos os aspectos de suas interações sociais é vista não só como eficiente, mas também como democrática. Por outro lado, o neoconservadorismo orienta-se pela visão de um Estado forte em certas áreas, sobretudo no que se refere à política das relações de corpo, gênero e raça, a padrões, valores e condutas e ao tipo de conhecimento que deve ser transmitido a futuras gerações. Essas duas posições não se acomodam bem juntas, dentro da coalização conservadora [...] A contradição entre elementos neoconservadores e neoliberais da coalização direita é “resolvida” através de uma política que Roger Dale chamou de modernização conservadora. Tal política trata de: “libertar os indivíduos para propósitos econômicos e simultaneamente controlá-los para propósitos sociais; de fato, à medida que a “liberdade” econômica aumenta as desigualdades, é provável que aumente também a necessidade de controle social” (APPLE, 2011, p. 69-70).

Pelo exposto, parece-nos evidente a relação existente entre do neoliberalismo e neoconservadorismo, vide a constituição como currículo nacional. A BNCC foi organizada com o “auxílio” de fundações, empresas educacionais com interesses mercadológicos visando resultados quantitativos, em consonância do controle e centralização dos conhecimentos, de assuntos que foram retirados ou “neutralizados” e não “merecem” ser discutidos ou refletidos nas práticas escolares. Neste sentido, o que pode e o que deve ser ensinado organizados de modo a haver controle social vinculado à hegemonia.

O Estado, portanto, não se ausenta, ele age na imposição

[...]no âmbito das fronteiras nacionais, a lógica normativa global, pois essa lógica não se impõe espontaneamente nas sociedades, tendo em vista que a maioria das pessoas não tem o desejo instintivo de embarcar na “luta de todos contra todos”. Elas estão ligadas a mecanismos de solidariedade, relações recíprocas, exigências morais e tradições culturais que produzem “qualidade de vida”, o que as leva a se opor à competição geral. Esse aspecto se apresenta particularmente no campo educacional, lugar por excelência de transmissão de conhecimentos e valores, que pressupõe uma temporalidade particular (a do desenvolvimento individual) e um espaço institucional separado das emergências e necessidades econômicas. Para sincronizar a educação à temporalidade dos mercados (ou seja, à produção de capital humano) e garantir que a “reprodução escolar”, como disse Bourdieu, esteja sujeita às necessidades de acumulação de capital, adaptando o treinamento para empregos existentes ou previstos, o governo deve intervir muito ativamente. É isso que explica esse frenesi de reformas e todas essas pequenas transformações que acabam se tornando sistêmicas (LAVAL, 2020, p. 1034).

Nesse sentido, a mercantilização, enviesado pelos interesses neoliberais, não necessariamente tem, em sua constituição, interesses puramente mercadológicos, como explica Laval (2020):

Essa “mercantilização” pode ser feita sem que, de forma direta, a educação se torne uma mercadoria, implicando apenas em mudanças significativas na ideologia da escola e no funcionamento do sistema. Em outras palavras, isso significa a imposição de uma lógica de gestão à educação. O neoliberalismo escolar é, assim, caracterizado duplamente: pela educação como mercadoria e pela integração da competição como meio de governar o sistema como um todo, sem necessariamente haver a “mercadorização” integral do sistema (LAVAL, 2020, p. 1035).

Ou seja, na leitura atenta ao documento, observamos que os posicionamentos ideológicos são expostos, ao não evidenciar alguns pontos primordiais de direitos sociais e gênero, por exemplo. A esse respeito Maria do Carmo (2017) explica que:

Uma leitura desatenta do texto [...] pode dar a impressão de que ele está isento de políticas preconceituosas. “Mas um olhar atento verificará que a Base é muito tímida em relação a direitos sociais, a ações de inclusão e a questões de gênero, posição que está em consonância, por exemplo, com a postura daqueles que defendem a Escola sem Partido. É interessante que a sociedade tenha conhecimento disso, até para que compreenda como esses movimentos influenciam na formulação de políticas públicas, principalmente as vinculadas à educação” (UNICAMP, 2017, grifo nosso)

Compreendemos, assim, que os movimentos não são neutros e nem ingênuos, são intencionais em consonância com os interesses do Estado e mercadológico. A escolha dos conteúdos configura o que falamos sobre conhecimento legítimo. No caso da BNCC, de História, concordamos com os autores Cury, Reis e Zanardi (2018) que salientam que:

A versão da BNCC aprovada traz uma seleção comprometida com o eurocentrismo como direitos de aprendizagens na disciplina de História, antecipação do processo de Alfabetização para o Ensino Infantil como forma de responsabilização e pressão sobre professores e escolas pública; abandona questões de gênero e étnicos-raciais em prol de multiculturalismo liberal, sendo que as Histórias e Culturais Afro-brasileira e Indígenas ocupam mais notas de rodapé do que o próprio corpo a BNCC (MEC, 2018); e insere o Ensino Religioso no Ensino Fundamental como forma de atender a interesses de grupos fundamentalistas religiosos que desejam ver na escola pública espaço para expansão de suas crenças (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 84).

Diante do exposto, compreendemos que a BNCC emprega a noção de competências e habilidades, que segundo os autores levantados segue um discurso neoliberal e neoconservador, com a ideia formação do indivíduo para o mercado de trabalho, ligado à economia, ao mercado, à empresa e também, com uma retórica de cidadania plena, onde o estudante deve aprender a trabalhar bem e saber resolver problemas (SILVA, GUIMARÃES, 2016).

Na próxima subseção focalizamos na configuração da História Escolar na BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental.

5.2 Reflexões sobre a História Escolar na Base Nacional Comum Curricular nos anos finais do Ensino Fundamental

Após a ponderação da estrutura da BNCC, como um documento curricular, passamos a nos dedicar a configuração da História Escolar nos anos finais do Ensino Fundamental.

Ao falar sobre a área da História, em primeiro momento, a BNCC explicita o seguinte:

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões. O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação (BRASIL, 2018, p. 397-398, grifo nosso).

