



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAFAELA ALBERGARIA MELLO

**ENTRE TEXTOS, CONTEXTOS E EFEITOS: conhecimento escolar
de História e a Base Nacional Comum Curricular**

Rio de Janeiro

2023

Rafaela Albergaria Mello

**ENTRE TEXTOS, CONTEXTOS E EFEITOS:
Conhecimento escolar de História e a Base Nacional Comum
Curricular**

Orientadora:

Professora Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação

Rio de Janeiro

2023

CIP - Catalogação na Publicação

A527e Albergaria mello, Rafaela
ENTRE TEXTOS, CONTEXTOS E EFEITOS: conhecimento
escolar de História e a Base Nacional Comum
Curricular / Rafaela Albergaria mello. -- Rio de
Janeiro, 2023.
244 f.

Orientador: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
Tese.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2023.

1. Políticas de currículo. 2. BNCC. 3.
Conhecimento escolar. 4. Ensino de História. 5. Anos
finais do Ensino Fundamental. I. Ferreira da Costa
Monteiro Tese, Ana Maria, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.



PPGE/UFRJ
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE
DOCTOR EM EDUCAÇÃO

Aos 27 dias do mês de fevereiro de 2023, às 14:00 h, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Tese intitulada: **ENTRE TEXTOS, CONTEXTOS E EFEITOS: Conhecimento escolar de História e a Base Nacional Comum Curricular** de autoria da doutoranda **Rafaela Albergaria Mello** (participação por videoconferência), turma 2019 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pelo(a) Professor(a) Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ), Profa.Dra.Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ), Profa. Dra. Marcia Serra Ferreira (UFRJ), Profa.Dra. Nadia Gaiofatto Gonçalves (UFPR) e Prof.Dr. Marcelo de Souza Magalhães (UNIRIO) todos por videoconferência, considerou o trabalho:
(X) Aprovado(a) () Aprovado(a) com recomendações de reformulação
() Reprovado(a)

A banca destaca a relevância da pesquisa para o campo do ensino de História e das políticas públicas em educação, e a capacidade de coleta e tratamento documental. Ressalta as possibilidades de futuras pesquisas a partir de questões levantadas durante a defesa.

Eu, Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada, representando todos os membros da Banca Examinadora.

ASSINATURA DO(A) PRESIDENTE(A):

Dedico este trabalho aos professores de História da Educação Básica.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ pelo fornecimento da Bolsa do Programa Doutorado Nota 10 nesses últimos vinte e um meses, que me possibilitou uma dedicação integral a esta pesquisa.

À minha orientadora, professora Ana Maria Monteiro, por acreditar em mim. Por acreditar nesta pesquisa. Por sua disponibilidade, incentivo, orientação, críticas e sugestões que possibilitaram a elaboração deste trabalho.

À Cinthia Monteiro, professora e amiga, que numa mesa do bar Madrid me incentivou a tentar o doutorado, que rabiscou comigo as primeiras ideias de uma pesquisa sobre a BNCC História.

Aos professores do PPGE: Maria Margarida Gomes, Vitor Geraldo, Thiago Ranniery, Teresa Gonçalves, André Bocchetti, Ana Angelita da Rocha, Giovana Xavier e Antonio Jorge pelas indicações de leituras, pelas trocas e contribuições em suas aulas.

Aos professores do Mestrado Profissional da rede ProfHistória da UFRJ, Alessandra Carvalho e Fernando Castro e às professoras Alice Casimiro Lopes e Rita de Cássia Frangella, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, por autorizarem meu ingresso como aluna externa/ouvinte, por suas contribuições e pelos debates em suas aulas.

Aos professores Carmen Gabriel, Helenice Rocha, Marcelo Magalhães, por suas leituras atentas e observações feitas nos exames de projeto e qualificação;

Ao GEHPROF, grupo de pesquisa e de estudos, pela acolhida em 2017, pelas trocas, indicações, estudos compartilhados e conversas paralelas.

Aos amigos do Ensino de História: Eduarda Castro Alves, Fernanda Albuquerque, Joice Daniel, Luiz Henrique, Luciana Correa, Mariana Amorim, Thays Merolla e Viviane Grace, pelos momentos compartilhados e pelo incentivo que me deram nesses quatro anos de estudo e pesquisa. E em especial à Adriana Ralejo, pela leitura crítica e por suas sugestões no processo final de escrita.

Aos meus amigos e familiares, por todo incentivo e amizade oferecida.

Aos meus pais, Nair e Luiz Antonio, por estarem sempre presentes, com afeto e partilha.

Ao meu marido, Rafael, que esteve ao meu lado em todas as vivências do doutorado, me apoiando sempre que necessário.

E à Mariana, que está a caminho e fazendo todo o meu mundo mudar...

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.
Paulo Freire

RESUMO

Ao entender com Ball (1994) que há múltiplos contextos no processo de produção de um documento curricular, esta tese buscou compreender os contextos de influência e o contexto de produção de texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a disciplina escolar de História no Brasil. Com base nos autores do campo do currículo (GABRIEL; FERREIRA; MONTEIRO; LOPES; MACEDO) entendeu-se que a BNCC é parte de uma política para a Educação Básica que busca controlar o processo de ensino e de aprendizagem. Entretanto, destaca-se que é importante se posicionar no jogo político em defesa da escola, dos saberes docentes e do conhecimento escolar. Assim, esta tese buscou responder a seguinte problemática: como se desenvolveu a produção da BNCC referente à disciplina escolar de História para os anos finais do Ensino Fundamental nos contextos de influência e de produção de texto? Por meio de uma pesquisa documental, foi realizado um rastreamento das produções de textos de políticas educacionais desde o processo de redemocratização no Brasil para a compreensão do contexto de influência. Além disso, foi compreendido que, para investigar o contexto de produção de texto para o Ensino de História na BNCC, era preciso analisar também como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desenvolveram e apresentaram essa disciplina no intuito de perceber permanências e deslocamentos realizados nas fixações de sentidos. Desse modo, foram estabelecidos os seguintes objetivos: compreender os efeitos das disputas entre as comunidades epistêmicas evidenciados nos textos políticos dos PCNs e das diferentes versões da BNCC para o Ensino de História no Brasil; investigar continuidades e descontinuidades nas concepções e definições dos discursos fixados nos referidos textos políticos; analisar a seleção e distribuição dos conteúdos para o Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental nos PCNs e na BNCC, buscando reconhecer as continuidades e descontinuidades. Assim, por meio de uma análise do discurso inspirada em Foucault (2012), buscou-se evidenciar quais conteúdos escolares de História foram contínuos e legitimados pelas comunidades epistêmicas de História ao produzirem as diferentes propostas de textos curriculares. Dessa forma, foram identificadas abordagens contínuas e descontínuas, o que revela disputas, posicionamentos e interpretações da comunidade disciplinar nos conteúdos escolares. Esta tese espera contribuir para uma melhor compreensão sobre as políticas de currículo e o Ensino de História.

PALAVRAS-CHAVES: Políticas de currículo; BNCC; Conhecimento escolar; Ensino de História; Anos finais do Ensino Fundamental

ABSTRACT

This thesis aimed to understand the contexts of influence and the text production context of the National Common Core Curriculum (BNCC) for the school subject of History in Brazil. Based on curriculum field authors (Ana Maria Monteiro, Carmen Gabriel, Marcia Ferreira, Alice Lopes and Elizabeth Macedo), it was understood that the BNCC is part of a policy for basic education that seeks to control the teaching and learning process. However, it is important to take a position in the political game in defense of the school, the teaching knowledge, and the school knowledge. Thus, this thesis sought to answer the following problem: How was the production of the BNCC for the school subject of History for the final years of elementary school developed in the contexts of influence and text production? Through a documental research, a traceability of the production of educational policy texts was carried out since the process of redemocratization in Brazil to understand the context of influence. In addition, it was understood that, in order to investigate the text production context for the Teaching of History in the BNCC, it was also necessary to analyze how the National Curriculum Guidelines developed and presented this discipline in order to perceive permanences and shifts made in the fixations of meanings. Thus, the following objectives were established: to understand the effects of disputes between epistemic communities evidenced in the political texts of the National Curriculum Guidelines and the different versions of the BNCC for the Teaching of History in Brazil; to investigate continuities and discontinuities in the concepts and definitions of the discourses fixed in the aforementioned political texts; to analyze the selection and distribution of content for the Teaching of History in the final years of elementary school in the National Curriculum Guidelines and in the BNCC, seeking to recognize continuities and discontinuities. Thus, through a discourse analysis inspired by Foucault (2012), we sought to highlight which school contents of History were continuous and legitimized by the epistemic communities of History when producing the different proposals for curricular texts. In this way, continuous and discontinuous approaches were identified, revealing disputes, positions and interpretations of the disciplinary community in school contents. This thesis hopes to contribute to a better understanding of curriculum policies and History Teaching.

Keywords: Curriculum policies; Common Core; School knowledge; Teaching of History; Final years of Elementary School

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Artigos localizados nos Anais dos Eventos nacionais da ANPUH e da ABEH referentes à BNCC História – Página 29;

TABELA 2: Dissertações e tese localizadas no banco de teses da CAPES referentes à BNCC História – Página 34;

TABELA 3: Artigos científicos referentes a BNCC História – Página 38;

TABELA 4: Presença de referência bibliográfica sobre autores do campo do currículo nos artigos referentes à BNCC História – Página 102;

TABELA 5: Quadro analítico referente ao conhecimento histórico escolar e saberes docentes – Página 123;

TABELA 6: Tabela comparativa de análise dos conteúdos escolares do 6º ano – Página 230;

TABELA 7: Tabela comparativa de análise dos conteúdos escolares do 7º ano – Página 233;

TABELA 8: Tabela comparativa de análise dos conteúdos escolares do 8º ano – Página 236;

TABELA 9: Tabela comparativa de análise dos conteúdos escolares do 9º ano – Página 241.

LISTA DE SIGLAS

ABEH – Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPUH – Associação Nacional de História

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CESPEB – Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONFETAM - Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal

CPII – Colégio Pedro II

CUT – Central Única dos Trabalhadores

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENPEH – Encontro Nacional dos Pesquisadores de Ensino de História

FAPERJ – Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GEHPROF – Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores /

GT– Grupo de trabalho

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LANEC – Laboratório do Núcleo de Estudos de Currículo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEPEH – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSDB – Partido da Social-Democracia Brasileira

PT– Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

PERSPECTIVAS EH – Perspectivas do Ensino de História

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PROPED – Programa de Pós-Graduação em Educação

SAE– Secretaria de Assuntos Estratégicos

SAEB –Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SASE – Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEEDUC/RJ – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

UEBA – Universidade Estadual da Bahia

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ONU – Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

	SOBRE A AUTORA.....	1
	APRESENTAÇÃO.....	6
	INTRODUÇÃO	8
1	CONTEXTUALIZANDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	34
1.1	O campo do currículo e a BNCC	34
1.2	O jogo político das produções de textos de políticas curriculares no Brasil e o contexto de influência	41
2	O ENSINO DE HISTÓRIA E A BNCC	65
2.1	O Ensino de História e sua formulação através das políticas educacionais..	65
2.2	A BNCC de História	72
2.3	A <i>comunidade disciplinar</i> de História e a BNCC.....	75
2.4	O conhecimento escolar e a disciplina escolar de História	98
2.4.1	O conhecimento histórico escolar.....	101
3	O DISCURSO REFERENTE À DISCIPLINA ESCOLAR DE HISTÓRIA: ENTRE DEFINIÇÕES E SENTIDOS NO <i>CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO</i>.....	107
3.1	Apresentação da disciplina escolar de História na <i>produção dos textos das políticas</i> educacionais	114
3.2	O texto introdutório da disciplina escolar de História nos PCNs: aprender e ensinar História no Ensino Fundamental	116
3.3	O texto introdutório da disciplina escolar de História na BNCC de 2015 .	121
3.4	Análise dos textos introdutórios da proposta para a BNCC de 2016.....	128
3.4.1	O texto introdutório de História: “Fundamentos do componente”	128
3.4.2	O texto introdutório “A História nos anos finais do Ensino Fundamental”	132
3.5	Análise do texto introdutório da BNCC de 2017.....	136
3.5.1	Texto introdutório História	136
3.5.2	História no Ensino Fundamental: anos finais.....	144
3.6	O conhecimento histórico escolar entre os discursos do componente disciplinar de História nos PCNS e nas diferentes versões da BNCC	147
3.6.1	Entre continuidades e descontinuidades, as permanências nos discursos sobre a Disciplina escolar de História nos textos oficiais	149
4	A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES DE HISTÓRIA NOS <i>TEXTOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS</i>	153
4.1	Os conteúdos escolares da disciplina escolar de História presentes no 3º e 4º ciclo dos PCNs	153
4.1.2	Os conteúdos escolares da disciplina escolar de História no 3º ciclo	154

4.1.2.1	Análise do tema: as relações sociais, a natureza e a terra e as relações de trabalho.....	154
4.1.2.2	Análise do tema: História das relações sociais, da cultura e do trabalho .	156
4.1.3.	Os conteúdos escolares da disciplina escolar de História no 4º ciclo	157
4.1.3.1	Análise do tema Nações, povos, lutas, guerras e revoluções	157
4.1.3.2	Análise do tema “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”	160
4.2.	Os conteúdos escolares do componente curricular de História nos anos finais do Ensino Fundamental nas diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular.....	162
4. 2. 1	Análise dos conteúdos escolares do 6º ano	163
4.2.1.2	As continuidades e discontinuidades do componente de História para o 6º ano nos diferentes <i>textos das políticas curriculares</i>	165
4.2.2	Análise dos conteúdos escolares do 7ºano	167
4.2.2.1	As continuidades e discontinuidades do componente de História para o 7º ano nos diferentes <i>textos das políticas curriculares</i>	169
4.2.3	Análise dos conteúdos escolares do 8º ano	171
4.2.3.1	As continuidades e discontinuidades do componente de História para o 8º ano nos diferentes <i>textos das políticas curriculares</i>	177
4.2.4	Análise dos conteúdos escolares do 9ºano	179
4.2.4.1	As continuidades e discontinuidades do componente de História para o 9º ano nos diferentes <i>textos das políticas curriculares</i>	186
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
	Apêndice A	209
	Apêndice B	212
	Apêndice C	215
	Apêndice D	221
	Anexo A.....	227
	Anexo B.....	228
	Anexo C.....	229
	Anexo D.....	230

SOBRE A AUTORA

Sou professora de História na Educação Básica e essa disciplina era a minha predileta na escola. A história me fascinava, a História escolar, assim como as histórias que a minha avó paterna me contava sobre a sua (difícil) infância, os relatos sobre a minha família materna, de minha mãe e de minhas tias, assim como a relação de meu avô materno e seus irmãos com a política mineira. Escutar sobre o passado, imaginar contextos e compreender a ação humana era incrível.

Estudei em uma escola que valoriza a relação da identidade com a memória, frequentei o Colégio Pedro II (CPII), da alfabetização ao terceiro ano do Ensino Médio. No CPII eu aprendi conceitos como cidadania, democracia e política. Tive professores extremamente competentes, abertos a diálogo, e outros mais formais, adeptos a uma certa hierarquia, mas sempre muitos respeitosos. Assim, através do ensino de um professor de História, o Marcelos Caldeira, eu tive a certeza de que queria estudar história na universidade.

A compreensão do conceito de professor marcante é trabalhada por Ana Maria Monteiro em pesquisas desde 2013, na percepção de que um “professor influenciou positivamente na escolha do curso de História para a realização da graduação” (MONTEIRO, 2015, p. 172). Assim, a mobilização da História escolar ensinada pelo professor Marcelos contribuiu para a minha escolha desse curso, e o meu grande sonho era estudar na Universidade Federal Fluminense (UFF), que era considerada uma das melhores instituições do país na área.

Durante a minha graduação na UFF, tive aulas com professores que são referência em suas áreas, como Hebe Mattos, Martha Abreu, Adriana Fascina, Daniel Aarão Reis, Paulo Knauss, Mario Jorge Bastos, Marcelo Rede, Paulo Hilu, Marcelo Badaró, Ana Maria Mauad, Gizlene Neder, Gladys Sabina Ribeiro, Jorge Ferreira, Marcelo Bittencourt, entre outros. No campus do Gragoatá, eu conheci a pesquisa historiográfica, li livros que me marcaram como pessoa e percebi que havia subgrupos na área de História, não sendo, portanto, uma comunidade homogênea.

Durante a minha graduação, as disciplinas em licenciatura não eram valorizadas, não havia incentivo para atravessar o campus para o prédio da Faculdade de Educação. O curso de História na UFF era de excelência, com uma valorização aos aspectos acadêmicos e foco na pesquisa científica. Entretanto, as disciplinas de Educação eram secundarizadas. Essa cultura de afastamento com as disciplinas da Faculdade de

Educação era reproduzida em outros departamentos de História de outras universidades públicas do Brasil.

Em 2008 concluí a minha graduação com um trabalho de conclusão de curso sobre o trabalho infantil na Primeira República, sob a orientação da professora Martha Abreu, e estava certa de que ia pesquisar essa temática no extinto Instituto Universitário de Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – IUPERJ. Na seleção para o Instituto, fui reprovada na entrevista e senti-me desmotivada a seguir a carreira acadêmica. Então, realizei alguns concursos para a Educação Básica e, então, ingressei no magistério como professora de História na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) no ano de 2010.

A constituição da minha identidade docente começou a ser desenvolvida a partir desse momento: com as trocas entre amigos da graduação, se iniciaram debates nos quais refletíamos sobre a docência, sobre o papel dos professores e sobre a História escolar. Nesse contexto, informaram-me sobre a existência do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB), com ênfase em Ensino de História no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e considerei que seria um lugar importante para a compreensão sobre a História escolar.