Notamos que a concepção de História trazida no documento, mais especificamente no texto de abertura sobre a própria disciplina, assemelha-se com as colocações de muitos historiadores e professores de História do Brasil. Um indicativo dessa observação diz respeito a seguinte afirmação: “a história é indagar”. Nesse sentido, a constituição do sujeito está vinculada a ter conhecimento do outro e de suas particularidades. Apesar desse aspecto, é importante notarmos o que Franco, Silva Junior e Guimarães (2018) destacam a esse respeito. Os referidos autores consideram que:

[...] mesmo abordando a necessidade de problematizar a ideia do “Outro” o texto é tímido em relação à questão das diferenças. Prevalece a perspectiva da diversidade. Assim, de acordo com Silva (2000), a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1020, grifo nosso).

Entendemos, portanto, que a ideia de diversidade é colocada sem profunda reflexão, visando a homogeneização, “trata-se de um exemplo claro do caráter ambíguo dos processos culturais pós modernos. (SILVA, 2010, p.85). Dessa forma, no processo de identificar, reconhecer, tolerar e respeitar, é necessário que o discente compreenda a construção histórica, enfatizando as relações de poder que privilegia um grupo em detrimento do outro.

Compreendemos que os alicerces que a sustentam na BNCC, não são os únicos a serem considerados a fim de se compor uma sólida base de princípios. Afinal, a BNCC não faz menção a um dos mais importantes aspectos da ciência histórica, ou

seja, a problematização. A problematização na História, ou melhor, a História-problema surgiu na década de 1930 em oposição à História factual vigente. Ela compreende que o conhecimento histórico é constituído a partir de um problema formulado, pensando, de modo geral, em questões e interesses do tempo presente. De acordo com Ferreira e Oliveira (2019) “[...] é com esse problema em mente que ele investiga o passado, consulta documentos e elabora hipóteses e chega a conclusões (FERREIRA, OLIVEIRA, 2019, p. 199). De modo que, a falta da problematização corrobora para algumas fragilidades.

A BNCC salienta ser necessário a utilização, pelo docente, de diferentes fontes e diversos tipos de documentos. Dentre eles, os escritos e os iconográficos, tanto materiais quanto imateriais que facilitam a compreensão da relação tempo e espaço. Estamos de acordo com essa indicação afinal, para a BNCC “o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história” (BRASIL, 2018, p. 398). Assim, essa prática realizada pelo professor e o aluno pode desempenhar uma ‘atitude historiadora’ de modo que

A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 398, grifo nosso).

Pelo trecho exposto, a BNCC entende “atitude historiadora” como o processo de ensino e aprendizagem em que professor e aluno são protagonistas. Neste sentido, este processo em que incluem o aluno e o professor como agentes do conhecimento, possibilita a consciência histórica. Por outro lado, a atitude historiadora pode ser entendida como formar ‘mini historiadores’ e essa não é a intenção da História Escolar, como pontua Abud (2005),

A História como disciplina escolar não serve para “transformar os alunos em mini historiadores profissionais” [...] a formação histórica revela e define fundamentalmente os procedimentos da consciência histórica ou conhecimento histórico dando algumas indicações básicas sobre como se dá essa formação: em todos os processos de aprendizagem que tem a história como objeto e que não se destinam, em primeiro lugar, à obtenção de competência profissional. (ABUD, 2005, p. 28, grifo nosso).

Se a intencionalidade da BNCC é utilizar o termo “atitude historiadora” para que o aluno e o professor disponham-se de leituras, métodos, instrumentos empregados da História com a finalidade de compreendê-la, isso não nos parece tão evidente, entendendo que, ao assumir o referido termo, o documento possibilita a interpretação que somente o conhecimento científico produzido por historiadores é válido, desconsiderando o conhecimento produzido na escola ou no cotidiano, por exemplo. De modo que, também sob nossa ótica, o papel da História Escolar não é formar pequenos historiadores, mas sim indivíduos que conhecem, dialogam, problematizam e compreendem a História, notando-a dentro do seu dia a dia.

Diante do exposto, consideramos pertinentes destacar as colocações de Abud (2005):

[...] se estuda a História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar, por que o ambiente escolar é privilegiado para que os alunos aprendam maneiras de pensar sobre o passado que deverão ajudá-los a se orientar no tempo, relacionando o passado, o presente e o futuro com suas vivências como seres temporais. As representações históricas que os alunos constroem emergem de determinados processos da vida humana prática, que interagem com o conhecimento escolar (ABUD, 2005, p. 28).

Avançando no documento, a BNCC pontua **cinco elementos** para o processo de aprendizagem em História Escolar, sendo eles: 1 identificação, 2 comparação, 3 contextualização, 4 interpretação e 5 análise.

A identificação é colocada como importante a partir das questões ou objetos a serem estudado. Nesse sentido, perguntas como “Como é produzido?” “Para que serve?” “Seu significado se alterou no tempo e no espaço” devem auxiliar o processo de identificação.

A comparação é salientada como a que permite indagações sobre, por exemplo, o funcionamento de diferentes sociedades, compreendendo suas semelhanças e suas diferenças sociais.

A contextualização é, para o documento, imprescindível para o conhecimento histórico. Os discentes devem ser motivados a aprender a contextualizar para saber identificar as circunstâncias em que determinado acontecimento ocorreu para compreender sentidos e significados condizentes com a época estudada. Diante disto, a BNCC explica que:

Distinguir contextos e localizar processos, sem deixar de lado o que é particular em uma dada circunstância, é uma habilidade necessária e enriquecedora. Ela estimula a percepção de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade (BRASIL, 2018, p. 399).

Para a BNCC, o processo de interpretação é essencial para a formação de um pensamento crítico. Exige do aluno observação e conhecimento da estrutura do objeto e suas relações no tempo e espaço.

No que se refere à análise, a BNCC entende que é uma habilidade complexa, pois implica problematizar a escrita da História e que “apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa” (BRASIL, 2018, p. 400).