No final de 2011, após uma longa greve na rede estadual de Educação, realizei a seleção para o CESPEB e, no ano de 2012, iniciei o curso. A partir de suas aulas, eu tive o meu primeiro encontro com o campo do Ensino de História, compreendi a especificidade deste saber, encontrei professores que pesquisavam os saberes docentes, a realidade escolar, a construção de uma aula e suas complexidades e sobre as dinâmicas e disputas no/pelo currículo.

Esse corpo docente de referência no campo do Ensino de História realizava um verdadeiro diálogo com professores da Educação Básica. Nas aulas de Ana Maria Monteiro, Carmen Gabriel, Cinthia Araújo, Alessandra Carvalho, Alessandra Nicodemos, Amílcar Pereira e Warley da Costa¹ reelaborei uma nova concepção de História escolar, diferente daquela que constituí durante a graduação, e compreendi com o CESPEB a importância da teoria amparada também na Educação. Foi lá que também encontrei novos amigos, professores de história incansáveis, sujeitos dispostos a mobilizar todo o possível no processo de ensino e aprendizagem.

¹ A professora Warley da Costa me orientou na monografia “O Ensino de História através dos textos imagéticos de Jean Baptiste Debret”, defendida em dezembro de 2013.

Assim, fiquei sabendo por colegas do CESPEB sobre o recente programa que o Colégio Pedro II estava lançando, o Programa de Residência Docente², e logo me inscrevi para a área de História. Posso dizer que a residência docente foi uma complementação ao CESPEB, a qual possibilitou visualizar novos paradigmas do Ensino de História e, coligado a isso, outros caminhos da prática docente.

Como ex-aluna do Colégio Pedro II, assustei-me com a realidade quando iniciei a profissão de professora na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Após quase 24 meses em sala de aula, estar na formação continuada do CESPEB/ UFRJ e na Residência Docente do Colégio Pedro II permitiram que eu refletisse sobre a identidade de professora iniciante e compreendesse que o campo do Ensino de História e da política curricular na Educação me interessavam.

Com essa perspectiva, decidi que o mestrado profissional seria o caminho para continuar a estudar. No final de 2013, me inscrevi para a segunda turma do Mestrado Profissional Práticas de Educação Básica no âmbito do Colégio Pedro II. E no ano de 2014 iniciei o mestrado. Lá desenvolvi uma pesquisa relacionada à temática indígena no Ensino de História, produzindo a dissertação intitulada “A multiplicidade da temática indígena: ensino de História, livros didáticos e legislação” e material didático intitulado “Compartilhando saberes indígenas”, sob orientação das professoras Vera Borges e Adriana Freitas.

No meu segundo ano de mestrado, no ano de 2015, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ foi apresentada à sociedade, e, com a sua divulgação, introduziu-se e ampliou-se o debate sobre a necessidade de um documento normativo curricular para a Educação Básica. No caso da disciplina escolar de História, o documento gerou uma discussão sobre quais conhecimentos deveriam estar presentes, com defesas, argumentos e contra-argumentos, respostas, cartas, colunas em Jornais e blogs.

² O Programa de Residência Docente (PRD) foi criado em 2011 e implantado em maio de 2012. Na Residência Docente do Colégio Pedro II, tive a professora Ana Maria Ribas como supervisora e orientadora do produto acadêmico final: “Ensino de História nas turmas de 2º ano do Ensino Médio em uma escola pública de Duque de Caxias. Um projeto pedagógico sobre o Cotidiano oitocentista na cidade do Rio de Janeiro através dos textos imagéticos de Jean Baptiste Debret”; e a professora Ana Beatriz Frazão Ribeiro como coordenadora e formadora, na qual pude acompanhá-la em suas turmas do 8º ano do Campus Centro, no ano letivo de 2012.

³ A BNCC foi apresentada à sociedade brasileira em setembro de 2015, no segundo governo de Dilma Rousseff.

Naquele momento, eu lecionava nas escolas estaduais⁴ situadas nos municípios do Rio de Janeiro, São João de Meriti e Belford Roxo, cursava o Mestrado Profissional e também era professora supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)⁵, coordenado pela professora Dra. Cinthia Araújo.

O impacto da disputa pelo currículo no componente da disciplina de História da BNCC, gerado naquele contexto, recordou-me das aulas que assisti no CESPEB. O debate, iniciado em setembro de 2015, me parecia aulas práticas de toda as teorias discutidas sobre o campo do currículo e suas disputas que aprendi nas noites de terças e quintas-feiras no campus da Praia Vermelha da UFRJ.

Desse modo, tentei participar de todos os eventos⁶ que ocorreram na cidade do Rio de Janeiro sobre a discussão da BNCC de História. O tema me interessava, e eu discutia com os bolsistas de iniciação à docência do PIBID sobre o que estávamos vivenciando, sobre acompanhar as disputas entre os pesquisadores de diferentes áreas da História sobre a Base. Percebi as resistências no campo, as vozes pelas mudanças e como aquilo tudo era uma luta política.

Em 2017, após um ano de minha defesa no mestrado, iniciei a minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores (GEHPROF), coordenado pela professora Dra. Ana Maria Monteiro. Naquele momento, a pesquisa central do grupo tinha o título de “Currículo, docência e formação de professores de História: entre tradições e inovações (1985-2015)” e envolvia aspectos relacionados a padrões de estabilidades e mudanças nos documentos curriculares da cidade e do estado do Rio de Janeiro, assim como havia o movimento de analisar os documentos a partir das lentes de Michel Foucault nos livros *Arqueologia do saber* (2008) e *A ordem do discurso* (2012)

Nesse cenário, fui amadurecendo a proposta para um projeto de doutorado a respeito das disputas sobre o conhecimento escolar de História na produção da BNCC.

⁴ No ano de 2015 eu estava com a minha carga horária dividida em várias escolas, CIEP 205: Frei Agostinho Fincias e Colégio Estadual João Alfredo, ambos na cidade do Rio de Janeiro. E, no mês de junho, assumi a minha segunda matrícula, ficando com a carga horária dividida nos Colégio Estadual Ricarda Leon, Colégio Estadual Jardim Glauca, ambos no município de Belford Roxo, e Colégio Estadual Caetano Belloni, no município de São João de Meriti.

⁵ Fui professora supervisora no PIBID de História da UFRJ entre os anos de 2014 a 2017.

⁶ Estive presente no Seminário da ANPUH Rio sobre a discussão da primeira versão da BNCC, em 2015, no evento organizado pelo Oficinas de História, na UNIRIO, em 2016, e no encontro organizado pelo GT de Ensino de História da ANPUH, na UFF, também em 2016. Também estive presente na USP para o evento da ANPUH Nacional, em dezembro de 2019, para a discussão sobre a BNCC e a BNC-Formação.

Então, no final de 2018, me inscrevi para o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, iniciando o curso no ano de 2019, sob orientação da professora Dra. Ana Maria Monteiro.

Atrelando a vida acadêmica à vida profissional, no ano de 2021 me tornei coordenadora pedagógica do Colégio Estadual João Alfredo e passei a vivenciar questões relacionadas à gestão escolar. Nesse contexto fui surpreendida por questões correlacionadas às mudanças no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), ao Novo Ensino Médio e sobre a Base Nacional Comum Curricular, e percebi nos poucos meses como coordenadora pedagógica uma quase total ausência de conhecimento sobre a BNCC por parte dos meus colegas de escola ou dos gestores da coordenação da regional metropolitana ⁶⁷. Além de observar uma política curricular que era imposta e uma Secretaria de Educação que não possuía diálogo com professores.

Nessa conjuntura, me inscrevi para o Programa Bolsa Doutorado Nota 10—2021 da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e inovação (SECTI), sob o Edital FAPERJ n.º 02/2021 e fui classificada em primeiro lugar. Para receber a bolsa, precisaria me afastar das atividades empregatícias e dedicar-me exclusivamente ao doutorado, sendo assim, entrei com o pedido de licença sem vencimentos para fins pessoais.

Desse modo, desde julho de 2021, pude me dedicar integralmente ao desenvolvimento desta tese, através dos encontros no grupo de pesquisa do GEHPROF, de estudos, leituras, análise e de muita orientação da professora Ana Maria. Portanto, o trabalho aqui apresentado foi desenvolvido a partir de diferentes encontros e lugares.

⁷ A secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro possui uma divisão interna de catorze coordenações regionais. A Regional Metropolitana 6 é a que abrange os bairros da Zona Sul, Região Central, Grande Tijuca, Barra e Jacarepaguá.

APRESENTAÇÃO

O presente texto expressa os caminhos percorridos nos quatro anos de realização do curso de doutorado na linha de pesquisa Currículo, Ensino e Diferença, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob a orientação da professora Dra. Ana Maria Monteiro.

O material aqui proposto para o exame de defesa de tese contém o projeto de pesquisa e quatro capítulos que foram desenvolvidos no âmbito do campo do Currículo, em diálogo com autores do campo do Ensino de História. Assim, a investigação sobre a constituição do conhecimento histórico escolar nos diferentes documentos curriculares para a disciplina de História foi revista, com modificações a partir das orientações, das trocas com o grupo de pesquisa e com as reflexões geradas a partir das disciplinas cursadas, além das contribuições dos professores na banca de exame de projeto e no exame de qualificação.

Esta tese se desenvolve na compreensão de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é um texto curricular homogêneo e que a política curricular não se encerra nesse documento (BALL, 1993, 1994, 2012). Assim, esta tese buscou investigar as continuidades e descontinuidades entre as políticas curriculares, evidenciando através dos discursos analisados o posicionamento da *comunidade epistêmica*⁸.

Na introdução, procurou-se contextualizar a temática de pesquisa com a questão da apresentação da BNCC pelo Ministério da Educação (MEC) durante o segundo governo de Dilma Rousseff (2015 e 2016). Assim, costurou-se uma breve análise da conjuntura política nacional, marcada por um período de instabilidade. Dessa forma, apresentou-se a problemática de pesquisa, junto com o objetivo geral e os objetivos específicos, assim como a metodologia utilizada, bem como a revisão de literatura.

No primeiro capítulo é apresentado um panorama do campo do currículo no Brasil e de como o campo tem buscado compreender e produzir artigos referentes à BNCC. Assim, através de autores da área foi-se concebendo a BNCC como o resultado de um processo de produção de políticas públicas educacionais no Brasil desde a década de

⁸ O conceito de comunidade epistêmica foi desenvolvido por Stephen J. Ball. Segundo o autor, as comunidades epistêmicas são formadas por especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdades comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento e em relação ao saber poder. (BALL, 2011, p. 270)

noventa do século XX e, por isso, decidiu-se analisar não somente a BNCC em suas diferentes versões, mas também os PCNs produzidos para a disciplina escolar de História.

No segundo capítulo foi desenvolvido um panorama da constituição da área do Ensino de História no Brasil, refletindo como a disciplina História escolar foi elaborada no país e como as políticas curriculares foram produzidas e configurando o desenvolvimento do saber histórico escolar. Também se realizou nesse capítulo uma análise discursiva dos efeitos da BNCC na *comunidade disciplinar*⁹ de História por meio dos artigos publicados em periódicos científicos das áreas de História e da Educação. Focalizou-se também o conhecimento histórico escolar e como este foi articulado no Brasil através dos importantes trabalhos que buscaram reconhecer as especificidades desse saber junto ao papel da escola e do processo de ensino e aprendizagem.

No terceiro capítulo, foi mobilizada uma investigação dos textos introdutórios da disciplina escolar de História nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas diferentes versões da BNCC. Desse modo, foram analisados os sentidos de Ensino de História enunciados e fixados nesses textos através das continuidades e descontinuidades do discurso mobilizado pela *comunidade epistêmica* ao elaborar os distintos documentos.

No quarto capítulo, realizou-se uma investigação sobre a seleção de conteúdos da disciplina escolar de História inseridos nos diferentes documentos analisados, buscando evidenciar as continuidades e legitimidades na concepção dos contextos *de produção de texto* (BALL; BOWE; GOLD, 1992).

Portanto, por meio de uma análise documental sobre a inserção do componente disciplinar de História nos textos de política (1997-2017), este trabalho tem por objetivo contribuir para uma melhor compreensão sobre as políticas de currículo e o Ensino de História.

⁹ O conceito de “comunidade disciplinar” foi desenvolvido por Ivor F. Goodson e segundo o autor remete a um grupo heterogêneo composto de subgrupos internos que vivem em antagonismo, mas apesar das possibilidades agônicas, a comunidade disciplinar coexiste com o objetivo de manter a estabilidade. (2018, p.20)

INTRODUÇÃO

Currículo é um conceito altamente simbólico. É o que a geração mais velha decide contar à geração mais jovem (PINAR, 1998, p. 847-848).

Em dezembro de 2017 foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o Ensino Fundamental e Educação Infantil. Desenvolvida no âmbito do Ministério da Educação, a BNCC, além de ser um documento normativo, é parte de uma política pública para toda a Educação Básica. Esse documento já estava previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei n.º 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e no Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024 – Lei n.º 13.005, de 2014. O período de desenvolvimento de tal política pública educacional foi marcado por uma instabilidade política no país. Apesar de ter tido um governo alvo de fortes críticas, iniciadas nas manifestações de junho de 2013, Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), conseguiu ser reeleita presidente do Brasil em 2014, após acirrada disputa eleitoral no segundo turno contra o candidato Aécio Neves, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Foi nesse momento que houve o crescimento de um movimento conservador que contribuiu para o aprofundamento da divisão política na sociedade.¹⁰

Em setembro de 2015, nove meses após o início do segundo mandato de Dilma Rousseff, o Ministério da Educação (MEC), seguindo os protocolos legais, foi apresentada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à sociedade brasileira. Com a publicação desta, o debate na sociedade sobre a necessidade de um documento normativo curricular para a Educação Básica se intensificou, assim como a discussão sobre quais conhecimentos deveriam ser por ele legitimados.

Nesse momento, começaram a ser desenvolvidas disputas sobre a BNCC, a partir de diferentes instâncias e perspectivas. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) enviou um ofício¹¹ ao Conselho Nacional de Educação (CNE), considerando a BNCC como um documento “impróprio” e “problemático”, pois a associação não considerava necessária a existência de um currículo nacional.

¹⁰ Esse movimento conservador repercutiu na criação do programa Escola Sem Partido, que promoveu um ataque deliberado à educação como um todo e principalmente ao Ensino de História. Essa questão será aprofundada no capítulo 4.

¹¹ Ofício n.º 01/2015/GR – ANPED, Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/mocoes-recomendacao-e-manifestos-37a-reuniao-nacional-da-anped>. Acesso em: 27 jan. 2021.

A Associação Nacional de História (ANPUH) não se posicionou contra a existência de um currículo nacional, entretanto se colocou contrária à forma de como o componente curricular de História tinha sido desenvolvido no documento. Diversas entidades e instituições ligadas à *comunidade disciplinar*¹² (GOODSON, 2018) de História publicaram textos, notas técnicas e cartas requisitando alterações ao texto da BNCC. Nesse contexto, a ANPUH solicitou em nota pública¹³ a extensão do prazo para a realização de debates e construção de um novo calendário nacional, além da reformulação da equipe de História.

Polêmica, a primeira versão do componente de História buscou romper com o tradicional ensino de História, compondo uma proposta curricular a partir de uma perspectiva centralizada na História do Brasil. A pesquisadora Carmen Gabriel (2016, p. 102) considera que a narrativa dessa primeira versão da BNCC foi uma narrativa nacional que ousou ao tentar quebrar uma linearidade tradicional eurocêntrica.

O desdobramento da discussão sobre a primeira versão oficial da BNCC foi intenso na *comunidade disciplinar* de História, textos com diversas críticas foram publicados em variados meios de comunicação. Houve um grande impacto nessa comunidade, que, por ser heterogênea, foi espaço de grandes divergências a respeito de como esse documento se apresentava e quais conhecimentos ele legitimava.

Tais disputas evidenciaram a falta de compreensão de uma política curricular por parte da *comunidade disciplinar*, assim como a ausência de um entendimento sobre o conceito de conhecimento disciplinar escolar. A percepção que se tem desses debates é que alguns grupos dentro dessa comunidade consideravam a BNCC como uma listagem de conteúdos, que deveria contemplar todos os conhecimentos historiográficos, principalmente relacionados à História do Ocidente.

Em abril de 2016, quando a segunda versão da BNCC foi divulgada pelo MEC, o momento político era ainda mais delicado, com uma crise política instaurada no país. Poucas semanas depois de sua divulgação, o processo de *impeachment* foi aberto contra a presidenta Dilma Rousseff, do PT, que foi afastada do cargo, assumido em seguida pelo

¹² O conceito *comunidade disciplinar*” elaborado por Ivor Goodson será utilizado e desenvolvido ao longo da tese. Neste momento, cabe mencionar a seguinte citação do autor sobre a comunidade disciplinar: “Uma comunidade disciplinar também pode ser um grupo heterogêneo composto de subgrupos internos que vivem em antagonismo, mas apesar das possibilidades agônicas, a comunidade disciplinar coexiste com o objetivo de manter a estabilidade e promover o ensino da disciplina.” (2018, p.20)

¹³ A nota da ANPUH Nacional foi publicada em dezembro de 2015. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3144-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 22 jun. 2020.

então vice-presidente, Michel Temer, do partido político Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

Com a aprovação do *impeachment*, em agosto de 2016, pelo Congresso Nacional¹⁴, terminavam treze anos ininterruptos de governos do PT na presidência da República. Um mês antes do afastamento da presidenta, seu ministro da Educação, Aloízio Mercadante, afirmou que a Educação não podia parar mesmo em período de crise¹⁵, e antes do afastamento de Rousseff, a segunda versão da BNCC foi enviada ao CNE¹⁶.

Com o panorama político instável, uma semana antes do início do processo *impeachment* de Dilma, foi publicado em um Jornal de grande circulação em São Paulo, um texto intitulado “Os estudantes não podem esperar”¹⁷, no qual havia a defesa de que a política curricular BNCC deve continuar mesmo com a crise política e econômica no país.

O texto afirma que: “Se é consenso que as crianças não podem sofrer as consequências da crise, deve ser prioridade de todos, hoje e no futuro, preservar avanços e perseguir melhorias necessárias”, “Professores anseiam por uma base”, “não se pode voltar à zero” e “responsabilidade com a qualidade da educação dos 45 milhões de

¹⁴ Para mais informações sobre o processo. Consultar:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 26 jan. 2023.

¹⁵ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/educacao-nao-pode-parar-em-tempos-de-crise-diz-mercadante>. Acesso em: 27 jan. 2022.

¹⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/35821-segunda-versao-da-base-nacional-comum-e-entregue-ao-cne-para-avaliacao-final>. Acesso em: 27 jan. 2022.

¹⁷ Esse texto foi assinado por Cleuza Repulho, ex-presidente da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação; Maria Alice Setúbal, a Neca, presidente dos conselhos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e da Fundação Tide Setubal; Maria Helena Guimarães de Castro, presidente da Fundação Seade (Sistema Estadual de Análise de Dados) e ex-presidente do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). As três integram o Movimento pela Base com outras 39 pessoas que subscrevem esse artigo: Alice Andrés (Movimento pela Base Nacional Comum), Ana Inoue (Itaú BBA), André Stábile, Angela Dannemann, Anna Helena Altenfelder (Cenpec), Anna Penido (Instituto Inspirare), Antonio Augusto Batista (Cenpec), Camila Pereira (Fundação Lemann), Claudia Costin, David Saad (Instituto Natura), Denis Mizne (Fundação Lemann), Egon Rangel, Fernando Almeida, Guiomar Namó de Mello, Joane Vilela, Kátia Smole, Lucia Couto (Instituto Unibanco), Luís Carlos de Menezes, Magda Soares, Miguel Thompson (Instituto Singularidades e Instituto Península), Maria Inês Fini, Mário Jorge Carneiro, Mariza Abreu, Mônica Pinto (Fundação Roberto Marinho), Mozart Neves Ramos (Instituto Ayrton Senna), Naercio Menezes Filho, Natacha Costa, Nilma Fontanive (Abave), Osvaldo Tietê, Pilar Lacerda, Priscila Cruz (Todos Pela Educação), Raph Gomes, Ricardo Martins, Ricardo Henriques (Instituto Unibanco) Ricardo Paes de Barros (Instituto Ayrton Senna/Insper), Ruben Klein (Abave), Suely Menezes (Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação), Teresa Pontual e Tereza Perez (Cedac). Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/opiniaio/2016/05/1767087-os-estudantes-nao-podem-esperar.shtml>. Acesso em: 27 jan. 2022.

estudantes brasileiros deveria ser sempre uma prioridade para o país, mesmo, e sobretudo, em momentos como este” (REPULHO; SETUBAL; CASTRO, 2016).

Através desse texto, percebe-se um movimento que buscou apresentar a BNCC como um projeto educacional para o país, que tentava desvincular sua elaboração do governo PT. Durante o mandato de Michel Temer (MDB), de maio de 2016 a dezembro de 2018, o processo de elaboração da Base continuou sendo o principal projeto do MEC, mesmo com uma mudança de projeto político. Houve seminários regionais para a discussão da segunda versão do documento e a aprovação da Medida Provisória n.º 746, de 2016, referente à Reforma do Novo Ensino Médio.

A terceira versão da BNCC foi apresentada em maio de 2017 somente com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e aprovada em dezembro do mesmo ano pelo CNE. A BNCC do Ensino Médio foi divulgada e aprovada em 2018 também durante a gestão do governo de Michel Temer.

Como pode-se observar, o contexto de criação da Base é extremamente complexo, tanto do ponto de vista político como do educacional, e também é possível perceber desacordos no âmbito da própria *comunidade disciplinar* de História.

Portanto, busca-se refletir sobre a BNCC a partir da perspectiva das políticas de currículo com base em dois conceitos do pesquisador inglês Stephen Ball: o *ciclo contínuo de políticas* (1994), com o qual este trabalho busca compreender os diferentes processos e dimensões desse documento curricular, procurando superar uma análise apenas estadocêntrica¹⁸; e mobilizando o conceito de *rede de políticas* (2012, 2013), na compreensão de que as políticas nacionais não são mero reflexo das políticas globais, e que há um processo de convergência e reelaboração das políticas educativas (BALL, 2011).

A defesa pela perspectiva do *ciclo de políticas* se justifica, pois, essa conceituação busca superar a visão da separação entre proposta e implementação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253), assim como se constituir em uma estrutura conceitual para o método das trajetórias de políticas (BALL, 1994, p. 26 apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 256). Jefferson Mainardes (2018) demarca que esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares.

¹⁸ A partir da análise do contexto de influência buscou-se compreender o desenvolvimento dos textos oficiais para além do âmbito do MEC.

Jefferson Mainardes, Marcia Ferreira e Cesar Tello (2011), em um estudo sobre as pesquisas em políticas de educação, discutem diferentes perspectivas teóricas que contribuem para diversas análises e consideram fundamental que a pesquisa explicita suas determinadas concepções epistemológicas.

Os autores afirmam que a contribuição de Stephen J. Ball, Richard Bowe e Gold (1992) e Ball (1994), na análise da política educacional como texto e discurso, é uma das mais difundidas nas abordagens pós-estruturais. Assim, Mainardes Tello e Ferreira (2011, p. 157) esclarecem que:

Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas, e sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são ouvidas. Assim, a análise de documentos de políticas não é algo simples, mas demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos.

Ao entender com Ball (1994) que há múltiplos contextos no processo de um documento curricular, esta tese buscou compreender os *contextos de influência* e o *contexto de produção de texto* da BNCC, junto a um outro documento curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais, para a disciplina escolar de História. Mainardes et al (2011) conceituam, a partir de Ball, que o *contexto de influência, de produção de texto político e o contexto de prática* não possuem dimensão temporal ou sequencial e que cada contexto “apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e debates” (p.157).

Em relação ao conceito de *Rede de Políticas* (BALL, 2014), compreende-se que o investimento do terceiro setor no desenvolvimento de políticas públicas não é um ato isolado no Brasil, mas parte de um movimento global de articulação entre setor privado e público.

Como afirmam, Macedo e Ranniery (2018, p. 740):

As fronteiras entre público, privado, filantrópico, não-governamental deslocam-se continuamente, construindo diferentes paisagens, nas quais princípios de mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público.

Problema de pesquisa

O texto introdutório acima apresenta um breve panorama político do contexto no qual é elaborada e discutida a Base Nacional Comum Curricular. A criação e a fixação de uma base nacional para os currículos a serem desenvolvidos envolvem discursos, projetos, concepções de valores, de saber e de poder. Desse modo, esta tese tem como problemática a seguinte questão:

Como se desenvolveu a produção da BNCC referente à disciplina escolar de História para os anos finais do Ensino Fundamental nos contextos de influência e de produção de texto?

Objetivo Geral

Analisar sentidos de Ensino de História enunciados nos *contextos de produção da política* curricular brasileira presentes em textos oficiais nacionais entre o período de 1997 a 2017.

Objetivos específicos:

- Compreender efeitos das disputas entre as *comunidades epistêmicas* evidenciados nos *textos políticos* dos PCNs e das diferentes versões da BNCC para o Ensino de História no Brasil.
- Investigar continuidades e discontinuidades nas concepções e definições dos discursos fixados nos referidos *textos políticos*.
- Analisar as continuidades e discontinuidades na seleção e distribuição dos conteúdos para o Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental nos PCNs e na BNCC.

Esta pesquisa se insere no âmbito do Laboratório de Estudos do Currículo (LANEC) da UFRJ e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH), nos quais o Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores (GEHPROF/UFRJ/DGP/CNPq) está situado. Desse modo, esta tese se desenvolve na perspectiva do Ensino de História como “lugar de fronteira”, a partir da leitura de Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011), trazendo contribuições do campo do Currículo e de autores da Historiografia, além da própria área de Ensino de História.

No âmbito do GEHPROF tem-se produzido pesquisas sobre o conhecimento escolar em História em diferentes dissertações e teses, além da pesquisa central grupo, liderada por nossa orientadora, professora Dra. Ana Maria Monteiro, que procura salientar as especificidades do conhecimento histórico escolar produzido pelos professores em suas aulas e demais produções na constituição dos saberes docentes. Desse modo, a investigação e a escrita desta tese são derivadas da pesquisa desenvolvida

por Ana Maria Monteiro, de seu posicionamento sobre conhecimento histórico escolar e saberes docentes que há tanto tem contribuído para o campo.

Portanto, nos posicionamos sob a perspectiva defendida por Ana Maria Monteiro (2007, 2019), Carmen Gabriel e Luciane Moraes (2014) sobre a filiação destas aos estudos que consideram que a “escola se configura como um espaço de reinvenção ou reconfiguração de saberes e não de mera transmissão dos conhecimentos acadêmicos” (GABRIEL; MORAES, 2014; p. 33).

Conforme Carmen Gabriel e Ana Maria Monteiro (2014) destacam:

Considerado na perspectiva que reconhece a especificidade epistemológica de sua construção, que tem a dimensão educativa como estruturante na sua constituição e que implica um diálogo contínuo e não hierarquizado com o conhecimento da disciplina científica, no caso, a Teoria da História e a historiografia, para sua reelaboração/renovação/atualização. Tal perspectiva permite superar o mito do descompasso entre o conhecimento científico e o escolar, o que exige e torna possível o investimento em referencial teórico para o enfrentamento dos desafios do ensino/aprendizagem das disciplinas escolares e, no caso em pauta, da História, rompendo limites decorrentes de visões que se restringem a identificar "erros" e distorções na sua prática. (GABRIEL; MONTEIRO, 2014b, p. 33)

Desse modo, este trabalho aborda o *contexto da produção de textos* curriculares referentes à disciplina escolar de História produzidos para os anos finais do Ensino Fundamental no âmbito da política curricular brasileira (1997-2017), por meio da análise dos textos introdutórios e dos conteúdos selecionados e inseridos nos PCNs e da BNCC. A escolha pelo recorte dos anos finais do Ensino Fundamental se justifica pelo fato de tanto os PCNs como a BNCC apresentarem esse período de escolarização com características próprias, assim como pela razão de os professores de História desse segmento serem licenciados em cursos de graduação em História.

Justifica-se esta pesquisa pela possibilidade que ela permite na compreensão da BNCC como parte de uma política normativa que busca delimitar a prática docente por meio de prescrições curriculares. Entende-se que ao problematizar essa política curricular, contribui-se para o que Janet Miller (2014) defendeu:

Acredito que teorizações de currículo, anteriores e em andamento, podem fornecer perspectivas vitais para que professores, alunos, pais, professores universitários, administradores, membros das comunidades locais e *policymakers* possam não apenas criticar, mas também criar aberturas. (MILLER, 2014, p. 2051)

Dessa forma, entende-se que é importante a busca pelo entendimento dessa política curricular, assim como analisar o que esta legitimou. Considera-se que os textos de políticas curriculares que serão analisados nesta tese expressam diferentes configurações e não há interesse numa análise estatal em si, mas sim, da elaboração desses

documentos pelas *comunidades epistêmicas* (BALL) e pela interpretação destes pela *comunidade disciplinar* (GOODSON). Assim, espera-se que esta pesquisa contribua para o debate sobre os campos do Ensino de História e do Currículo.

Os autores ingleses, Ivor Goodson e Stephen Ball, trabalham em diferentes textos a noção de comunidades: Goodson desenvolve uma noção de entendimento das comunidades disciplinares, enquanto Ball menciona a comunidade disciplinar em alguns trabalhos, mas aprofunda mais as noções de comunidade e epistêmica.

Compreende-se que as comunidades estão presentes na produção curricular e que se constituem a partir de suas similaridades. Estas não são fixas e nem postas, elas são produzidas na luta pela significação dos conhecimentos. Esses conhecimentos podem entrar em disputa num processo de produção curricular, como foi o caso da ANPUH. Essa organização se une por exemplo para ser reconhecida como uma entidade profissional, mas diverge entre si na seleção de conhecimentos para o currículo.

Portanto, a escrita desta tese se desenvolveu a partir da inserção desses dois conceitos. O de comunidade disciplinar foi utilizado para identificar profissionais da História e do Ensino de História que escreveram artigos sobre a BNCC e apresentaram trabalhos em eventos acadêmicos sobre esse tema, divergindo publicamente por diferentes meios sobre a Base. O conceito de comunidade epistêmica por sua vez, foi utilizado para identificar aqueles que desenvolveram os diferentes textos de políticas curriculares.

Entretanto, entende-se que a comunidade epistêmica não é composta exclusivamente por elaboradores dos PCNs e da BNCC no MEC, mas por diferentes entidades e esferas, e que tampouco é fixa, pois ela é constituída com inclusões e exclusões, através de diferentes governos e de políticas daqueles que estão no poder, sendo constituída por diferentes elaboradores, como no caso das adaptações curriculares estaduais e municipais feitas a partir da BNCC, como o Currículo Carioca.

A metodologia elaborada para esta tese está relacionada com a conceituação de Stephen Ball (1994) para a compreensão e análise dos *contextos* relacionados à constituição de uma política educacional curricular no Brasil, no caso a BNCC, que surge como a interpretação dessa política por parte da *comunidade disciplinar* de História.

Mainardes (2018, p.8) afirma que a abordagem de *ciclo de políticas* no Brasil tem se desenvolvido desde o início do século XXI e que esta “se constitui em um método para a análise de políticas (MAINARDES; MARCONDES, 2009), oferecendo elementos

teórico-metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, bem como da sua exposição (estruturação textual)”.

Para a realização desta tese e o desenvolvimento dos seus capítulos de acordo com os objetivos estabelecidos, considerou-se a criação de sistemas de arquivos, conceito desenvolvido por Foucault:

O arquivo não é apenas um espaço de estocagem de dados, de conteúdo, mas algo em certo sentido, exterior a nossa linguagem: a positividade do gesto do enunciado, “seu lugar”, e não o que os enunciados dizem. A radicalização da proposta foucaultiana, que procura desvendar as relações de poder e domínio que impõem no controle da linguagem, não apenas no controle do que efetivamente foi dito, mas do que pode ser dito. (ANDRADE *et al*, 2018, p. 19)

Foucault (2008, p. 13) afirma que “o documento é a memória da história”. Desse modo, a pesquisa realizada neste trabalho foi documental, baseando-se na análise do discurso inspirada em Foucault (2012, 2018), buscando compreender:

Quais foram as continuidades e discontinuidades nas construções dos textos curriculares, no contexto de elaboração de texto, para o Ensino de História no Brasil?

Quais modos e conceitos conservaram-se ao longo dos diferentes documentos analisados?

Quais ideias e conceitos foram contínuos?

Quais conhecimentos foram considerados significativos?

Inspirando-se na análise arqueológica realizada por Foucault sobre a história da loucura, como um fio condutor sobre o conjunto heterogêneo dos discursos – de uma investigação para entender como foi o processo de mudança na sociedade e pela medicina em relação aos loucos –, foram investigados os *textos* para a disciplina escolar de História presentes nos PCNs e nas diferentes versões da BNCC. Como afirma Roberto Machado (2012), o propósito é estudar sua formação e suas transformações no tempo, isto é, tanto os deslocamentos quanto as modificações. Assim, foram analisados os discursos para a compreensão de quais enunciados foram articulados e com quais noções de saberes.

Foucault (2012, p. 36) destaca:

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente, trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação e de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites das formas mais justa, de estabelecer correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluem.

Adriana Ralejo (2018), em sua tese, nos faz refletir sobre o uso de discursos dos autores de livros didáticos. Dessa forma, articulamos a sua proposta para pensar a contribuição de Foucault na produção de *textos* curriculares.

A contribuição de Foucault nos faz pensar sobre o lugar da enunciação de um discurso que gera efeitos na educação. Os sujeitos que ocupam este lugar são provisórios, podendo ser autores individuais, obras elaboradas em equipe ou pela própria editora, são todos aqueles que possuem poder de coerção no discurso. A configuração interna desse lugar varia de acordo com aspectos sócio-históricos. O que sempre permanece é a existência de um lugar discursivo aonde ocorrem disputas pela definição do conhecimento histórico escolar e perspectivas do ensino de História. (RALEJO, 2018, p. 91)

A partir desse viés, foi realizada uma pesquisa de análise qualitativa, pois procurou-se reconhecer e compreender através dos enunciados os rastros das relações entre o dito e o não dito, os diferentes posicionamentos da *comunidade epistêmica* que disputaram, por meio dos discursos, suas compreensões sobre a História escolar. Desse modo, a pesquisa foi realizada por meio de uma análise documental, constituída com base nas legislações educacionais existentes, nos PCNs e nas versões do texto da BNCC História.

A revisão de literatura e a construção do arquivo para a pesquisa

A construção do arquivo referente à BNCC de História estará sempre incompleta, pois muito se tem produzido sobre a temática: dossiês estão sendo elaborados, trabalhos estão sendo realizados e apresentados. Desse modo, foram constituídos arquivos para a revisão de literatura desta tese.