De fato, estes são alguns pontos para se compreender a História. Todavia, consideramos que também são pontos para entender e manter a História escolar sob a lógica da cronologia de eventos históricos. Para Malerba (2017), é possível identificar este posicionamento no seguinte ponto:

O exercício da interpretação também permite compreender o significado histórico de uma cronologia e realizar o exercício da composição de outras ordens cronológicas. Essa prática explicita a dialética da inclusão e da exclusão e dá visibilidade ao seguinte questionamento: “O que torna um determinado evento um marco histórico?” Entre os debates que merecem ser enunciados, destacam-se as dicotomias entre Ocidente e Oriente e os modelos baseados na sequência temporal de surgimento, auge e declínio. Ambos pretendem dar conta de explicações para questões históricas complexas. De um lado, a longa existência de tensões (sociais, culturais, religiosas, políticas e econômicas) entre sociedades ocidentais e orientais; de outro, a busca pela compreensão dos modos de organização das várias sociedades que se sucederam ao longo da história. (BRASIL, 2018, p. 400, grifo nosso).

Além de reforçar a cronologia na História Escolar, a partir da ideia de “sequência temporal de surgimento, auge e declínio (BRASIL, 2018, p. 400), o documento enfatiza a oposição entre Oriente e Ocidente, sendo um “eu” e um “outro” em constante conflito,

como se os conflitos se dessem tão somente entre essas duas entidades (inventadas pelo colonialismo europeu!) e não por interesses de forças e estruturas mais complexas, internas às sociedades ocidentais inclusivamente; por fim, reitera-se a ideia de história como “sucessão” de sociedades (MALERBA, 2017, n. p).

Compreendendo aqui que há no documento uma visão de História cronológica e eurocêntrica, é possível notarmos que, mais uma vez, a problematização é deixada de lado ou, ao menos, em um segundo plano. A esse respeito Franco, Silva Junior e Guimarães (2018) colocam que:

[...] o texto é discreto em relação à estimular a problematização. Lembramos Karnal (2004) ao defender que ensinar a construir conceitos e situações problema contribuem no processo de interpretação, na construção de argumentos que permitam explicar a si próprios e aos outros, de maneira convincente, potencializa a apreensão da situação histórica e desenvolve uma percepção mais abrangente da condição humana nas mais diferentes culturas e diante dos mais variados problemas (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1020, grifo nosso).

Sob nossa ótica, na perspectiva do ensino de História mais crítico, para que a História Escolar seja significativa, é importante problematizar a produção conhecimento histórico. Afinal, a problematização proporciona um aprendizado mais dinâmico e reflexivo, propiciando um diálogo entre o passado, o presente e com o cotidiano, não para apenas reproduzir fatos postos de modo neutro.

É evidente que a problematização na História possibilita, conforme elucida Ferreira e Oliveira (2019)

[...] apresentar os conteúdos históricos como plásticos e móveis, construídos a partir de procedimentos metodológicos e, principalmente, a partir das fontes [...] insistir na compreensão da metodologia do trabalho científico como fundamental para a apreensão dos conteúdos e conceitos da disciplina, assim, ao dominar o método, os alunos serão capazes de lidar com todos os conteúdos da disciplina, já que aprenderam como fazer. [...] permitir que professores desenvolvam suas próprias atividades a partir de seus interesses e de conteúdos específicos, levando em consideração as particularidades das regiões e das escolas que trabalham. Por fim, para o desenvolvimento de um pensamento crítico, que forneça instrumentos para que os alunos consigam transformar o manancial de informações às quais têm acesso nos mais variados meios [...] (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019, p.199).

Pelo exposto, concebemos que amenizar ou desconsiderar a problematização na História é compreender uma história cujo objetivo não seja formar cidadãos críticos e reflexivos. Ideal que, sob nosso desejo, deve nós pensarmos ser o pilar fundamental da História Escolar no Ensino Fundamental. Cabe pontuarmos que, como já citado, não compartilhamos com a ideia de uma História Escolar voltada para a formação de “mini historiadores”. De modo diferente, entendemos que o aluno deve ser capaz de avaliar e criticar o mundo que o cerca, por isso que, o posicionamento apático ou

pouco aparente sobre a problematização da História, na BNCC não é assertivo. O professor, segundo a lógica do referido documento, deve, em sua sala de aula, assumir o papel de transmitir e não produzir conhecimento e estimular o conhecimento do aluno, “matéria-prima da atitude problematizadora” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 201).

Seguindo com nossa análise, salientamos que a BNCC apresenta sete competências específicas da História, a saber:

1. 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.
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.
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.
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.
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.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
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, 2018, p. 402, grifo nosso).

Como mencionamos, a ideia de competências não parece ser adequada tendo em vista que visam conferir capacidades para tarefas mecânicas e rotineiras advindas da qualificação profissional, atendendo a perspectiva do mercado e dos grupos de interesse.

As competências específicas de História, de forma geral, estão em consonância com o texto introdutório do documento, mas, com alguns desencontros com toda a organização dos objetos de conhecimento. Por exemplo, no item 2, a BNCC explicita que é necessário compreender e problematizar (o termo aparece por aqui, menos evidente do que no texto introdutório) a lógica de organização cronológica da História. Entretanto, a organização do documento inteira segue a cronologia da História, o que, seguindo nosso entendimento, pouco possibilita a sua problematização.

Outro ponto que consideramos relevante salientar no documento na BNCC da História diz respeito ao item 7, sobre a utilização das tecnologias educacionais. Diante de sua significativa importância para as práticas escolares, levantamos a seguinte questão: as unidades escolares brasileiras possuem condições estruturais para o efetivo trabalho com as tecnologias educacionais? Em momento algum a BNCC faz menção a essa questão que julgamos relevante tendo em vista as diferenças existentes no nosso país.

Especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC elenca três procedimentos essenciais, a saber:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (BRASIL, 2018, p. 416).

No primeiro procedimento, notamos que a BNCC considera importante ordenar, de forma cronológica, os eventos considerados importantes – somente do Ocidente – para compreensão da História, muito semelhante ao que entendemos como História Tradicional.

A respeito da utilização de fontes históricas (materiais e imateriais) no segundo procedimento, desde que seja na perspectiva de compreender e problematizar, possibilita diferentes interpretações de um mesmo fenômeno, entretanto, a questão da ordenação cronológica aparece novamente, sob a justificativa de que a cronologia imposta deve ser problematizada junto com o professor, bem como, a discussão de eventos históricos nas diferentes sociedades.