Em primeiro lugar, apresento o desenvolvimento do arquivo referente às publicações nos anais de três eventos importantes para a comunidade da História: o Simpósio Nacional de História da ANPUH¹⁹, o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH)²⁰ e o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História²¹, assim como nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação

¹⁹ O Simpósio Nacional de História é um evento nacional de relevância para a comunidade disciplinar de História que acontece desde 1961 e ocorre de dois em dois anos, sendo sediado em instituições de ensino e pesquisa.

²⁰ O Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História é um evento nacional de relevância para a subcomunidade disciplinar de Ensino de História e acontece desde 1993. Esse evento ocorre de dois em dois anos, sendo sediado em instituições de ensino e pesquisa.

²¹ O Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História é um evento nacional de relevância para a subcomunidade disciplinar de Ensino de História e acontece desde 1988. Esse evento ocorre de dois em dois anos, sendo sediado em instituições de ensino e pesquisa.

e Pesquisa em Educação (ANPED)²², dos anos de 2015 a 2021. Justifica-se a escolha desses eventos por se tratarem de acontecimentos nacionais de relevância, nos quais pesquisadores, professores e estudantes da área apresentam suas pesquisas inerentes ao campo.

Posteriormente foi constituído o segundo arquivo, a partir de buscas no “Catálogo de Teses e Dissertações” da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para identificar pesquisas relacionadas com a temática.

E, por último, foi realizada uma busca pela palavra-chave “BNCC” (sigla e nome por extenso) no “Portal de Periódicos da CAPES” e selecionou-se os artigos²³ que se referiam à disciplina de História.

TABELA 1: Artigos localizados nos anais dos eventos nacionais da ANPUH e da ABEH, referentes à BNCC História²⁴

Ano	Evento	Autoria	Título
2017	XXIX Simpósio Nacional de História da ANPUH Nacional	Diogo Alchorne Brazão	A BNCC como um território de disputas de poder: as permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular
2017	XXIX Simpósio Nacional de História da ANPUH Nacional	Rebeca C. de Souza Vivas	História sem tempo” (?): o uso esquizogênico da categoria tempo e os desafios para a Base Nacional Curricular em História
2017	XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História - ENPEH	Fabiana Rodrigues de Almeida	Qual história? Para qual sociedade? As vozes públicas em torno da construção dos PCNs e BNCC

²² Buscou-se nos GT de currículo dos Anais dos eventos 38°, 39° e 40° (nos respectivos anos de 2017, 2019 e 2021) Reunião Nacional da ANPED artigos referentes à BNCC de História e nenhum artigo sobre a temática foi localizado.

²³ A busca no Portal de Periódicos da CAPES ocorreu no dia 7 de julho de 2020. Posteriormente, foram adicionados à tabela os artigos referentes à BNCC de História para o Ensino Fundamental que foram publicados no “DOSSIÊ – Bases Nacionais e o Ensino de História: embates, desafios e possibilidades na/entre a Educação Básica e a formação de professores” publicados em setembro de 2021.

²⁴ Essa tabela foi desenvolvida a partir da busca de artigos completos nos Anais de dois eventos nacionais que são considerados os mais importantes no campo onde essa pesquisa se insere: o da Associação Nacional de História – ANPUH e da Associação Nacional de Ensino de História – ABEH.

2018	X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História	Matheus Oliveira da Silva	Entre currículos e disputas: o componente curricular história em duas versões da BNCC
2018	X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História	Fabiana Rodrigues de Almeida	TERRITÓRIO EM DISPUTA: o debate público em torno da construção da BNCC de História
2019	XXX Simpósio Nacional de História da ANPUH Nacional	Lisia Cariello	A disputa por hegemonia na educação brasileira: o Movimento Pela Base Nacional Comum
2019	XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História - ENPEH	Valesca de Souza Almeida	Em busca do gênero e da história das mulheres na Base Nacional Comum Curricular
2019	XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História	Margarida Maria Dias de Oliveira e Matheus Oliveira da Silva	Progressão do conhecimento histórico na primeira versão da BNCC
2019	XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História	Fabiana Rodrigues de Almeida	Sobre silêncio, disputas e vozes: a BNCC de História em perspectiva
2021	XXXI Simpósio Nacional de História: História, Verdade e Tecnologia	Rossano Rafaelle Sczip e Edilson Aparecido Chaves	O Ensino de História na BNCC - Análise crítica da concepção de Cidadania como finalidade do Ensino de História na BNCC
2021	XXXI Simpósio Nacional de História: História, Verdade e Tecnologia	Selma de Araujo Torres Omuro	BNCC, Currículo Paulista e Cadernos da SEDUC-SP: a implementação da narrativa neoliberal no ensino de História

Fonte: autoria própria.

Diogo Brazão (2017), mestre pela UERJ, analisou a primeira e a segunda versão da disciplina escolar de História na BNCC em relação ao conceito de *colonialidade de saber e ser e de poder*, articulando os conceitos produzidos por Walsh (2005), Mignolo (2003 e 2005) e Quijano (2005) para compreender a presença da história eurocêntrica nos

currículos de história. Brazão teve como propósito o foco nas rupturas e permanências da cultura europeia nos objetivos propostos pela Base e conclui que a primeira versão do documento apresentou uma ruptura com a tradição da história escolar.

Rebeca Vivas (2017), mestre pela UEBA, teve como objetivo explorar a discussão acerca da categoria “tempo” na reforma curricular. A autora realizou sua pesquisa comparando somente as duas primeiras versões da BNCC. Fabiana Almeida (2017) também realizou uma análise da primeira e segunda versão do componente de História da BNCC, porém a pesquisadora foi além, ao questionar o estreitamento de interesses público e privado na terceira versão do documento.

Matheus Oliveira da Silva (2018, p. 118) buscou “compreender quais eram as concepções de Ensino de História que as críticas feitas à primeira versão do documento acabavam por instituir”. Para isso, o autor selecionou para a pesquisa um material desenvolvido pela comunidade de História, de setembro de 2015 a maio de 2016, do qual foi realizada uma análise metodológica do conteúdo. O autor argumenta que a maioria das críticas pelos profissionais foi, “em geral, acerca dos conteúdos substantivos, em especial os da antiguidade e medievo” (SILVA, Matheus, 2018, p. 120). Assim, Silva alega que a primeira versão tentou estabelecer um “passado para a História do Brasil” e que é preciso “comparar as duas versões para compreender as disputas” e a “historicização do processo de construção de um currículo nacional.” (SILVA, Matheus, 2018, p. 124)

Fabiana Rodrigues de Almeida (2018) referiu-se ao desenvolvimento de sua tese de doutorado, assim como o artigo analisado presente nos anais do ENPEH de 2017. No texto apresentado no X Encontro Nacional Perspectivas de Ensino de História de 2018, a autora realiza uma reflexão acerca da conjuntura atual, remetendo ao avanço da extrema direita, de movimentos xenófobos e nacionalistas ao redor do mundo e do seu crescimento popular no Brasil de Jair Bolsonaro, que naquele momento era ainda deputado federal e candidato à presidência. Através da análise de contexto, a autora aborda a questão central de seu trabalho: “o que significa pensar currículo nesse contexto de acirramento ideológico no Brasil?” (ALMEIDA, 2018, p. 657). Apoiando-se teoricamente em estudos de Ivor Goodson, a autora desenvolve uma análise do papel do currículo na sociedade e de como a primeira versão da BNCC de História buscou “privilegiar uma história capaz de valorizar a História do Brasil” (ALMEIDA, 2018). A autora ressalta que a recusa ao documento por parte da comunidade “revelou não apenas os abismos ainda existentes entre os campos do saber histórico escolar e o saber de referência” (ALMEIDA, 2018, p.

661) e que esse trabalho é início de um percurso investigativo que busca pensar as vozes públicas em torno da BNCC no que se referem às suas construções – concepção de História e projeto de nação – e apropriações entre os pares (ALMEIDA, 2018).

O outro trabalho de Fabiana Rodrigues de Almeida, presente nos anais do XII ENPEH de 2019, referiu-se também à sua pesquisa de doutorado realizada na PPGE da UFJF. A autora afirma que sua pesquisa é dedicada ao entendimento das tensões e disputas envolvidas na construção da BNCC de História (ALMEIDA, F., 2019, p. 673) e que houve um processo de violência simbólica na interdição da primeira versão (ALMEIDA, F., 2019). A autora, então, realiza uma narrativa de sua própria história, ao relatar que tinha vergonha de se reconhecer como pertencente à etnia puri, devido às memórias escolares e questiona qual é papel do Ensino de História. Assim, ela argumenta que “a construção da BNCC para a área de História envolveu um longo processo denso, tenso e conflituoso no que se refere a uma guerra simbólica de narrativas que atravessam diferentes políticas de memória. ” (ALMEIDA, F., 2019, p. 674). Almeida ainda considera que a segunda e terceira versões ignoraram as vozes do campo do Ensino de História e que, na pesquisa realizada, compreendeu que currículo é política de memória e “desse modo a decisão política de retirar a Lei n. 11.645/2008 da primeira versão da BNCC de História produzirá impactos futuros na sociedade brasileira” (ALMEIDA, F., 2019, p.676), pois “trata-se de educar para um movimento empático” (ALMEIDA, F., 2019, 676).

Lisia Cariello (2019), por sua vez, analisou a profunda relação entre as políticas públicas para a educação no Brasil, focalizando a BNCC aos interesses empresariais. A autora, a partir de uma análise marxista, busca evidenciar como o movimento Todos Pela Educação se articulou à política pública educacional, com suas relações com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

Valesca de Almeida (2019) realizou uma análise para verificar se a BNCC homologada em 2018 “contempla a história das mulheres e das relações de gênero” (ALMEIDA, V., 2019, p. 197). A pesquisadora destaca que essas temáticas estavam presentes nos PCNs e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Dessa maneira, teoriza sobre o estudo de gênero na historiografia e no Brasil, perpassando por Michele Perrot e Rachel Soihet, e afirma que a temática “trata-se, portanto, de elemento fundamental para fazer do ensino da história um instrumento que serve à conquista de uma participação cidadã no presente, combatendo as múltiplas violências produzidas por relações de dominação entre os gêneros” (ALMEIDA, V., 2019, p. 198). Portanto, através de uma

leitura analítica do documento, ela enuncia que: “muito pouco aparece de conteúdo relacionado à história das mulheres e ao conceito de gênero” e “que a história das mulheres ainda é campo em formação e que disputa espaços para ter lugar no saber escolar e no ensino de história” (ALMEIDA, V., 2019, p. 199). Por fim, conclui que como “ataques recentes de movimentos conservadores desferiram a estas questões surtiram efeito na elaboração da base” (ALMEIDA, V., 2019, p. 199).

O artigo da professora Margarida Dias de Oliveira e de seu orientando Matheus Silva (2019) foi desenvolvido a partir do olhar marcado pela concepção do Ensino de História e da consciência histórica. Os dois pesquisadores se propõem a realizar uma análise de conteúdo da primeira versão da BNCC a partir o conceito da “aprendizagem histórica”. Nessa análise, procuraram refletir sobre o “caráter inovador” e se foram incorporados ao “componente curricular história aspectos da progressão do conhecimento. Por fim, os autores concluem que:

Após averiguar a existência de estratégias de progressão, a articulação de objetivos e dos pressupostos epistemológicos por trás da estruturação do componente curricular História, anunciados no texto introdutório da disciplina, é possível afirmar que a primeira versão da Base se organiza por meio de uma progressão do conhecimento histórico, que se faz presente em diversos aspectos. (OLIVEIRA; SILVA, 2019, p. 260)

O texto “O Ensino de História na BNCC - Análise crítica da concepção de Cidadania como finalidade do Ensino de História na BNCC” de autoria de Rossano Rafaelle Sczip e Edilson Aparecido Chaves (2021) referiu-se à uma parte da dissertação de mestrado intitulada “De quem é esse Currículo? Hegemonia e Contra Hegemonia no Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular” (SCZIP, 2020). Segundo os autores “buscou-se como fonte as três versões do documento e os pareceres da primeira versão”. A partir de um referencial marxista, os autores analisaram como o conceito de cidadania no Ensino de História foi desenvolvido na BNCC (SZCIP; CHAVES, 2021, p. 6) e concluem que: “O ensino de História não pode se limitar a reproduzir as concepções burguesas de democracia como se fossem a única possível” (SCZIP; CHAVES, 2021, p.15).

Selma Omuro (2021) procurou compreender como o componente curricular de História da BNCC (2017) para o Ensino Fundamental refletiu na implementação do Currículo Paulista (2019). A autora, a partir de teóricos marxistas, analisou como o período da história denominado Era Vargas foi trabalhado e desenvolvido nos materiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A autora conclui que:

As características do material pedagógico analisado confirmam a hipótese inicial de que a BNCC, o Currículo Paulista e os Cadernos da Seduc estão

comprometidos com uma narrativa neoliberal. E mais, indicam que a perspectiva teórica que embasa a seleção curricular da BNCC de História é o Positivismo. (OMURO, 2021, p. 15)

Os trabalhos publicados nos anais dos eventos da ABEH e da ANPUH evidenciam análises e interpretações referentes à BNCC de História. Assim, destaca-se a relevância de algumas pesquisas: os trabalhos de Diogo Brazão (2017) e de Valesca de Almeida (2019) realizam análises pertinentes dos conteúdos escolares propostos nos diferentes documentos, investigados no capítulo 4 desta tese. Lisia Cariello (2019) evidencia a participação do empresariado em diferentes fases da BNCC, atrelando sua relação com o CONSED. Considera-se a relevância de seu trabalho ao romper uma lacuna presente em algumas pesquisas, que consideram que o terceiro setor só esteve presente na terceira versão do documento.

O trabalho de Selma Omuro (2021) é interessante, pois reflete o *contexto de prática* e de *interpretação de texto*, evidenciando que, a partir da BNCC, o documento é ressignificado nos currículos das secretarias de educação dos estados e municípios. Já Fabiana Rodrigues (2017, 2018, 2019) busca demonstrar como a primeira versão do componente disciplinar de História da BNCC foi autêntica em relação às versões seguintes dos documentos e que o campo do Ensino de História não foi compreendido.

Desse modo, considera-se que, apesar das diferentes análises realizadas sobre a BNCC História, não houve a localização de alguma proposta que buscasse investigar as continuidades e descontinuidades entre os diferentes documentos. Além disso, embora alguns trabalhos operem com Ball (1992, 1994), nenhum deles se atentou para as permanências nas produções de políticas públicas educacionais, entre os PCNs e a BNCC, o que justifica a realização desta pesquisa.

Também para a revisão de literatura desta tese, realizou-se uma busca de dissertações e teses produzidas nos últimos cinco anos (de 2016 até 2021) no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do qual quatro dissertações foram selecionadas por terem como objetivo a análise da BNCC de História e por dialogarem, de certa maneira, com a minha pesquisa.

TABELA 2: Dissertações e tese localizadas no banco de teses da CAPES referentes à BNCC História²⁵

ANO	TÍTULO	AUTORIA	PROGRAMA	PRODUÇÃO	ORIENTAÇÃO
2018	Base Nacional Comum Curricular - BNCC: da política pública ao Ensino de História	Mariana Xavier de Oliveira	PPGH da Universidade Federal do Rio Grande	Dissertação de mestrado	Márcio Rodrigo Vale Caetano
2018	Percursos do Ensino de História da África e dos afro-brasileiros na primeira versão do componente curricular de História da BNCC	Acácia Regina Pereira	PPGHS da FFP Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Dissertação de mestrado	Helenice Aparecida Bastos Rocha
2018	Entre o colonial e o decolonial: a BNCC como território de disputas	Diogo Alchorne Brazão	PPGHS da FFP Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Dissertação de mestrado	Helenice Aparecida Bastos Rocha
2019	Crítica ao esvaziamento do currículo de História: A BNCC e a pedagogia das competências	Vinicius Oliveira Machado	PPGE da Universidade Federal do Espírito Santos	Dissertação de mestrado	Ana Carolina Galvão
2021	A anatomia de uma interdição: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História	Fabiana Rodrigues de Almeida	PGE da Universidade Federal de Juiz de Fora	Tese de doutorado	Sonia Regina Miranda.

Fonte: autoria própria.

“Base Nacional Comum Curricular - BNCC: Da política pública ao Ensino de História” de Mariana Xavier de Oliveira (2018) apresentou uma análise documental da terceira versão da BNCC. A autora em sua dissertação articulou o conceito de política pública educacional ao neoliberalismo, realizando um levantamento das legislações para a educação desde a LDB. Por fim, ela rastreou como o “Movimento pela Base” desenvolveu uma agenda de política pública neoliberal para a educação.

Acácia Regina Pereira (2018) realizou em “Percursos do Ensino de História da África e dos afro-brasileiros na primeira versão do componente curricular de História da BNCC” uma análise qualitativa dos conteúdos curriculares selecionados pela 1ª versão

²⁵ Esta tabela foi desenvolvida para o exame de qualificação no ano de 2022. A tese de Fabiana Almeida defendida em 2021 foi localizada numa busca realizada no site do PPGE da UFJF, pois era sabido desde o ENPEH de 2017 que ela estava desenvolvendo uma pesquisa de doutorado com a temática da BNCC História.

da BNCC, focalizando na presença da Lei n.º 10.639 no currículo. Com isso, a autora destacou ser possível trabalhar essa lei em cinquenta e nove dos oitenta e dois objetivos do documento curricular. Em sua conclusão, Acácia dialogou com as temáticas de currículo, racismo e Ensino de História. A autora também contribuiu ao trazer a Portaria n.º 592, de 17 junho de 2015, com a nomeação dos especialistas de História, assim como as suas trajetórias profissionais.