No terceiro procedimento o documento sugere que seja trabalhado diferentes interpretações de um mesmo fenômeno, considerando as habilidades desenvolvidas para discernir pontos de vista diferentes, a fim de que o aluno tenha suas próprias proposições.

De acordo com Malerba (2017) temos evidências da concepção de História tradicional presente no documento, ou seja, “[...] que guarda a iluminista ideia de

evolução linear dos fatos numa cronologia sequencial, fatos duros com existência ontológica, entendidos como insuspeitamente ocorridos porque inscritos numa historiografia” (MALERBA, 2017, n. p.).

Adentrando as especificidades dos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC separa, em quatro diferentes anos, as Unidades Temáticas, os Objetos de Conhecimento e as Habilidades. A seguir analisaremos cada um dos quatro anos do Ensino Fundamental, na área de História. Para isso, apresentamos no quadro 4 as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades do 6º ano visando facilitar a visualização desses aspectos.

QUADRO 4 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do 6º ano de História.

Unidades temáticas		Objetos de conhecimento	Habilidades
História: tempo, espaço e formas de registros		A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias	(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
		Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
		As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. (EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. (EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. (EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades		Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	(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. (EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
		O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma	(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
Lógicas de organização política		As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma • Domínios e expansão das culturas grega e romana • Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e	(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais. (EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.

		negociação dessa forma de organização política As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias	(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. (EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.
		A passagem do mundo antigo para o mundo medieval A fragmentação do poder político na Idade Média	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
		O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
Trabalho e formas de organização social e cultural		Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval	(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. (EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
		O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval
		O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais

Fonte: BRASIL, 2018.

As unidades temáticas do 6º ano apresentam os seguintes temas: História: tempo, espaço e formas de registros; a invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades; lógicas de organização política, trabalho e formas de organização social e cultural.

Notamos que o conteúdo de História começa com noções ligadas ao tempo cronológico, aos espaços e as formas de registros. Não há sugestão para que o professor retome os conceitos basilares sobre a História, qual é o lugar do sujeito na História e o motivo de se estudar História. Aspectos que, conforme já explicitado, significativos para os alunos do 6º ano tendo em vista que, o professor será um especialista na área. Sendo assim, é um momento importante para a retomada das concepções e das especificidades que pautam o ensino de História Escolar.

Malerba (2017) traz outro aspecto importante sobre tal segmento do Ensino Fundamental. Para o autor, os alunos do 6º ano terão que lidar com:

três procedimentos [...] que são de ordem categorial, conceitual, mais abstratos, antes de entrarem no “conteúdo dos fatos”. Os estudantes das séries subsequentes, que, pressupõe-se, teriam uma maior capacidade de abstração, não enfrentarão o desafio colocado aos sextoanistas. Isto está claramente estabelecido nas Unidades Temáticas estipuladas para o 6º Ano. A unidade temática “História: tempo, espaço e formas de registro” tem como objetos de conhecimento: “A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias” e “Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico”. Só então entra o estudante no “conteúdo”, com o tópico “As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização” (MALERBA, 2017, n. p).

Desse modo, seria um equívoco, por exemplo, pensar no tempo somente como cronológico, desvalorizando o que conhecemos como tempo vivido, entendido como o tempo psicológico, quando "os acontecimentos agradáveis parecem "passar rápido" e os desagradáveis parecem "durar mais tempo" (BITTENCOURT, 2012, p. 200), o biológico "que se manifesta nas etapas de vida da infância, adolescência, idade adulta e velhice. Na nossa sociedade, o tempo biológico é marcado por anos de vida [...] em culturas indígenas [...] tem marcas ritualísticas importantes [...] (BITTENCOURT, 2012, p. 200) e o tempo concebido “organizado e sistematizado pelas diferentes culturas e tem por finalidade tentar controlar o tempo vivido” (BITTENCOURT, 2012, p. 201), que institui o tempo astronômico, geológico e o tempo cronológico.

Os Objetivos de Conhecimento seguem a lógica de compreender diferentes sociedades, a mesopotâmica, a egípcia, a grega, a romana, os povos pré-colombianos e os povos indígenas, originários do território brasileiro. Após identificar, caracterizar, descrever, dentre outros verbos, utilizados nas Habilidades, a BNCC segue a linha cronológica clássica eurocêntrica, a História Antiga e Idade Média (termos de separação usados no documento), especificando, nos Objetos de Conhecimento e nas Habilidades o que os alunos devem desenvolver, dentre eles destacamos os seguintes conteúdos: Povos da Antiguidade; Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais; O Ocidente Clássico; As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias; A passagem do mundo antigo para o mundo medieval A fragmentação do poder político na Idade Média; O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio; Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval; O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média (BRASIL, 2018).

O conceito de cidadania aparece, ao tratar as noções de política e cidadania na Grécia e em Roma. Sob nossa ótica, esse momento poderia ser uma boa oportunidade para que o documento explicitasse o estabelecimento de relações com a cidadania atual, ou seja, a compreensão sobre cidadania de hoje, o que ela significa, como ser cidadão, seus direitos, deveres etc. A BNCC, entretanto, ao invés de sugerir tal aspecto, preocupa-se em explicar a formação da Grécia e de Roma, além de associar o conceito com as duas sociedades da época e conceituar Império no Mundo Antigo.

Não podemos deixar de observar que o documento curricular aborda o papel da mulher na História Antiga e História Medieval. No entanto, nas habilidades, por exemplo, não se estabelece relações com a história das mulheres em nossa sociedade. A BNCC, sob nossa ótica, esquiva-se, de ricas discussões sobre a desigualdade de gênero, dentre outras desigualdades. É possível observarmos as menções ao continente africano, estabelecendo Objetos de Conhecimento e Habilidades que visam compreender o mundo africano nos já referidos períodos da História. O Egito é destacado no documento, no entanto, a riqueza de outros territórios africanos não são considerados ou mencionados.

A seguir, apresentamos o quadro 5, que compete o 7º ano de História nos anos finais do Ensino Fundamental.

QUADRO 5 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do 7º ano de História.

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. (EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo Renascimentos artísticos e culturais	(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.
	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.
	As descobertas científicas e a expansão marítima	(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa	(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.
	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. (EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. (EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos. (EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. (EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
	As lógicas internas das sociedades africanas As formas de organização das sociedades ameríndias A escravidão moderna e o tráfico de escravizados	(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. (EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
	A emergência do capitalismo	(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.