A dissertação “Entre o colonial e o decolonial: a BNCC como território de disputas”, de Diogo Alchorne Brazão (2018), examinou as disputas na elaboração da Base. Brazão evidenciou as críticas realizadas pela comunidade de História na primeira versão e o papel da imprensa na recepção negativa ao documento. Em um exame sobre os quadros responsáveis pela BNCC, o pesquisador demonstra o papel do Secretário de Educação Básica, Manuel Palácios da Cunha e Melo, e suas relações institucionais dentro do MEC.

Posteriormente, o autor trabalhou com a ideia da tradição seletiva eurocêntrica da historiografia e justificou essa questão com a análise dos Programas Nacionais do Livro Didático (PNLD) de 2017 e 2018, a partir do índice de quatro diferentes coleções didáticas, para a comparação com os conteúdos apresentados na BNCC. Por fim, o autor realizou uma análise das cartas contrárias à BNCC de História, a partir do olhar decolonial de Catherine Walsh (2005) e Anibal Quijano (2005).

“Crítica ao esvaziamento do currículo de História: a BNCC e a pedagogia das competências”, de autoria de Vinicius Oliveira Machado (2019), é o trabalho com o qual menos dialogarei. O estudo teve como objeto as determinações que levaram ao esvaziamento dos conteúdos de História na BNCC e quais limites ele impõe ao desenvolvimento de um pensamento histórico nos indivíduos. A pesquisa foi ancorada na pedagogia crítica e não houve um diálogo com o Ensino de História. Como o autor afirma, os conteúdos escolares são elementos secundários.

As três primeiras pesquisas de mestrado, aqui citadas, contribuíram de diferentes maneiras com esta tese. O trabalho realizado por Mariana Oliveira (2018) é uma importante contribuição sobre como podemos pensar a BNCC como política pública e quais são os reais interesses dos grupos empresariais que, desde 2015, apoiaram e consideraram necessária a criação de uma proposta curricular comum para o país.

A pesquisa de Diogo Brazão, ao trazer a relação dos nomes dos integrantes da Secretária de Educação Básica e suas diferentes relações e interesses, contribuiu para pensarmos nas relações de poder existentes em nossa sociedade e como elas se

constituem. Ao analisar as cartas assinadas por diferentes pesquisadores e professores da comunidade de História, percebe-se a permanência do discurso eurocêntrico. Assim, esse trabalho colaborou para pensarmos as permanências de um dado discurso tradicional na *comunidade disciplinar* de História.

Essas obras focalizam as disputas no âmbito do campo da História e também destacam os interesses de alguns grupos empresariais na elaboração de um projeto de currículo nacional comum. Entretanto, os trabalhos não aprofundaram questões associadas à *comunidade disciplinar* de História e suas tradições, assim como não relacionaram as perspectivas de currículo e de Ensino de História desenvolvidas pelo documento.

A tese “A anatomia de uma interdição: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de história”, de Fabiana Rodrigues de Almeida, defendida no ano de 2021, é uma defesa ao grupo de professores da disciplina escolar de História que participaram da elaboração do Grupo de Trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento- (GT DIAD)²⁶, nos anos de 2013 e 2014, e aos membros do primeiro comitê elaborador da BNCC de 2015.

Na obra, a autora denomina o GT – DIAD de versão interrompida e considera que esta, assim como o documento desenvolvido no ano de 2015, foi “censurada” (ALMEIDA, 2021, p. 149) a partir da de uma conjuntura atrelada ao “negacionismo” (p. 262). Almeida realizou entrevistas com alguns membros dessas duas versões, trazendo à tona as suas memórias sobre esse processo. Para a pesquisadora, houve um rompimento na elaboração da BNCC com o fim do governo PT e que o campo do Ensino de História foi “desprestigiado” e que “sofreu pressões”. Assim, afirma que é necessário “contar e recontar para não cair no esquecimento”. (ALMEIDA, 2021, p. 271) e que houve a manutenção da tradição na versão final da BNCC. A autora ainda indagou as seguintes questões em sua conclusão:

Se a comunidade disciplinar da História se colocou em campo de batalha pelo controle epistemológico da base, a comunidade disciplinar do Ensino de História, de acordo com alguns entrevistados, se calou. É preciso repensar esse lugar de silêncio como determinante para o desmonte das versões propostas pelo próprio campo (ALMEIDA, 2021, p. 277)

²⁶ “Desde 2011, formou-se um grupo no MEC denominado de Grupo de Trabalho (GT) dos Direitos à Aprendizagem, liderado pela Diretoria de Políticas de Currículos, que formulou uma proposta para a discussão da Base Nacional Comum. Seguindo a metodologia de trabalho estabilizada no MEC, o grupo finalizou o documento de 2014, intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão Preliminar” (2020, p. 266). SILVA, Ileizi Fiorelli; ALVES NETO, Henrique. (2020)

A autora questionou o não posicionamento de membros da comunidade do Ensino de História, mas não problematizou, em nenhum momento, a existência de uma política de centralidade curricular como a criação de uma Base comum ou a participação de fundações no processo de elaboração da Base no governo PT, como essas fundações só estivessem presentes na versão da BNCC do governo de Michel Temer.

Além da busca no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, também foi realizada para essa pesquisa uma busca de artigos no portal de periódicos da CAPES referentes à BNCC de História. Após a leitura, percebemos que alguns desses textos focaram apenas na primeira versão da BNCC, outros comentaram a primeira e a segunda versão e poucos artigos analisaram as três versões. De todas as publicações analisadas, três foram publicados em revistas estrangeiras da América Latina, o que mostra a relevância do processo da BNCC História para os países vizinhos. Apresento abaixo um quadro com os artigos e os seus enfoques na BNCC de História cuja análise foi realizada no âmbito do capítulo dois.

TABELA 3: Artigos científicos referentes à BNCC História²⁷

Título	Autoria	Versão da BNCC	Periódico	Ano	Área
A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?	Flavia Caimi	1ª versão	Revista do Lhiste	2016	Ensino de História e Educação
O ocularcentrismo da Base Curricular de História	Maria Telvira da Conceição	1ª versão	Revista do Lhiste	2016	Ensino de História e Educação
A Base e o Edifício: balanço e apontamentos sobre a fortuna crítica da BNCC	Denis Correia	1ª e 2ª versão	Revista do Lhiste	2016	Ensino de História e Educação
História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI	Jean Carlos Moreno	1ª versão	História & Ensino	2016	Educação, Ensino e História

²⁷ A tabela foi desenvolvida para uma análise das publicações da comunidade disciplinar de História referentes à BNCC de História, considerando a leitura somente dos artigos desenvolvidos por professores e pesquisadores, eliminando, assim, os escritos pelos estudantes de graduação em História. Os artigos foram publicados em diferentes periódicos de Educação, Ensino e História. A análise dos artigos se encontra no item 2.3.

A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História: reflexões docentes	Francisco Silva, Laryssa Vasconcelos, Robson Casagrande	1ª versão	Projeção e Docência	2016	Educação
BNCC, componentes curriculares de História: perspectivas de superação do eurocentrismo	Astrogildo Fernandes Silva	1ª versão	Revista Ecos	2016	Educação
Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC	Igor Teixeira e Nilton Mullet Pereira	1ª e 2ª versão	Revista Diálogos	2016	História
Atitude historiadora na leitura dos não lugares	Marco Antônio Silva	3ª versão	Revista e Hum	2017	Humanidades
Uso de periódicos para o Ensino de História na Educação Básica – Projeto 1917: mídia, guerra, greve e revolução	Dennison Oliveira	3ª versão	Revista Intersaberes	2017	Educação e Ensino
Quem serve a Base Nacional Comum Curricular? Dos apontamentos críticos na área de Ciências Humanas à análise específica do curso De História (UNIOESTE)	Rodrigo Paiziani	1ª versão	Revista Tema Matrizes	2017	Educação
“Tudo que você consegue ser” – Triste BNCC/História (A versão final)	Marcos Silva	3ª versão	Ensino em Revista	2018	Educação e Ensino
BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no Ensino de História	Nilton Mullet Pereira e Mara Rodrigues	1ª, 2ª e 3ª versões	Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas	2018	Educação
Saberes históricos prescritos na BNCC para o Ensino Fundamental: tensões e concessões	Aléxia Franco, Astrogildo Fernandes e Selva Guimarães	1ª e 3ª versões	Ensino em Revista	2018	Educação e Ensino

La Base Nacional Curricular Común (BNCC) del Brasil y la componente “Historia”. El debate en Río de Janeiro de 2015-2016 y la experiencia del Observatorio de la BNCC/UFF	Maria Veronica Secreto	1ª versão	Revista Clio e Associados (Argentina)	2019	História
La construcción de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) de Historia en Brasil: entre diálogos, tensiones y controversias.	Luiz Fernando Cerri e Maria Paula Costa	1ª versão	Revista História e Espaço (Colômbia)	2019	História
Reflexões sobre a História Escolar e o ensino por competências na BNCC	Pedro Paulo Lima, Andrea Coelho, Francislaine Carniel	1ª e 3ª versões	Revista Faces da História	2019	História
Curriculum, Historia Atlántica y enseñanza de la Historia: los desafíos de la BNCC Brasil (2015)	Edna Maria Antônio	1ª versão	Revista Clio e Associados (Argentina)	2019	História
BNCC e o currículo de História: interpretações docentes no contexto da prática	Francisco José Balduino; Santos, Jean Mac Cole Tavares; Fernandes, Márcia Frota.	Versão final	Revista Currículo sem fronteiras	2019	Educação
Uma História contestada: a História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017)	Douglas Mota de Lima	1ª, 2ª e 3ª versões	Revista anos 90	2019	História
Ensino de História: entre bases nacionais e a formação de professores	Nádia Gonçalves, Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro	Versão final	Educar em revista	2021	Educação

O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental	Luis Fernando Cerri, Maria Paula Costa	1ª versão	Educar em revista	2021	Educação
Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola	Sandra Regina Ferreira de Oliveira, Flávia Eloisa Caimi	Versão final	Educar em revista	2021	Educação
BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis	Adriana Soares Ralejo, Rafaela Albergari a Mello, Mariana de Oliveira Amorim	Versão final	Educar em revista	2021	Educação

Fonte: autoria própria

Após a leitura dos artigos selecionados acima, dois rastros de enunciados foram destacados: poucos problematizaram a existência de uma BNCC e a maioria dos textos considerou que a proposta curricular foi alterada com o fim do governo Dilma. Como se as fundações privadas só iniciassem sua permeação nas políticas educacionais a partir do governo de Michel Temer.

Considera-se que a constituição desse arquivo é importante, pois possibilitou o reconhecimento de diferentes olhares e perspectivas sobre a temática da BNCC, identificando-se também distanciamentos e aproximações com algumas publicações e a percepção da questão da subjetividade e da autoria nesses diferentes textos.

Segundo Júlio Aquino (2018), o conceito de arquivo:

Trata-se, assim, do conjunto de disposições que regem, em dada época e para determinada sociedade, os limites do dizível e, por extensão, os contornos cambiantes da memória coletiva, instaurando um movimento de apropriação e reativação incessantes de determinados enunciados. Assim, o arquivo caracteriza-se fundamentalmente por sua produtividade veridictiva, isto é, a delimitação não apenas das fronteiras entre o verdadeiro e do falso, mas também daquelas do pensável e do impensável em certo espaço-tempo histórico. (AQUINO, 2018, p. 46)

Nesse sentido, a composição do arquivo da BNCC História é o resultado de uma busca e articulação de textos produzidos sobre a temática. De acordo com Aquino (2018), “documentarizar” consiste em uma recomposição tradutória, jamais uma transposição automática, pois, como o autor ainda afirma, “a composição de um arquivo se dá em grande parte por discursos, práticas que têm suas regras, suas condições e seu funcionamento” (AQUINO, 2018, p. 46). Esses textos foram analisados e percebe-se que em muitos enunciados as afirmações não foram problematizadas. Tais discursos, aparentemente, foram inseridos a partir de diferentes posicionamentos políticos, sem a compreensão do que pode representar a proposta de uma política curricular.

Assim, através de Michel Foucault (2018), questiona-se por que uma grande parte dos artigos referentes à BNCC História argumenta que o documento foi reconfigurado negativamente a partir do governo de Michel Temer. Considerando o termo “negativo” como juízo de valor, não se pretende aqui argumentar contra ou a favor, mas analisar como alguns discursos foram construídos e mobilizados dentro da *comunidade disciplinar* de História.

Considerando que esta tese se desenvolve a partir da conceituação de *ciclo de políticas* (BALL, 1994), afirmamos que a pesquisa é documental, pois ela analisa a *produção de textos* no âmbito da *produção de políticas* curriculares.

Destaca-se que a produção de um sentido de BNCC atravessa o desenvolvimento contínuo de textos oficiais desenvolvidos por *comunidades epistêmicas*. Desse modo, compreende-se que a análise deveria ser para além da BNCC, e por isso os PCNs para a disciplina escolar de História também se tornaram objeto de pesquisa desta tese. Com Goodson (2005), entende-se que:

O currículo escrito proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização. (GOODSON, 2005, p. 21)

Para a análise desses documentos foi construído um arquivo referente às políticas curriculares nacionais. Esse arquivo analisa como a concepção de uma política educacional curricular estava inserida na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Por isso, decidimos analisar os documentos desde a Carta de Goiânia de 1986.

Outro arquivo elaborado para esta pesquisa é referente ao mapeamento dos textos curriculares para os anos finais do Ensino Fundamental referentes ao Ensino de História no Brasil, PCNs e diferentes versões da BNCC. Através da análise dos enunciados

presentes nos textos introdutórios do componente curricular de História, buscou-se perceber quais práticas discursivas foram legitimadas, fixadas e contínuas pelos diferentes documentos.

O último arquivo desenvolvido para esta pesquisa se deu a partir do recorte dos conteúdos que foram selecionados para o Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental nos PCNS e diferentes versões da BNCC. Assim, buscou-se perceber as continuidades e descontinuidades realizadas pelas diferentes *comunidades epistêmicas* na legitimação do conhecimento escolar.

A partir desse cenário, esta tese está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo foi desenvolvida uma análise do campo do Currículo no Brasil, evidenciando como o campo se posicionou em relação à BNCC e como este se articulou através de diferentes publicações na área. Posteriormente, buscou-se analisar o contexto de influência no processo de elaboração de texto da BNCC. Assim, rastreou-se a Conferência de Jomtien, em 1990, como um marco referencial no processo de elaboração de uma política curricular nacional, e o Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais: Fortalecendo o Brasil para o Século XXI”, organizado pela Fundação Lemann, no ano de 2013, como princípio para um movimento de elaboração de um currículo nacional.

O segundo capítulo teve como objetivo a contextualização da disciplina escolar de História no âmbito das políticas educacionais, evidenciando a constituição dessa disciplina nos diferentes momentos, desde sua criação no Colégio Pedro II, perpassando pelos diferentes períodos do seu código disciplinar (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997). Posteriormente, analisou-se como membros da *comunidade disciplinar* de História defenderam seus posicionamentos frente aos seus pares, escrevendo, analisando, dando sentidos e fechamentos sobre suas interpretações da Base Nacional Comum Curricular de História. Por fim, apresentou-se o posicionamento desta pesquisa sobre o conhecimento histórico escolar, evidenciando trabalhos relevantes que contribuíram para a defesa desse conhecimento e do seu processo de elaboração.

O terceiro capítulo foi elaborado a partir da análise empírica dos discursos presentes nos *textos* introdutórios dos PCNs e das diferentes versões da BNCC para os anos finais do componente disciplinar de História, nos quais investigou-se as continuidades e descontinuidades nas concepções e definições dos discursos fixados nos textos curriculares.

No quarto capítulo realizou-se a análise a partir da seleção e distribuição dos conteúdos, definidos pela *comunidade epistêmica*, para o Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, na busca pela compreensão de quais conhecimentos foram legitimados entre as continuidades e descontinuidades fixadas nos diferentes textos curriculares.

1 CONTEXTUALIZANDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

1.1 O campo do currículo e a BNCC

Esta tese se desenvolve no âmbito do Laboratório de Estudos Curriculares (LANEC) da UFRJ, criado pelo curriculista Antonio Flávio Barbosa Moreira no final da década de 1980. No LANEK, que sedia diversos grupos de pesquisa, entre eles o GEHPROF, são desenvolvidas várias pesquisas no campo do Currículo a partir de diferentes perspectivas.

Com a elaboração da BNCC, o Grupo de Trabalho de Currículo (GT12) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), se posicionou contra a existência de um currículo nacional²⁸, e diversos pesquisadores da área elaboraram variados dossiês e artigos debatendo e analisando a Base.

A partir desse panorama, professores e pesquisadores membros do LANEK e vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFRJ desenvolveram artigos problematizando os sentidos de tal documento, entre eles, o sentido de “comum” (GABRIEL, 2018, 2019). Como Gabriel (2018, p. 16) afirma:

Não se trata aqui de oferecer argumentos para a defesa desta base ou qualquer outra base curricular comum. Defendo que produzir outros sentidos para o conhecimento escolar oferece a possibilidade de podermos continuar pensando com os termos *comum e público* na reflexão política sobre currículo, escola ou currículo escolar, sem que isso signifique uma necessária “escolha de Sofia” entre uma escola pública democrática plural e um currículo comum universal que nega a diferença como instituinte do escolar.

Como é evidenciado nesse posicionamento de Gabriel, os professores do LANEK compreendem a BNCC como um dispositivo curricular no qual estão em jogo os sentidos e seus significantes. Em suas pesquisas, esses pesquisadores consideram pertinente a problematização do documento como registro do conhecimento escolar, além das possibilidades dos saberes docentes.

Dentro desse contexto, Marcia Ferreira e André Vitor Santos (2020) desenvolveram um importante dossiê sobre a construção da BNCC: *Base Nacional Comum Curricular: Qualidade da educação e autonomia docente*. A partir do conceito de sistema de pensamento de Popkewitz (2001), Ferreira e Santos reuniram um “conjunto de autoras e autores que falam a partir de diferentes posições de sujeito, realizando análises variadas, alicerçadas em perspectivas teórico-metodológicas igualmente

²⁸ Ofício n.º 01/2015/GR Rio de Janeiro. Assunto: Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Oficio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 5 nov. 2021.

diversas” (FERREIRA; SANTOS, 2020, p. 20). Desse modo, a aposta desse dossiê foi a reunião de autores com diferentes posicionamentos, como Malvina T. Tuttman e Maria Helena Guimarães de Castro, e seus contrastes referentes à BNCC.

Mais recentemente, Nádia Gonçalves e Ana Maria Monteiro (2021) organizaram o relevante dossiê intitulado *Bases Nacionais e o Ensino de História: embates, desafios e possibilidades na/entre a Educação Básica e a formação de professores*, no qual há diversos artigos analisando a BNCC de História e a Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica. A seção ainda engloba como o currículo de História foi desenvolvido em diferentes currículos nacionais, como na Argentina, Colômbia, México, Inglaterra, Portugal e Espanha.

Esse trabalho demonstra como a produção desenvolvida pelo LANECS se preocupa em investigar questões curriculares por diferentes ângulos, com foco no “ensino de” diferentes disciplinas (História, Biologia, Geografia) e na problematização do conhecimento escolar. Com esse panorama, realçamos aqui o movimento desta tese em alinhamento a essa perspectiva.

Assim, a partir da apresentação das autoras Carmen Gabriel, Ana Maria Monteiro, Marcia Ferreira, Maria Margarida Gomes, entre outras²⁹ – que têm conceitualizado o currículo a partir da defesa da noção e da produção de/do conhecimento escolar, e de sua relação com um projeto político de escola democrática, numa articulação entre a disciplina escolar, conhecimento escolar e saberes docentes –, compreende-se a BNCC como parte de uma política que busca uniformizar sentidos de educação e escola, e que, por isso, é preciso entrar no jogo político e se posicionar na busca pela defesa desses pressupostos.

Por outro lado, professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em diálogo com docentes de outros programas de pós-graduação, elaboraram artigos contrários à existência de uma BNCC, por considerarem que a hegemonização do conhecimento escolar fere a diferença (MACEDO, 2016, 2017, 2018; MACEDO; RANNIERY, 2018; LOPES; BORGES, 2017; LOPES, 2015; LOPES; CUNHA, 2017). Esses pesquisadores problematizam a ideia do conhecimento disciplinarizado, na defesa de que esse

²⁹ As professoras Ana Angelita Rocha, Cinthia Monteiro de Araújo e Warley da Costa desenvolvem pesquisas também no âmbito do LANECS sobre o conhecimento escolar e o “ensino de” em diálogo com o campo do currículo.

conhecimento normatiza e exclui a diferença. A partir da leitura desses autores, foi possível ampliar a compreensão da BNCC e sobre as disputas no campo do Currículo.

Os artigos da professora Elizabeth Macedo (2016, 2017, 2017a, 2019) oferecem uma contribuição para a compreensão sobre a formulação de políticas curriculares, como a BNCC, assim como a constituição de discursos sobre currículo e qualidade na educação por diferentes gestores. Segundo Macedo (2016), a BNCC é apresentada como solução para a melhoria da educação no Brasil e que o discurso mobilizado pelo MEC em relação a esse documento se refere à promoção da aquisição de justiça social e igualdade democrática (MACEDO, 2016, p. 62), com ideias reguladoras. Entretanto, a autora indaga que melhoria é essa que apresenta um currículo pronto para a escola, negando as especificidades escolares e regionais. Para Macedo, a BNCC está atrelada a uma lógica de mercado, de uma promessa de mudança social que não será realizada.

A pesquisadora ainda se baseia na experiência da criação de um currículo comum na Austrália, em que grande parte da comunidade acadêmica se mostrou contra a sua implantação. A experiência australiana trouxe uma melhora nos rankings de avaliações externas, mas não houve diminuição da desigualdade educacional.

Nesse sentido, o autor australiano, Bill Green (2017), em diálogo com a filosofia pós-estrutural, afirma que questões sobre o conhecimento sempre são inevitavelmente atreladas a questões de poder. Relata ainda que o currículo nacional australiano está em operação desde 2011 e que essa ideia de um currículo nacional surgiu a partir de um projeto de reconstrução de nação. Para Green (2017), o currículo australiano é abstrato, restrito, pensado e institucionalizado, e sua concepção é sempre política, como prática de representação e poder.

Em outro trabalho, Macedo (2017a) argumenta que a definição da BNCC é parte do funcionamento de uma normatividade neoliberal que define em articulações políticas a necessidade de um currículo nacional. A autora destaca também que não há estudos relacionados à qualidade da educação e à redução das desigualdades com a ampliação de uma justiça social através de um currículo comum.

Em artigo mais recente, Macedo (2019) expõe que a BNCC é apresentada como sinônimo de qualidade a partir dos resultados do Brasil no *Programme for International Student Assessment*³⁰ (PISA). A autora reitera que há um discurso sobre a necessidade de

³⁰ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

melhorar a educação e que este é legitimado por grupos empresariais, os quais argumentam que, através da BNCC, o Brasil alcançará um nível melhor nos índices avaliativos do PISA. Porém, Macedo apresenta que lugares como Finlândia, Singapura e Japão, que fazem parte do topo do Ranking do PISA, possuem um contexto cultural de alta valorização da educação e do magistério.

Alice Lopes e Veronica Borges (2017) também defendem a posição contrária a uma noção normativa da teoria curricular, questionando a centralidade das políticas de currículo e a atual valorização da organização por competências. Lopes e Borges (2017) discutem, então, a questão do conhecimento como central no currículo, o que impede as variadas interpretações e traduções no cotidiano escolar, como podemos ver na citação abaixo:

Por meio da defesa de uma centralidade do conhecimento no currículo e da particular relação com as disciplinas escolares, antagonizando com registros discursivos, é constituído um discurso que bloqueia/ minimiza ou mesmo expulsa a interpretação das articulações discursivas. (LOPES; BORGES, 2017, p. 558)

As autoras destacam que a política de centralização curricular é uma forma de controle das interpretações das significações dos sujeitos. Em consequência, Lopes e Borges (2017) consideram que, para se pensar o currículo como produção cultural, é necessário questionar qualquer fundamento obrigatório, qualquer princípio que se apresente como absoluto. Sobre o controle do conhecimento escolar através do currículo, argumentam:

Afirmar o controle da interpretação como uma possibilidade de fala pelo outro, que seja uma perspectiva tida como progressista ou não, é sempre algo de muita violência e implica (tentar) retirar o risco, o equívoco ou a alteridade das relações entre os sujeitos. (...) o controle da interpretação do conhecimento escolar via políticas curriculares centralizadoras ao invés de promover a eficácia, a eficiência pretendida “a correção do progresso” e garantirem, por exemplo, a qualidade da formação docente (via afastamento do risco) ou o direito à aprendizagem (via definição do que se deve aprender), acabam por operar na cristalização de identidades. (LOPES; BORGES. 2017 p. 563)

Nesse sentido, Macedo e Lopes (2011) concluem que políticas de identidade são políticas que denunciam a monocultura dos currículos baseados numa cultura geral e oferecem alternativas baseadas no pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo cultural. Elizabeth Macedo afirma ainda que:

Para uma teoria curricular comprometida com a educação, só interessa o conhecimento como ausência porque é essa ausência que permite a experiência de estar com o outro (MACEDO, 2017, p. 541)

Desse modo, a autora defende que a teoria curricular precisa criar condições para a emergência do sujeito como conjunto ativo e intransitivo de inter-relações Judith Butler

(2009, 2013), num diálogo com Alice Lopes (2017) e, posteriormente, com Homi Bhabha (2003, 2013).

Alice Lopes (2015, p. 118) explora a questão da normatividade em relação à política curricular ao afirmar que o documento *Pátria Educadora* traz a necessidade da definição de um currículo normatizado por meio do conhecimento como projeto de sociedade. A autora argumenta que há relações de poder inseridas na legitimação desse discurso sobre os conhecimentos e que estes são negociados o tempo todo por uma ótica de poder, mas que, para termos possibilidades democráticas de política de currículo, é necessário diálogo na luta pela justiça social e um currículo comprometido com uma formação crítica.

Posicionando-se no campo do Currículo, Carmen Gabriel (2018), ao problematizar a BNCC, em diálogo com a abordagem discursiva e pós-fundacional, afirma que as demandas por uma educação de qualidade presentes na BNCC já estavam presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. A partir de uma análise de textos de diferente natureza, procurou mapear como os significantes de público, comum e conhecimento escolar foram mobilizados. Assim, a autora conclui que:

Um currículo comum poderia ser assim pensado como um currículo do domínio público, um currículo que se inscreveria *entre* comunidades racionais e a comunidade dos que não tem nada em comum, *entre* a importância *do que é dito*, trazido para ser compartilhado, o que é intercambiável, visível e *de quem diz*, fala com sua própria voz. E isso não se traduz em conteúdos mínimos, tampouco se define necessariamente por meio de uma base comum composta de conhecimentos escolares percebidos como de objetos de conhecimento que assegurem as supostas aprendizagens essenciais. (GABRIEL, 2018, p. 55, grifo da autora)

Carmen Gabriel (2019) discute a luta pela definição e legitimação dos saberes fixados nos currículos. Desse modo, em diálogo com autores como Dardot e Laval (2017), tem explorado o termo “comum” no campo curricular e afirma que:

Esse termo tem sido utilizado como um dos adjetivos, juntamente aos significantes “nacional” e “curricular”, do termo “base”, redimensionando o lugar que lhe é atribuído nos debates contemporâneos do campo do Currículo. Ora utilizado para apoiar e/ou justificar a necessidade da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ora para criticar não apenas essa base curricular específica, mas também e sobretudo para problematizar o argumento que sustenta a necessidade e a pertinência de qualquer base, o significante comum tem estado na berlinda, exercendo, nessas disputas, as funções discursivas de exterior constitutivo e de ponto nodal. (GABRIEL, 2019, p. 1551-1552)

Gabriel (2019) sustenta que o termo “comum” pode ser deslocado do sentido jurídico e ser fixado no sentido político. Dessa forma, esse termo apresenta-se como possibilidade de política no campo do Currículo em defesa da justiça social e da construção coletiva de um comum.

Nádia Gonçalves e Ana Maria Monteiro (2021) destacam que, em sua problematização da BNCC, “evidencia-se neste documento uma forma de pensar o currículo ainda orientada por uma lógica inspirada na racionalidade técnica” (GONÇALVES; MONTEIRO, 2021, p. 8), assim como:

A política que orienta a elaboração dessa Base não é exclusividade brasileira, como podemos notar nos artigos que o compõem. Integra um projeto internacional que vê nas políticas de *accountability* alternativas para a melhoria da qualidade da educação e uniformização de padrões e parâmetros educacionais. Neste projeto, menciona-se o nacional, mas a forma de apresentação e o uso das “competências e habilidades”, associadas ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), podem levar a um processo de homogeneização pautado por interesses do desenvolvimento econômico global. (GONÇALVES; MONTEIRO, 2021, p. 15)

Lisete Jaehn (2011) e Carolina Vilela (2013) desenvolveram em suas teses importantes contribuições referentes ao conhecimento escolar e ao currículo, com as quais este trabalho procura dialogar. Lisete Jaehn (2011), a partir dos referenciais teórico da História Social de Goodson e da perspectiva epistemológica social de Thomas Popkewitz (1994), procurou compreender os efeitos da relação entre conhecimento e poder presentes historicamente na teoria curricular. A autora também analisou as diferentes abordagens da epistemologia das teorias curriculares no Brasil contemporâneo.

Carolina Vilela (2013), por sua vez, desenvolveu uma análise amparada no conceito de discurso de Michel Foucault (1996, 2010), referente à constituição do conhecimento escolar de Geografia, e como este é apresentado no livro didático. Para isso, a autora realizou um importante diálogo com pesquisadores do campo do Currículo e no estabelecimento da defesa do conhecimento escolar. Considerou a premissa de algumas categorias como tradicionais e procurou, em sua tese, perceber de que modo tais tradições foram incorporadas e se estas estavam em diálogo com as inovações do campo.

Concebe-se a pesquisa de Vilela (2013) como um importante movimento de investigação do conhecimento escolar disciplinar, pois parte da metodologia de análise de discurso baseada na arqueologia do saber de Foucault (2010). Através de sua pesquisa acerca da constituição dos diferentes discursos sobre o conhecimento escolar de Geografia, é possível perceber que o conhecimento disciplinar pode ser composto por diferentes discursos. Desse modo, os movimentos desenvolvidos por Vilela (2013) para a análise do discurso foram considerados e testados nesta pesquisa para a compreensão da inserção dos conhecimentos escolares de História apresentados nos PCNs e na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental.

André Vitor dos Santos e Marcia Serra (2020) analisaram o uso do significante “qualidade na educação” no discurso de promoção da BNCC e da BNC - Formação. A partir da perspectiva histórica do currículo, os autores apresentam que o discurso em torno da BNCC está atrelado às ideias defendidas no Manifesto dos Pioneiros e na Constituinte. Assim, indagam a necessidade de um currículo comum para a melhoria da educação no país, mostrando como a política curricular nacional tem tido uma certa continuidade nas últimas décadas, mesmo que apoiadas em discursos antagônicos.

A respeito da continuidade nas políticas educacionais em diferentes governos, Macedo (MACEDO, 2016a, p. 9) afirma que a crise na educação é “descrita por falas genéricas, acompanhada de dados estatísticos que expõem a ineficiência da escola, como, por exemplo o índice de abandono, defasagem, série, idade e resultados de avaliações nacionais e internacionais” e que a solução prioritária para tal crise seria um currículo nacional padronizado. Essa política curricular nacional é então apresentada como um salto qualitativo da educação não só no Brasil, mas nos Estados Unidos e na Austrália também. A ideia de que há uma crise no sistema educacional é sem dúvida “um exterior que antagoniza fortemente as demandas por qualidade, no caso da centralização curricular” (MACEDO, 2016a, p. 9).

Carmen Gabriel, Ana Maria Monteiro, Luciane Moraes e Roberto da Silva (2021), no painel da 40ª Reunião da ANPED, demarcaram que as disputas por sentidos nos documentos curriculares estão postas e que o debate pelos significantes envolve grupos de interesse. Na análise sobre a BNC Formação, os autores defendem que:

Podemos superar limites e constrangimentos de currículos formulados nos termos de uma linguagem da aprendizagem que esvazia, faz desaparecer o professor e o ensino, de neutralidade aparente, mas com intencionalidades políticas implícitas, lugar de controles e disciplinarização, e buscar formas de transformá-los em espaço de autoria docente, na construção de princípios de educação democrática. (GABRIEL, *et. al.*, 2021, p. 3)

Assim, compreende-se que é imprescindível investigar as disputas e as formas como esse conhecimento escolar está sendo entendido no contexto de um governo federal³¹ que legitima o negacionismo com discursos mobilizados por mentiras e opiniões sem base científica, disseminando *fake news*. Entender a produção da BNCC História e a constituição dessa política parecem ser importantes instrumentos de resistência em um momento em que há tantos ataques aos professores.

³¹ A pesquisa e a escrita desta tese (2019-2022) ocorrem durante o governo de Jair Bolsonaro na presidência da República (2019-2022).

1.2 O jogo político das produções de textos de políticas curriculares no Brasil e o contexto de influência

A BNCC é um documento normativo desenvolvido pelo Ministério da Educação para toda a Educação Básica, a partir do qual os entes federativos (municípios e estados) tiveram que desenvolver suas propostas curriculares. Previsto no art. 210 da Constituição Federal de 1988 e no art. 26 da LDB de 1996, esse documento foi estabelecido a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, e foi apresentado ao público pela primeira vez em setembro de 2015, o que gerou um imenso debate sobre a necessidade ou não de um currículo nacional para o país.

A BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental se apresenta como um documento que melhorará e norteará a Educação Básica, assim como é premissa fundamental para o “direito à aprendizagem³²”. Uma das justificativas principais de sua criação é a sua previsão na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996.

Desse modo, avalia-se a pertinência da compreensão dessas duas importantes legislações no âmbito da produção de políticas educacionais para apreender as relações de continuidades e discontinuidades. O diálogo com o pesquisador inglês Stephen Ball (1994, 2012, 2013) também é essencial para o debate a respeito da questão de *ciclo e rede de políticas* que é desenvolvido nesta tese. A partir da afirmação de Carmen Gabriel e Ana Maria Monteiro (2021), de que um texto curricular não pode ser observado de maneira isolada, considera-se importante analisar as políticas curriculares nacionais desde o período da redemocratização e o movimento em torno destas.

A Carta de Goiânia é um documento divulgado em 1986 elaborado na IV Conferência da Educação Brasileira³³, no qual continha premissas importantes para a educação nacional. Com vinte e um pontos, o texto previa alguns princípios como a educação laica, a criação de um fundo que seria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FNDEF)³⁴ e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Carta foi um norteador para a produção dos artigos relacionados à educação na Assembleia Constituinte de 1987.

³² A conceituação de Direito de Aprendizagem será melhor desenvolvida no capítulo três. Entretanto, mencionamos que essa conceituação foi explicitada a partir do documento do Fórum Mundial sobre a Educação da UNESCO, de 2015.