Fonte: BRASIL, 2018.

No 7º ano, a BNCC estabelece as seguintes Unidades Temáticas: O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias; Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo; A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano e Lógicas comerciais e mercantis da modernidade.

A visão eurocêntrica está, neste segmento, bastante evidenciada. A primeira Habilidade é descrita como: “Explicar o significado de ‘modernidade’ e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia” (BRASIL, 2018, p. 423). Em seguida, ao utilizar o termo “Novo Mundo” em uma das Unidades Temáticas, pressupõe que só com a chegada dos europeus é que se constituiu o referido território, desconsiderando, portanto, os povos originários e, legitimando, a colonização. A esse respeito consideramos pertinente destacar as especificações de Guerra (2020):

Em suma, investigar tais facetas do processo histórico, compreendendo a América enquanto invenção eurocêntrica e, logo, dotada de um sentido que satisfizesse seus interesses, bem como da nova ordem de poder estabelecida, promovendo uma continuidade de longa duração histórica (BRAUDEL, 1992) de um poder colonial, é indispensável para novas abordagens e interpretações históricas acerca desse passado que configurou o “Novo Mundo”, já em sua gênese, como algo primitivo, ultrapassado, desprovido de valores que caminhassem em direção à modernidade (GUERRA, 2020, p.5-6).

Como podemos notar, o uso do termo “Novo Mundo” mantém antigas concepções de América, ou seja, como um território novo e “descoberto” por um povo civilizado. Uma América conquistada de forma passiva, benevolente, e que, os valores da “modernidade” serviriam para salvar as “pobres almas” dos nativos que ali habitavam.

O documento segue a linha cronológica imposta pela historiografia tradicional, de modo que, no 7º ano, o aluno deve, na ótica da BNCC, dominar a Idade Moderna a partir do que ocorre no território europeu e sua influência sobre os territórios colonizados.

Apesar da BNCC enfatizar a importância do uso de documentos históricos pelos professores, somente na Habilidade do 7º ano que diz respeito a “analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial (BRASIL, 2018, 423, grifo nosso)” tal aspecto parece ser possível.

De modo que, no 7º ano, apesar do forte viés eurocêntrico, há possibilidades de reflexões interessantes a serem discutidas entre professores e estudantes como, por exemplo, a Habilidade que busca “Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)” (BRASIL, 2018, p. 423), entretanto, essa Habilidade só aparece 1 vez dentre tantas outras que enfatizam a História eurocêntrica.

No 8º ano, a BNCC compreende as seguintes Unidades Temáticas: O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise; Os processos de independência nas Américas; O Brasil no século XIX e Configurações do mundo no século XIX, conforme podemos visualizar no quadro 6.

QUADRO 6 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do 8º ano de História.

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	A questão do iluminismo e da ilustração	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.
	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo	(EF08HI02) Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa
	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas	(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
	Revolução Francesa e seus desdobramentos	(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana	(EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.
Os processos de independência nas Américas	Independência dos Estados Unidos da América Independências na América espanhola • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti Os caminhos até a independência do Brasil	(EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. (EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. (EF08HI08) Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas. (EF08HI09) Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo. (EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações. (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. (EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira. (EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.
	A tutela da população indígena, a escravidão dos	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos,

	negros e a tutela dos egressos da escravidão	estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
O Brasil no século XIX	Brasil: Primeiro Reinado O Período Regencial e as contestações ao poder central O Brasil do Segundo Reinado: política e economia • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado • Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai	(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado. (EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado. (EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império. (EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito
	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial	(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
	Políticas de extermínio do indígena durante o Império	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.
	A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil	(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.
Configurações do mundo no século XIX	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias	(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais	(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.
	Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX	(EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
	O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia	(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia
	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória	(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

Fonte: BRASIL, 2018.

Por mais que a BNCC mantenha a estrutura básica cronológica que já mencionamos, algumas Habilidades possibilitam olhar o ensino da História numa perspectiva mais crítica. Um desses pontos é quando a BNCC proporciona “Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas” (BRASIL, 2018,

p.427). O documento, neste aspecto, está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais³⁵ e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana oriundas da Lei Número 10.639 do ano de 2003, entendendo a importância das ações afirmativas³⁶, possibilitando ricas discussões em sala de aula sobre desigualdades raciais e sociais, marginalização, exclusão e discriminação dos negros no Brasil.

No 9º ano, podemos notar que os Objetos de conhecimento são mais extensos e com isso, as unidades temáticas são: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX; Totalitarismos e conflitos mundiais; Modernização, Ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946 e A História recente, conforme podemos observar no quadro abaixo:

QUADRO 8 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do 9º ano de História.

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil. (EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
	Primeira República e suas características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930	(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.
	O período varguista e suas contradições A emergência da vida urbana e a segregação espacial O trabalhismo e seu protagonismo político	(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade)
	A questão indígena durante a República (até 1964)	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.

³⁵ Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf> Acesso em: 10 jan. 2021.

³⁶ As ações afirmativas são “um conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória” (BRASIL, 2004, p.8).

	Anarquismo e protagonismo feminino	<p>(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.</p> <p>(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.</p>
Totalitarismos e conflitos mundiais	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial A questão da Palestina A Revolução Russa A crise capitalista de 1929	<p>(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.</p> <p>(EF09HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.</p> <p>(EF09HI12) Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.</p>
	A emergência do fascismo e do nazismo A Segunda Guerra Mundial Judeus e outras vítimas do holocausto	(EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).
	O colonialismo na África As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos	(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.
	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos	<p>(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.</p> <p>(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos 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.</p>
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação	<p>(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.</p> <p>(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.</p>
	Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência As questões indígena e negra e a ditadura	<p>(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.</p> <p>(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.</p> <p>(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.</p>
	O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira A questão da violência contra populações marginalizadas O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização	<p>(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988. (EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. (EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos. (EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.</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.</p> <p>(EF09HI27) Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização</p>
A história recente	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba	(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.
	As experiências ditatoriais na América Latina	(EF09HI29) Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional

		e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras. (EF09HI30) Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.
	Os processos de descolonização na África e na Ásia	(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização Políticas econômicas na América Latina	(EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais. (EF09HI33) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. (EF09HI34) Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.
	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional	(EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas. (EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

Fonte: BRASIL, 2018.