³³ A IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em Goiânia, de 2 a 5 de setembro de 1986, reuniu mais de 6 mil educadores para debater os temas básicos: educação e constituinte. Mais informações disponíveis em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/13165>. Acesso em: 06 dez. 2022.

³⁴ Posteriormente o nome passou a ser: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Ao se analisar a Carta de Goiânia, pode-se destacar dois dos princípios defendidos, o segundo e o décimo quarto, como é possível observar abaixo, respectivamente:

2 – Todos os brasileiros têm direito à educação pública **básica comum**, gratuita e de **igual qualidade**, independentemente de sexo, cor, idade, confissão religiosa e filiação política, assim como de classe social ou de riqueza regional, estadual ou local. (ANDE; ANPED; CEDES, 1986, grifo nosso)

14 – A lei ordinária regulamentará a responsabilidade dos Estados e Municípios na administração de seus sistemas de ensino, assim como a **participação da União, para assegurar um padrão básico comum de qualidade aos estabelecimentos educacionais**. (ANDE; ANPED; CEDES, 1986, grifo nosso)

A partir dos trechos selecionados, evidencia-se a preocupação de um Ensino Básico comum e que caberia ao governo federal realizar essa padronização. Pode-se ponderar que, naquele momento, as pautas identitárias não estavam inseridas no debate, apesar de o próprio documento defender o uso das línguas maternas na alfabetização dos povos indígenas.

A Assembleia Constituinte foi iniciada no dia 2 de fevereiro de 1987, com setenta e dois senadores e quatrocentos e oitenta e sete deputados federais, e, segundo Natércia Viana, “o Regimento estabelecia que os trabalhos da Constituinte deveriam obedecer a quatro etapas: Subcomissões, Comissões Temáticas, Comissão de Sistematização e Plenário Constituinte” (VIANA, 2013, p. 29).

Viana (2013, p. 32) ainda afirma que:

A Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes foi instalada no dia 7 de abril de 1987. Na reunião de instalação, segundo consta em Ata, foram eleitos para os cargos de direção: para presidente, o deputado Hermes Zaneti, para 1º Vice-presidente, o deputado Aécio de Borba e para 2º Vice-presidente, deputado Pedro Canedo. Como relator foi escolhido o Senador João Calmon.

Através da pesquisa desenvolvida por Viana (2013), é possível verificar quais foram os membros que integraram a Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes, e também visualizar as atas das reuniões. Assim, no anexo referente ao anteprojeto inicial da subcomissão e ao anteprojeto da comissão, pode-se destacar deste os seguintes itens:

Art. 5º Lei complementar **fixará o conteúdo mínimo obrigatório para o Ensino Fundamental**, no qual se assegure a formação essencial comum e o respeito aos valores culturais e regionais, nela se prevendo a importância pedagógica do ensino intelectual, da educação física, da aprendizagem do trabalho, do lazer e da cultura. (BRASIL, 1987) (grifo nosso)

Art. 12. Lei complementar estabelecerá **padrões mínimos de eficácia escolar para os sistemas de ensino**, zelando pelo seu contínuo aperfeiçoamento. (BRASIL, 1987) (grifo nosso)

Art. 14. Lei complementar *definirá o Plano Nacional de Educação*, de duração plurianual, **visando à articulação e desenvolvimento dos níveis de ensino e à integração das ações da União, Estados, Distrito Federal e Municípios**,

para compatibilizar metas e recursos que levem à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar e melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1987, grifo nosso)

Após análise do anteprojeto inicial e o da subcomissão na Constituinte de 1987, destaca-se que os artigos citados acima previam a existência da necessidade de um documento que deveria nortear a Educação Básica com padrões mínimos. Em 1988, a Constituição Federal, de autoria do Congresso Nacional, foi publicada com alguns artigos referentes à educação³⁵. Entretanto, a Constituição não detalhou questões específicas referente ao tema, deixando de inserir itens presentes na Constituinte. Em seu texto, considerou-se que tais assuntos deveriam ser reservados a uma lei complementar, a LDB. Aprovada oito anos depois, a LDB foi desenvolvida em torno de muitos debates no Congresso Nacional.

O primeiro documento referente à Educação Básica, após o período da redemocratização no Brasil, é o Plano Decenal de Educação para Todos. O documento, desenvolvido a partir da participação do governo brasileiro na Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia em 1990, foi apresentado à sociedade brasileira durante o governo de Itamar Franco (1992-1994), em um acordo entre o MEC e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A Conferência de Jomtien reuniu representantes de cento e cinquenta e sete países³⁶ e foi organizada pela UNESCO junto ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Nesse encontro foi proclamada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, na qual os países signatários se comprometeram com o avanço de políticas públicas em prol da Educação Básica como meio de desenvolvimento social.

Portanto, o Plano Decenal de Educação de 1993 representa o alinhamento do governo brasileiro à Conferência de Jomtien e expressa o início de uma *produção de texto* nacional, porém alinhadas a determinados *contextos de influência*. Vitor Santos e Marcia Ferreira (2020) afirmam que no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) havia enunciados referentes à construção de um currículo nacional, possibilitando uma melhoria na educação. Em uma das metas do Plano, pode-se observar:

Incrementar, em cerca de 50%, os atuais níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos

³⁵ Os artigos referentes à educação na Constituição de 1988 são os arts. 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214.

³⁶Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff11069921.htm#:~:text=Em%2093%2C%20os%20nove%20pa%C3%ADses,cumprir%20as%20metas%20de%20Jomtien. Acesso em: 21 fev. 2022.>

mínimos nacionais e de competências básicas a serem nacionalmente determinadas com a participação dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1993, p. 42)

Dessa forma, reforça-se que o Plano Decenal foi um documento que representou o alinhamento do país à Conferência de Jomtien e, por consequência, às políticas educacionais da UNESCO e que definiu o início de uma *produção de textos de políticas* públicas educacionais no âmbito do MEC.

A Lei n.º 9.394/1996 – a LDB – é um documento de orientação da Educação Básica produzido no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Foi aprovada no dia 20 de dezembro de 1996, rompendo assim com a antiga legislação educacional (Lei n.º 5.692/1971), que vigorava até então e que havia sido formulada durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985).

A LDB estabeleceu a organização da Educação Básica em todas as suas etapas – a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio –, determinou o número de horas, de dias letivos e a obrigatoriedade do ensino noturno. Definiu, ainda, que haveria um currículo comum para cada nível escolar, denominando-os de base nacional comum, respeitando as regionalidades específicas e que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, art. 8).

A LDB ainda definiu a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que possui funções normativas, de supervisão e atividade permanente. Segundo Macedo (2016), a LDB estabeleceu que o Conselho seria o formulador desse futuro documento curricular nacional. O *site*³⁷ do MEC informa a seguinte missão do Conselho:

O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. (BRASIL, 2021)

Ainda no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, houve a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no ano de 1997. Sua proposta foi elaborada a partir da influência do professor da disciplina de Psicologia da Educação na Universidade de Barcelona, César Coll, responsável pela formulação e implementação do currículo nacional espanhol. Os PCNs foram concebidos pelo Ministério da Educação como um mecanismo de coesão para a Educação Básica brasileira.

Segundo Flavio Roberto Chaddad (2015, p.19-20):

³⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao> Acesso em: 30 jan. 2022.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), são inspirados no documento elaborado pelo Banco Mundial (BIRD) após a Conferência de Jomtien, denominado de “Prioridades y Estratégias para la Educación”, onde se reiteram os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar recomendando a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos.

Assim, como a BNCC, os PCNs também tiveram sua primeira versão preliminar e foram constituídos através de diferentes etapas, como Claudia Galian (2014, p. 651) demonstra a seguir:

Uma versão preliminar do documento foi elaborada em dezembro de 1995 por um grupo de professores e especialistas reunidos pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação – MEC – e, em seguida, encaminhada para análise por especialistas de universidades e secretarias de educação municipais e estaduais. Uma nova versão foi apresentada em agosto de 1996 e discutida em reuniões regionais com professores, especialistas e equipes de secretarias estaduais e municipais de educação. Finalmente, em setembro de 1996, nova versão foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação – CNE – para deliberação.

Galian (2014) ainda afirma que houve muitas críticas aos PCNs, relacionando-os principalmente às políticas neoliberais, atreladas à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O professor Antonio Flávio Moreira expressou bem essa posição (1997) ao questionar a criação dos PCNs a partir da transferência das ideias de César Coll e a sua atuação na reforma educacional espanhola. Para Moreira, as teorias do de Coll seriam uma revisão do curricularista estadunidense Ralph Tyler, além de serem simplistas. Ainda segundo ele (1997), a relação educação e sociedade foi negligenciada pelo professor espanhol e sua teoria possui caráter prescritivo, burocrático e limitado.

Moreira (1997, p. 95) ressalta que o “processo educativo é despido de seus aspectos ideológicos e políticos e o currículo acaba sendo visto como elemento neutro de transmissão cultural”, além de colocar o currículo como um desenho de caráter prescritivo e conservador, ignorando os trabalhos da Sociologia do Currículo. O autor, em sua conclusão, indaga que os PCNs são importantes para serem desenvolvidos a partir da “contribuição de teorias tradicionais curriculares e da pedagogia psicológica” (MOREIRA, 1997, p.104)

Elizabeth Macedo (2016a) afirma que a elaboração dos PCNs visava a criação de um currículo nacional, alinhado ao *contexto de influência* global da década de 1990. Entretanto, o mesmo não foi aprovado pelo CNE. Segundo Macedo:

Ecoando um movimento de resistência da sociedade civil, capitaneado pela academia e pelas organizações de classe, o CNE elaborou suas próprias diretrizes, um documento de poucas páginas bastante genérico, mantendo a autonomia dos sistemas locais sobre os currículos e definindo os PCN como

uma proposta dentre outras que poderiam ou não ser assumidas por tais sistemas (LUDKE, 1999 apud MACEDO, 2016a, p. 5)

Apesar dos PCNs não se consolidarem como um currículo nacional, o documento expressou em sua composição o primeiro desenho para um modelo curricular homogêneo no país, de uma *produção de texto* político. O documento também serviu como pilar para o desenvolvimento de currículos estaduais e municipais brasileiros, como aponta o Relatório do Programa Currículo em Movimento.

Na primeira década do século XXI, o MEC criou o Programa Currículo em Movimento, que, segundo Macedo (2016a, p. 5), tinha por objetivo

elaborar tanto uma proposta de atualização das diretrizes curriculares quanto um “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)” Ao seu término, em 2010, o programa produziu um conjunto de 5 volumes, denominado “Indagações Curriculares” que viriam a subsidiar as novas diretrizes curriculares aprovadas pelo CNE (Brasil, 2010, 2012) e a ser citados em diferentes momentos dos debates subsequentes.

Por sua vez, Erika da Cunha e Alice Lopes (2017) consideram que a ideia de uma BNCC foi desenvolvida pelo MEC com o lançamento do programa Currículo em Movimento, no ano de 2009, numa defesa de conteúdos mínimos, padronizados e necessários para a aprendizagem, e que este pretendia ampliar a normatividade dos PCNs.

Já Maria Sampaio (2010) afirma que o Currículo em Movimento tinha como objetivo identificar as escolhas e orientações curriculares de uma seleção de sessenta propostas, trinta e quatro delas para o Ensino Fundamental e vinte e seis para o Ensino Médio. A intenção era compreender como as diferentes secretarias municipais e estaduais de educação desenvolviam seus “objetivos e sua fundamentação, a organização prevista para o ensino e para o currículo, as orientações metodológicas e para a avaliação” (SAMPAIO, 2010, p. 1). A autora considera que a maioria das propostas foram desenvolvidas a partir dos referenciais da LDB e dos PCNs e, por isso, eram semelhantes, “tecidas em torno de referenciais comuns” (SAMPAIO, 2010, p. 14) e que nessas propostas a preocupação com a aprendizagem era o eixo central.

O documento Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Básica (2009) contém em sua apresentação os seguintes objetivos:

b). Elaborar uma concepção sobre o currículo e proposições de organização curricular da Educação Básica no Brasil; c). Promover um debate nacional sobre o Currículo da Educação Básica. [...] elaborar novas orientações e **proposições curriculares da base nacional comum** e metodologias a serem desenvolvidos em cada etapa da Educação Básica; (BRASIL, 2009, p. 6, grifo nosso)

A partir dessa breve análise, pode-se concluir que, durante o segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), foram criados, no âmbito do MEC, grupos de trabalho para a discussão e criação de uma Base Nacional Comum, como é enunciado nos objetivos acima.

Entretanto, ao analisar o documento, percebe-se as leituras realizadas referentes às práticas curriculares desenvolvidas no âmbito escolar:

Têm sido numerosas e variadas as experiências das escolas brasileiras quanto ao esforço de integração do currículo. Há propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores; experiências de redes escolares que trabalham projetos de interdisciplinaridade com base em temas geradores formulados a partir de problemas detectados na comunidade; as que procuram enredar esses temas às áreas de conhecimento; os chamados currículos em rede; as que propõem a integração do currículo por meio de conceitos-chave ou ainda de conceitos-nucleares que permitem trabalhar as áreas de conhecimento e as questões culturais numa perspectiva transversal. Atualmente, estão muito disseminadas nas escolas concepções diversas de projetos de trabalho, geralmente tratadas, nas versões brasileiras, como abordagens que enriquecem e complementam os enfoques disciplinares. (BRASIL, 2009, p. 58)

Ao citar diferentes formas de práticas curriculares escolares como algo singular, a partir do contexto escolar, compreende-se que a proposição de um documento norteador nacional ainda não era uma política nacional estabelecida e definida. Refletia-se sobre essa construção. Entretanto, parece que naquele determinado período não havia a intenção de uma uniformização curricular.

O item referente à Base Nacional Comum se baseia no artigo 26 da LDB, no que se refere aos conhecimentos escolares. Assim, o documento afirma que os conhecimentos escolares:

São aqueles que dizem respeito à compreensão do mundo físico e natural e da realidade social e política, com destaque à vida social e política contemporânea e à história do Brasil; ao estudo da matemática; à aquisição de habilidades de expressão e comunicação e ao desenvolvimento de linguagens que passam pelo domínio da língua portuguesa e pelas diversas manifestações artísticas e práticas corporais. (BRASIL, 2009, p. 65- 66)

A Base Nacional Comum, portanto, era voltada para a obrigatoriedade das áreas de conhecimento nos núcleos comuns dos currículos escolares para o Ensino Fundamental. O documento afirma a existência da parte diversificada no currículo que poderia se apoiar nos temas transversais dos PCNs.

No final da primeira década do século XXI, houve a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), normas obrigatórias publicadas pelo CNE para a Educação Básica. O objetivo das DCN era de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, e sua publicação foi dividida em dois materiais: Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica

(BRASIL, 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica foram expressamente distribuídas nas escolas públicas de Educação Básica em todo o país. Seu sumário apresenta a divisão da Educação Básica em diferentes segmentos, como se pode observar abaixo:

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. (BRASIL, 2013, p.5)

Antonio Flávio Moreira (2013) argumenta que as Diretrizes do Ensino Médio (DEM) foram criadas no governo Fernando Henrique Cardoso e surgiram a partir de uma perspectiva de homogeneizar padrões e de garantir os níveis mínimos de qualidade previstos na Constituição e na LDB. Durante o governo Lula, em 2009, onze anos depois, foi proposta a atualização e revisão das DEM, na qual destacou-se a questão da diversidade como marca no mundo contemporâneo. Moreira destaca que as diretrizes evitaram a homogeneização, incentivando a interação e a renovação cultural.

No ano de 2014 foi aprovado pelo CNE, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º13.005, de 25 de junho de 2014, com vinte metas para a Educação Básica. Esse plano foi desenvolvido a partir da participação democrática da sociedade brasileira, através do Fórum Nacional de Educação e da Conferência Nacional de Educação (CONAE).

O PNE foi organizado em quatro blocos: metas estruturantes, redução das desigualdades e valorização da diversidade, valorização dos profissionais de educação e ensino superior. Entre as vinte metas propostas pelo PNE, destacam-se a erradicação do

analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a melhora na qualidade da educação.

Danielle Matheus e Alice Lopes (2014) afirmam que houve uma continuidade na centralização curricular no governo PT, em relação ao governo do PSDB, ao trazer a questão do aprofundamento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além desse fato, as autoras mencionam o projeto de criação de um currículo comum nacional a partir da entrevista no Jornal O Globo³⁸, com Maria do Pilar Lacerda, secretária de Educação Básica do MEC naquele momento, publicada no ano de 2012.

Durante o primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2014), o Grupo de Trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento (GT DIAD) foi desenvolvido no âmbito do MEC, quando a professora Beatriz Luce, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ocupava a Secretaria de Educação Básica (SEB). Esse GT desenvolveu subsídios para a elaboração de um currículo nacional³⁹.