Observamos que, pela primeira vez, três habilidades ressaltam aspectos da história local, com o objetivo de “caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954”, “Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive” e “ Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade)”(BRASIL, 2018, p.429). Não poderia ser diferente, vide que o documento, como já mencionamos, é cronológico e eurocêntrico, com poucas possibilidades de extrapolar o que está sendo prescrito, de modo que, pouco se fala sobre as localidades e o cotidiano dos estudantes. Consideramos imprescindível que o ensino de História envolva a localidade tendo em vista a formação cidadã do estudante, conforme nos elucida Lastória e Mello (2008)

[...] tal postura educativa possibilita que o aluno, a partir da dimensão local, passe a valorizar não só o cotidiano das pessoas comuns, como a própria espacialidade em que ele se encontra. Todo lugar é munido de uma história. Ao diminuir a escala de observação, chega-se, portanto, mais próximo do real e do vivido. (LASTÓRIA, MELLO, 2008, n.p.).

No que concerne, especificamente ao século XXI, o aluno no 9º ano poderá aprender “[...]os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo, Pluralidades e

diversidades identitárias na atualidade, as pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional (BRASIL, 2018, p. 432), notamos que o documento pouco possibilita relações com as problemáticas atuais sejam realizadas e, quando as menciona, é de forma ligeira e, provavelmente, deslocadas para o final do ano letivo. Período que pode ser conturbado ou pode não ser possível para o professor e alunos tratarem, com propriedade e de modo adequado, tais aspectos.

De modo geral, consideramos que a História Escolar tem seu lugar garantido na BNCC. Salientamos pontos positivos como a inserção da Lei nº 10.639 de 2003 e Lei Nº 11.645 no ano de 2008 que discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena³⁷. Esta temática, apesar de ser tratada de modo breve, é um aspecto importante para mencionado em nossas análises.

A respeito da legislação sobre a África, afrodescendentes e indígenas Silva e Guimarães colocam que:

[...] mesmo enfrentando oposições e negligências, garante minimamente o debate sobre essas problemáticas [...] Nesse sentido, o texto da BNCC declara que “a inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil” (Brasil 2018, p. 399). Esse trecho, de forma ambígua, valoriza aquelas histórias e sugere uma “dimensão puramente retórica” como deficiência exclusiva delas, como se isso também não se manifestasse em relação aos tópicos mais clássicos do ensino de história... A ameaça da retórica está em toda parte! (SILVA; GUIMARÃES, 2018, p. 288).

Nesse sentido, concordamos com Guimarães (2016) a respeito de não bastar a inclusão de conteúdos, competências e objetivos:

[...]Não se trata simplesmente de excluir “Europa” e incluir “África e América”, sem cair na tentação de ressuscitar os velhos maniqueísmos, como história do dominador versus dominado, mas de saber construir diálogos pertinentes que potencializem a democratização da história em relação aos sujeitos históricos, objetos, temas, problemas como também o respeito à pluralidade de abordagens, fontes e metodologias de produção de conhecimentos históricos e de ensino e aprendizagem. O ensino de história por meio de temas e problemas (sem camisa de força teórica e política) pode facilitar a reflexão, valorizando o “pensar historicamente” (GUIMARÃES, 2016, p. 119).

³⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acesso em: 10 jan. 2021.

No que concerne a História da mulher ou a mulher na História, ainda é feito de forma minimizada, na habilidade do 6º ano “(EFO6HI16) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo nas sociedades medievais” (BRASIL, 2018, p. 371) e no 9º ano “(EFO9HI08) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de sindicatos anarquistas e grupos de mulheres” (BRASIL, 2018, p. 379). Consideramos tópicos importantes, para o ensino de História que se pretende romper com preconceitos e que se propõe a ultrapassar a violência contra a mulher no Brasil, portanto, entendemos como insuficiente a inclusão da temática apenas nos itens mencionados. O ideal seria trabalhar a temática ao longo de todos os anos do ensino fundamental.

Embora BNCC proponha a problematização da linha cronológica, tal aspecto não é feito no documento. Os conteúdos são ordenados conforme a cronologia historiográfica factual, mantendo o tradicional quadripartismo europeu, que compreende a História Antiga, com ênfase em Grécia e Roma, História Medieval, contemplando o oeste e o sul europeu, a História Moderna mostrando a influência da Europa na África, América e Ásia, e, a História Contemporânea que contempla assuntos mundiais. De acordo com Silva e Guimarães (2018)

Em boa parte do mundo, modelos similares são aplicados, dos currículos dos cursos superiores de história ao ensino fundamental. Em nenhum momento, Chesneaux recusa a necessidade de se estudar a história daquelas partes “clássicas” do mundo em diferentes períodos. Salienta, todavia, que são partes do mundo. E que esses recortes também significam silêncios, ou negações de outras histórias. (SILVA; GUIMARÃES, 2018, p. 284-285, grifo nosso).

Nesta direção, compreendemos que as escolhas não são neutras e ingênuas, como elucida Goodson (2018) elas envolvem relações de poder, interesses econômicos e culturais (Apple, 2006). Assim, a BNCC como um currículo nacional, visa o controle e centralização de conhecimentos, de assuntos que foram retirados ou “neutralizados” e que não devem ser discutidos, ou seja, há no documento aquilo que pode e deve ser ensinado, há também aquilo que deve ser silenciado. Dessa maneira, “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).

Não desconsideramos, entretanto, as nuances e os contornos que a História Escolar pode assumir numa sala de aula. Não buscamos analisar nesta dissertação o currículo real, ou seja, aquele que é praticado nas escolas. Tal currículo em ação pode abrir brechas, romper limitações, como elucida Silva (2018) “o ensino não se reduz a documentos governamentais, isso não ocorreu sequer na ditadura anterior (1964/1985). Trancada a porta da sala de aula, professores e alunos são livres para pensarem. E pensam!” (SILVA, 2018, p. 1012).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o percurso desta investigação indagando: “**Como se configura a História Escolar na BNCC dos anos finais do Ensino Fundamental?**” Esta pergunta surge em um momento em que nossa história está cada vez mais desvalorizada para servir interesses de uma classe dominante cujos objetivos são estritamente econômicos e de controle social. Partindo deste pressuposto, tomamos a BNCC como um documento federal para analisar a configuração da História Escolar nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nosso aporte teórico em relação à História Escolar busca dialogar com autores que partem da premissa de que o indivíduo deve ser entendido como sujeito histórico e que, portanto, a Educação precisa possibilitar aos alunos ações libertadoras, formativas e emancipadoras, para assim, serem cidadãos conscientes, críticos e reflexivos, a partir da consciência histórica, política e cidadã. Não obstante, com o auxílio da análise documental com contornos qualitativos, compreendendo o contexto; o autor ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto, investigamos a configuração da História Escolar nos anos finais do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular. Para isso, nossos **objetivos específicos** de descrever os marcos legislativos e o contexto histórico sob quais a BNCC foi constituída; refletir sobre as intencionalidades “educativas” presentes no texto do documento curricular; identificar concepções de ensino de História, de escolar, de sociedade, de ser humano presente na BNCC de História dos anos finais do Ensino Fundamental foram fundamentais para dar segmento em nossa investigação.

Em nossa análise, partimos do pressuposto de que a BNCC é um currículo nacional e em vista disso, compreendemos o currículo como artefato social e repleto de intencionalidades dentro da lógica das relações de poder (GOODSON, 2018; APPLE, 2006). O documento, através das competências e habilidades impostas que pouco possibilita campo para a criação de currículos escolares mais específicos e mais contextualizados com as diversidades locais. Os conteúdos mínimos não são exatamente mínimos, são numerosos e extensos e estão articulados com as avaliações externas e os sistemas apostilados de ensino.

Nesta perspectiva, há uma valorização muito mais contundente com o “saber fazer” que podemos entender como o “saber trabalhar”. O documento conta com uma

estrutura que visa conferir competências para tarefas mecânicas e corriqueiras advindas da qualificação profissional, assim sendo, o desenvolvimento pleno do exercício da cidadania se torna secundário.

Mesmo mediado de conflitos em sua constituição, o controle da BNCC se dá em como organiza, seleciona e avalia o saber de forma centralizadora articulada com interesses privados. Os conteúdos, as habilidades e as competências configuram um currículo formal e oficial, prescreve o que e como os determinados conteúdos devem ser ensinados, mediante as intencionalidades nem sempre claras. É evidente a relação do neoliberalismo com o neoconservadorismo, vide sua constituição como currículo nacional. A BNCC foi organizada com o auxílio de fundações, empresas educacionais com interesses mercadológicos visando resultados quantitativos. Há controle e centralização dos conhecimentos, de assuntos que foram retirados ou “neutralizados” e não devem ser discutidos, do que pode e deve ensinar, possibilitando o controle social derivado da hegemonia.

Observamos que a História mantém suas especificidades, apesar de estar no bloco das Ciências Humanas junto com a Geografia. No que concerne, especificamente, a História, o documento contém 38 páginas, divididos entre História; Competências específicas de História para o Ensino Fundamental; História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades; História no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

Percebemos que a História Escolar está assegurada na BNCC, sendo um grande marco, tendo em vista a constituição da disciplina no campo curricular ao longo da história brasileira. Não obstante, percebemos em nossa análise algumas permanências que remontam a História tradicional advinda do século XIX.

Salientamos pontos positivos como a inserção da Lei nº 10.639 de 2003 e Lei Nº 11.645 de 2008 que discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e a breve discussão sobre a História da mulher na BNCC são aspectos importantes.

Embora BNCC proponha a problematização da linha cronológica, tal aspecto não é feito no documento. Os conteúdos são ordenados conforme a cronologia historiográfica factual, mantendo o tradicional quadripartismo europeu, que compreende a História Antiga, com ênfase em Grécia e Roma, História Medieval, contemplando o oeste e o sul europeu, a História Moderna mostrando a influência da

Europa na África, América e Ásia, e, a História Contemporânea que contempla assuntos mundiais. Pelo exposto, concebemos que amenizar ou desconsiderar a problematização na História é compreender uma história cujo o objetivo não seja formar cidadãos críticos e reflexivos. Ideal que nós pensamos ser o pilar fundamental da História Escolar no Ensino Fundamental. Cabe pontuar que, não compartilhamos com a ideia de uma História Escolar voltada para a formação de “mini historiadores”. De modo diferente, entendemos que o aluno deve ser capaz de avaliar e criticar o mundo que o cerca, por isso que, o posicionamento apático ou pouco aparente sobre a problematização da História, na BNCC não é assertivo.

Nesta direção, compreendemos que as escolhas não são neutras e ingênuas, são relações de poder econômicas e culturas que legitimar os conhecimentos considerados legítimos. Assim, a BNCC como um currículo nacional que visa o controle e centralização de conhecimentos, de assuntos que foram retirados ou “neutralizados” e que não devem ser discutidos, do que pode e deve ensinar, segue silenciando histórias.

Não desconsideramos, entretanto, as nuances e os contornos que a História Escolar pode assumir numa sala de aula. Não buscamos analisar nesta dissertação o currículo real, ou seja, aquele que é praticado nas escolas. Tal currículo em ação pode abrir brechas, romper limitações. Entendemos que este é o caminho para construirmos uma história que possibilite uma educação formativa e emancipadora, tendo em vista a formação de cidadãos conscientes, críticos e reflexivos.

Diante do ensejo, fazemos os seguintes questionamentos a serem respondidos em relação a Base Nacional Comum: será que a BNCC contempla as especificidades da História escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental? E no Ensino Médio? E como ela será incorporada tendo em vista o currículo real? Estas e outras indagações são de extrema importância para compreender as nuances educacionais nas próximas investigações.

REFERÊNCIAS

AMADURÊNCIA. Intérprete: O Teatro Mágico. Compositor: Fernando Anitelli. *In: Segundo Ato*. São Paulo: Itaú cultural, 2013. 1 CD, faixa 1.

AGUIAR, M. A. da S. e DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Trad. João Menelau Paraskeva, Porto: Porto Editora, 2006.

APPLE, M. W. **Educação à direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo, São Paulo: Cortez, 2003.

AUDIGIER, F. História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas. *In: GUIMARÃES, S. (Org.). Ensino de História e Cidadania*. Campinas: Papyrus, 2016.

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade São Paulo, 1992. p. 42.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARBOSA, P. P. L.; LASTÓRIA, A. C.; CARNIEL, F. S. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. **Faces da História**, v. 6, n. 2, p. 513-528, 2019.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BITTENCOURT (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora contexto, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, M. A. Q.; BRAGA, J. L. M. O Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Colégio Estadual Gratulino De Freitas**. 2004. Disponível em: http://www.grugratulino Freitas.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/21/970/26/arquivos/File/materialdidatico/formacaodocentes/metenshist/4_serie/O_ENSINO_DE_HISTORIA_NOS_ANOS_INICIAIS_DO_ENSINO_FUNDAMENTAL.pdf. Acesso em: 20. fev. 2019.

BRANCO, E. P. *et al.* **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Editora Appris, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm> Acesso em: 16 jan. 2018.

BRASIL. **DECRETO Nº 16.782-A, DE 13 DE JANEIRO DE 1925**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm> Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL, **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. **LEI Nº 9.131, DE 24 DE NOVEMBRO DE 1995**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm> Acesso em: 28 dez. 2017.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF., Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília, 1998. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 28 dez. 2017.

BRASIL. **PARECER CEB 04/98**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf>> Acesso em: 29 dez. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 27 dez. 2017.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF., Diário Oficial da União. 26 jun. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <<basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 dez. 2018.

BRITO, A. X. de; LEONARDOS, A. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 7-38, 2001.

CASSIO, F.; CATELLI Jr. R. **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação educativa, 2019.

CATELAN, M. M. **A influência das políticas neoliberais no ensino de história nos anos finais do ensino fundamental**. 2018. 92f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.

CATINI, C. de R. Para a crítica da educação neoliberal - Entrevista com Christian Laval. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 4, p. 1031–1040, 2020. DOI: 10.20396/etd.v22i4.8658365. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8658365>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento final**. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

DA SILVA JUNIOR, A. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Re-Vista**, v. 25, n. 4, p. 1016-1035. 2008.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 2012.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2008.

FONSECA, S. G. É possível alfabetizar sem “História”? Ou... Como ensinar História Alfabetizando? *In*: Fonseca, S. G. (org). **Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas: Alínea, 2009, p. 241 - 266.

FRANCO, A. P.; SILVA JUNIOR, A. F. DA; GUIMARÃES, S. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Re-Vista**, v. 25, n. 4, p. 1016-1035, 20 dez. 2018.

FREITAS, L. C. de. **MEC: um estranho conceito de “currículo”**. Avaliação educacional. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/15/mec-um-estranho-conceito-de-curriculo/>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

GIDALTE, L. X. **Diálogos entre a História Local e o Ensino Fundamental 2º segmento: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ**. 2018. 91f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, I. F. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HOBSBAWM, E. e RANGER, T. (Orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 9-10.

JAEHN, L.; FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma História do Currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 256-272, 2012.

KRAUSS, J.S.; DA ROSA, J. C. A importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. **Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 857-878, 2010.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

LORENZ, K. M. A influência francesa no ensino de ciências e matemática na escola secundária brasileira no século XIX. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**. 2003.

LÜDKE, M.; ANDRE, M, E. D. A. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORETTO, Milena. **A base nacional comum curricular**: Discussões sobre a nova prescrição curricular. São Paulo: Paco e Littera, 2020.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **O Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 23 jan. 2018.

OLIVEIRA HOLANDA, F. H; FRERES, H; GONÇALVES, L. P. **A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas**. Disponível em:

<https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3107/A_Pedagogia_das_competA_ncias_e_a_formaA_A_o_de_professores_-_breve_consideraA_A_es_crA_ticas.pdf> Acesso em: 20 de fev. 2019.

OLIVEIRA, M. X. de. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC: Da Política Pública Curricular ao Ensino De História.** 2018. 103f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Programa de Pós-graduação em História, Rio Grande, 2018.

OLIVEIRA, V. M. **Crítica ao Esvaziamento do Currículo de História: a BNCC e a Pedagogia das Competências.** 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Espírito Santo, Centro de Educação, Espírito Santo, 2019.

PACINI, H. P. Lobo em pele de cordeiro: novas roupagens e velhas atitudes no ensino de História proposto pela BNCC. **História & Ensino**, v. 23, n. 1, p. 113-138, 2017.

PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. de M. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos analíticos de políticas educativas.** Florida: EPAA, 2018. Vol. 26, n. 107 (3 set. 2018), 22 f., 2018.

PINSKY, J. **O ensino de história e a criação do fato.** Editora Contexto, 2008.

PORTELA, Y. MA. Os Parâmetros Curriculares Nacionais no cenário das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras. **Ciência Atual–Revista Científica Multidisciplinar das Faculdades São José**, v. 1, n. 01, 2013.

SILVA, M. Tudo que você consegue ser”–triste bncc/história (A versão final. **Ensino em Re-Vista**, v. 25, n. 4, p. 1004-1015, 2018.

SILVA, M. A. da; FONSECA, G. S. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, 2010.

SILVA, M.; GUIMARÃES S. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido.** Campinas: Papirus Editora, 2016.

SILVA, M. R.; ABREU, C. B. M. Reformas pra quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 26, n. 2, jul./dez., p. 523-550, 2008.

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

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In:* SILVA, T. T. da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 2009.

SCHIMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História.** São Paulo: Editora Scipione, 2006.

TAVANO, P. T.; ALMEIDA, M. I. DE. CURRÍCULO: um artefato sócio-histórico-cultural. **Revista Espaço do Currículo**, v. 1, n. 11, 26 abr. 2018.

VELLOSO, L. Uma análise dos Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Fundamental: propostas e possibilidades. **Dia-Logos: Revista dos alunos de Pós-graduação em História**, v. 6. 2012, p. 101-112.

WORLD BANK. **Prioridades y estrategias para la educación**. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.