Entretanto, o documento não foi publicado oficialmente pelo MEC. Para que a autora desta tese, foi necessário o envio por *e-mail* de uma cópia desse material por um dos seus elaboradores, o professor Arnaldo Pinto, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Segundo as autoras Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller (2020), o documento foi impedido de ser divulgado por ser muito aberto, não especificando os determinados conhecimentos por série, e que o Movimento pela Base teria impedido a sua publicização, como podemos observar no trecho a seguir:

Em vez de um documento definindo grandes áreas para o foco curricular, o Movimento pela Base queria um documento mais “prático”, que especificasse o conteúdo que os educadores deveriam ensinar. De acordo com João, o Movimento tentou impedir a divulgação desse documento, argumentando que era um ano eleitoral e, portanto, não seria um bom momento para aprovar uma nova legislação: Se esse documento fosse divulgado, daria o tom para um debate que cairia na mesmice. A gente acreditava que o governo estava acabando, o [então ministro da Educação José Henrique] Paim era provisório, a Beatriz também era provisória. Já era outubro ou novembro de 2014. A chance de soltar algo equivocado poderia até atrapalhar [o próximo governo]. Deveriam ter feito isso bem antes. Não fizeram? Então não vamos atrapalhar a

³⁸ “Projeto do MEC quer unificar currículo das escolas no país”, reportagem de Sérgio Roxo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/projeto-do-mec-quer-unificar-curriculo-das-escolas-no-pais-3549446>. Acesso em: 5 nov. 2021

³⁹ Segundo a minuta do parecer e projeto de resolução voto em pedido de vista do Conselho Nacional de Educação sobre a BNCC: “Entre 2012 e 2014 foi realizada uma série de encontros do Grupo de Trabalho do MEC sobre os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento. Em julho de 2014, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação produziu o estudo “Por uma Política Curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”. Esse documento, elaborado entre 2011 e 2013, e que não foi divulgado ao público em geral, contou com a participação, especialmente, de representantes das Universidades Públicas, de Secretarias Estaduais de Educação, da CAPES e do INEP, e de outros atores que seguiram envolvidos com o processo de construção da BNCC. ”

vida de quem está chegando. O MEC nunca publicou oficialmente a versão preliminar da BNCC, de 2014. Como diria, mais tarde, o novo secretário de Educação Básica, Manuel Palácios: “Recomeçamos tudo do zero”. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 571)

O artigo de Tarlau e Moeller (2020) movimentou o debate no campo do Currículo em relação à análise de como a BNCC foi produzida a partir de interesses da Fundação Lemann⁴⁰ em se inserir na produção de uma política pública educacional. O texto realizou um rastreamento de como a sua ideia foi desenvolvida a partir do seminário “Liderar reformas educacionais: fortalecer o Brasil para o século XXI”, que a Fundação Lemann organizou em abril de 2013, na Universidade Yale, ao qual convidou políticos, secretários de educação e membros do MEC, apresentando a construção do currículo estadunidense, o *Common Core*⁴¹.

Ao analisar as pautas da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados Federais do ano de 2012, não foi localizada nenhuma menção à Fundação Lemann. Na análise referente ao ano de 2013, foram encontradas duas vezes informações sobre a fundação. A instituição realizou uma palestra⁴² para discutir “Os desafios do Brasil na educação para os próximos anos” e recebeu o prêmio⁴³ Darcy Ribeiro de Educação pela sua atuação.

Tarlaru e Moeller (2020) afirmam que a partir desse Seminário de 2013, a Fundação Lemann conseguiu articular diferentes setores da sociedade civil para a criação de um consenso para a Base, assim como a criação de um grupo heterogêneo, o Movimento pela Base. Nesse sentido, é importante frisar que a fundação patrocinou a criação da BNCC desde o governo Dilma, como demarcam as autoras, e que sua principal legitimação foi a aprovação de diferentes pontos no Plano Nacional de Educação em 2014. Como as autoras relatam sobre uma entrevista realizada:

Fabiana, do Movimento pela Base, disse que sua organização, a Todos pela Educação, apresentou 54 emendas ao Plano Nacional de Educação de 2014. Dessas, 52 foram aprovadas, inclusive três que estabeleciam prazos para a

⁴⁰ A Fundação Lemann surge como uma organização filantrópica no ano de 2002 e desde então tem desenvolvido vários projetos no âmbito da educação, entretanto, tendo uma maior presença na Educação Básica pública a partir da última década. Além disso, a fundação investiu ao longo de anos na formação de políticos que possuem como pauta a educação, como é o caso da deputada federal pelo estado de São Paulo, Tabata Amaral, e do secretário municipal de educação do Rio de Janeiro, Renan Ferreirinha. Mais informações em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/05/22/com-trajetoria-parecida-deputados-associados-a-lemann-divergem-na-politica.htm>

⁴¹ O *Common Core* é a política curricular iniciada nos Estados Unidos no ano de 2010.

⁴² Comissão de Educação e Cultura 54ª Legislatura - 3ª Sessão Legislativa Ordinária. Resultado da reunião em 27 fev. 2013

⁴³ Comissão de Educação. Cerimônia de outorga do Prêmio Darcy Ribeiro de Educação - Edição 2013 -19 nov. 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/arquivos/sintese-agraciados-com-o-premio-darcy-ribeiro-2013>. Acesso em: 28 maio 2023.

criação de diretrizes curriculares nacionais. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 569)

Com essa perspectiva, insere-se também o discurso⁴⁴ do deputado federal Alex Canziani (PTB-PR), referente a sua participação no Seminário organizado pela Lemann:

SR. ALEX CANZIANI (PTB-PR. Sem revisão do orador.) - Sr. **Presidente, nobres pares que nos acompanham nesta manhã, nós estivemos, na semana passada, em uma missão oficial na cidade de New Haven, nos Estados Unidos, na Universidade de Yale, a convite da Fundação Lemann, para participar de um seminário chamado Liderando Reformas Educacionais e Fortalecendo o Brasil para o Século XXI.** A Fundação Lemann, Deputado Inocêncio Oliveira, é voltada para a educação, desenvolve belo trabalho, para que possamos melhorar a qualidade da educação brasileira(...). Enfim, é uma universidade reconhecida pela sua excelência. **Através desse seminário, nós pudemos acompanhar as experiências dos Estados Unidos com uma situação: o *common core*, cujo debate queremos trazer para o Brasil. Trata-se do currículo único para a educação brasileira.** O que nós vemos hoje no Brasil? Cada Município, cada Estado tem o seu currículo, e, muitas vezes, sem ter claro aquilo que as crianças devem aprender a cada ano de ensino. A ideia é que nós possamos, através dos secretários estaduais de educação, através dos secretários municipais, do próprio MEC, fazer uma discussão sobre currículo. O que nós queremos para o jovem brasileiro? (...). Não é possível mais convivermos com uma criança saindo da escola sem ter o mínimo conhecimento da nossa língua e sem ter noções de matemática. Isso, com certeza, inviabiliza o seu progresso, inviabiliza o seu futuro, mas inviabiliza também o futuro da nossa Nação. (...). É chegado o momento de o Brasil dizer com uma voz muito forte que nós queremos educação de qualidade já para os nossos cidadãos e nossas cidadãs. Por isso, quero agradecer à Universidade Yale e à Fundação Lemann por essa oportunidade que, sem dúvida alguma, foi muito importante para que nós pudéssemos ter o aprofundamento da importância da educação para o nosso povo. (CONGRESSO NACIONAL, 2013, grifo nosso)

Através do discurso do deputado, evidencia-se como a Fundação Lemann começou a se articular junto aos deputados federais da Comissão de Educação para a discussão de um currículo nacional brasileiro espelhado no *Common Core*.

Ao analisar o Relatório de Atividades da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados Federais no ano de 2013, é possível encontrar o seguinte requerimento:

REQ 227/2013, do Deputado Valadares Filho, que “requer autorização do Plenário da Comissão de Educação – CE a fim de que esta encaminhe para análise da Presidência desta Casa solicitação para que um grupo de deputados membros participe, em caráter de Missão Oficial, com ônus para a Câmara dos Deputados, do Programa ‘Liderando Reformas Educacionais: fortalecendo o Brasil para o Século 21’, a ser realizado durante o período de 21 a 24 de abril de 2013, em New Haven, Estados Unidos, a convite da Fundação Lemann e Universidade de Yale”. Aprovado em 13/03/2013. **Participaram do Programa Liderando Reformas Educacionais os Deputados Gabriel Chalita, Artur Bruno, Professora Dorinha Seabra Rezende, Raul Henry, Alex Canziani.** (Relatório anual Comissão de Educação, 2013, grifo nosso)

⁴⁴ Discurso do Orador: Alex Canziani, (PTB-PR) realizado no dia 30 abr. 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=2&nuSessao=093.3.54.O&nuQuarto=80&nuOrador=2&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=11:38&sgFaseSessao=BC%20%20%20%20%20%20%20%20&Data=30/04/2013&txApelido=ALEX%20CANZIANI&txEtapa=Sem%20supervisao>. Acesso em: 26 jan. 2021.

Esses mesmos deputados federais, membros da Comissão de Educação, realizaram duas audiências públicas, uma em junho⁴⁵ e outra em novembro⁴⁶ de 2014 para debater a proposta de uma Base Nacional Comum para o Ensino Básico no Brasil. É interessante perceber que a sigla utilizada em novembro de 2014 era Base Nacional Comum da Educação (BNCE). A palavra currículo ainda não havia sido adicionada ao título.

Uma notícia⁴⁷ no site da Câmara dos Deputados Federais afirma que o debate teve os seguintes convidados:

Clarisse Traverçine, Diretora da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), José Francisco Soares, Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Cleuza Rodrigues Repulho Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) Eduardo Deschamps Secretário da Educação de Santa Catarina e representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Paula Louzано, pesquisadora do Centro de Políticas Públicas em Educação da Faculdade de Educação (FEUSP), Heleno Araújo Filho Secretário de Assuntos Educacionais da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Vilani de Souza Presidente da Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal (Confetam), Maria das Graças Costa Secretária de Relações de Trabalho da Central Única dos Trabalhadores (CUT). (Comissão de Educação do Congresso Nacional, 2014)

Não se sabe o teor dessa audiência pública, mas é interessante perceber a presença do secretário de Educação do estado de Santa Catarina, Eduardo Deschamps, que foi um dos convidados para o seminário de 2013 na universidade de Yale. Inclusive, no *site* da Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina, há informações⁴⁸ dos demais convidados para o evento organizado pela Fundação Lemann:

Entre os participantes estão importantes nomes da educação brasileira como: Vera Cabral, diretora da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Priscila Cruz, diretora do Todos pela Educação, Paula Louzано⁴⁹, professora

⁴⁵Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoespermanentes/ce/apresentacoes-em-eventos/audiencias-publicas-de-2014/audiencia-publica-debater-proposta-de-uma-base-nacional-comum-para-o-ensino-basico-do-brasil>. Acesso em: 26 jan. 2022.

⁴⁶ Informação retirada do relatório anual de 2014 da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados Federais.

⁴⁷Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/apresentacoes-em-eventos/audiencias-publicas-de-2014/audiencia-publica-debater-proposta-de-uma-base-nacional-comum-para-o-ensino-basico-do-brasil>. Acesso em: 26 jan. 2022.

⁴⁸ Disponível em: <http://antigo.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/4515-secretaria-de-educacao-participa-do-programa-de-lideranca-nos-eua>. Acesso em: 26 jan. 2022.

⁴⁹ O nome de Paula Louzано nos chamou a atenção, pois é a única pessoa que aparece nas duas citações vinculadas a uma instituição de ensino e pesquisa. Em uma busca em seu Currículo Lattes, verificou-se que Louzано foi consultora da Fundação Lemann entre 2008 e 2011. Em pesquisa por seu nome no *Google*, um dos primeiros resultados é uma entrevista realizada pela revista *Veja*, no ano de 2016. Nessa entrevista, Louzано utiliza o currículo australiano como exemplo e também afirma que: “Todos os países com bons índices de educação têm um currículo nacional”, assim como, “Se o professor e o aluno não sabem quais

da Universidade de São Paulo, Luiz Claudio Costa, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Chico Soares, do Conselho Nacional de Educação, Teresa Pontual, subsecretária Municipal da Educação de Salvador, Thiago Peixoto Silveira, secretário da Educação de Goiás e Mariza Abreu, ex-secretária de Educação do Rio Grande do Sul. (SED SC, 2013)

No relatório da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados Federais do ano de 2014 encontrou-se os seguintes convidados para a Audiência pública sobre a discussão da BNCE:

Convidados: José Francisco Soares, Presidente do Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP; Cleuza Rodrigues Repulho, Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; Eduardo Deschamps, Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina e Representante do CONSED; Paula Louzano, Pesquisadora do Centro de Políticas Públicas em Educação da Faculdade de Educação–FEUSP; Heleno Araújo Filho, Secretário de Assuntos Educacionais – CNTE; Vilani de Souza; Presidente da Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal – CONFETAM; e Clarisse Traversine, Diretora da Educação Básica do MEC. (Relatório da Comissão de Educação do Congresso Nacional, 2014)

Os membros do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) convidados para a discussão da proposta de uma Base Nacional participaram também do seminário organizado igualmente pela Fundação Lemann, em Yale. Dessa forma, percebe-se a organização de um grupo de pessoas que iniciaram a discussão sobre a possibilidade de criação de um currículo nacional a partir do que foi apresentado em um evento no exterior.

Na investigação sobre os participantes do Seminário de Yale, foi descoberto um segundo encontro, o “Programa Liderando reformas educacionais: desafios e oportunidades para os próximos quatro anos” realizado no início de 2015. este inclusive com a participação do então Ministro da Educação, Cid Gomes,⁵⁰ e de alguns secretários estaduais de Educação⁵¹. Assim, percebe-se as continuidades dos encontros organizados pela Fundação Lemann.

são seus objetivos no fim do percurso acadêmico, e como cada ‘degrau’ da escada do conhecimento colabora para que cheguem a esses objetivos, eles se perdem em meio aos conteúdos” (REVISTA VEJA, 20 fev. 2016). A partir de breve análise de sua entrevista, pode-se perceber que Louzano não reconhece os saberes docentes, como também acredita que os professores e as escolas não são capazes de pensar um currículo a partir de suas singularidades. A percepção após a entrevista é de que não há mediação didática, que os professores não ensinam, apenas aplicam.

⁵⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/seminario-internacional> Acesso em: 26 jan. 2022.

⁵¹ Como podemos observar as notícias disponíveis em: <https://estado.rs.gov.br/secretario-participara-de-encontro-nos-estados-unidos-sobre-reformas-educacionais> e <https://secap.ma.gov.br/2015/03/06/vice-governador-destaca-oportunidades-para-a-educacao-do-maranhao-em-evento-norte-americano/> Acesso em: 26 jan. 2022.

Após as análises realizadas, constata-se, desde 2013, nas informações sobre as discussões referentes à criação de um documento nacional comum para a Educação Básica, a ausência de pesquisadores brasileiros do campo da Educação (tanto da Didática, quanto do Currículo) que realizem suas pesquisas em programas de pós-graduação no país. Assim como também se percebe a ausência das entidades científicas e de membros do CNE que regulem e compreendam a complexidade das diretrizes curriculares nacionais.

Desse modo, destaca-se que durante o primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, nos anos de 2013 e 2014, o empresariado como a Fundação Lemann estava presente e patrocinou a reformulação de uma política educacional nacional de currículo.

Na verificação realizada dos Relatórios do MEC, deparou-se com a seguinte informação pública no Relatório de Gestão e Exercício da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) do ano de 2013:

Compete à SASE apoiar o desenvolvimento de ações para a instituição do Sistema, o que necessariamente deve ocorrer de forma dialogada, tanto em função da autonomia dos entes federativos quanto das diferentes concepções de organização da educação nacional. **As diferentes visões fazem parte do complexo cenário de pactuação, próprio do federalismo brasileiro, e devem ser enfrentadas por intermédio da construção paulatina de consensos em torno dos temas estruturantes do sistema: padrões nacionais de qualidade (infraestrutura, base nacional comum, formação de professores, avaliação)**, financiamento, regras de supletividade, papéis de coordenação, normatização e controle social, entre outros. Dada a complexidade dos debates, os avanços só serão alcançados por meio do diálogo com diferentes atores em círculos concêntricos de contínua aproximação. (SASE, 2014, p. 24, grifo nosso)

A análise dos relatórios das secretárias do MEC foi realizada com a intenção de rastrear os seminários realizados em Yale. Entretanto, não foi encontrada nenhuma menção nos relatórios consultados. A citação acima, porém, chama atenção por evidenciar a intenção de um consenso e de um atrelamento a um possível currículo nacional, à formação de professores e à política de avaliação. Ainda que a base referente à formação de professores⁵² tenha sido apresentada após a publicação da BNCC, durante o governo de Michel Temer, há a impressão de que o desenho de um projeto estava sendo formulado desde o ano de 2013.

As pesquisadoras Tarlau e Moeller (2020) realizaram uma série de entrevistas com diferentes sujeitos que estiveram de algum modo ligados à construção da BNCC.

⁵² “Em 19 de dezembro de 2019, por meio da Portaria n.º 2.167, foram homologadas as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação)”. Disponível em: NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188–204, 2021.

Uma das entrevistas foi com o professor Manoel Palácios, que ocupou o cargo de Secretário da Educação Básica entre fevereiro de 2015 e maio de 2016. Apesar do “troca-troca” de ministros da Educação no segundo governo Dilma, o secretário permaneceu em seu cargo. Nessa entrevista, Palácios afirmou que a primeira reunião realizada sobre a BNCC no MEC talvez tenha sido organizada pela Fundação Lemann, e que a Fundação também era responsável pelo pagamento de algumas despesas como refeições e passagens aéreas.

Quando perguntamos a Palácios por que a BNCC se tornou uma grande iniciativa de política pública no segundo mandato de Dilma, ele não conseguia lembrar as origens da ideia:

Não precisei inventar nada não, já era uma questão na agenda da Secretaria, o tema já estava lá. Numa das primeiras reuniões com o ministro para tratar do assunto, o pessoal da Lemann, por exemplo, já estava lá. Eu acho até que a reunião foi provocada pela Lemann. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 572)

Diogo Brazão (2018), em sua dissertação, rastreou as relações dentro da SEB, ao identificar que Manoel Palácios, titular da Secretaria de março de 2015 a abril de 2016, e Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, sua assessora e coordenadora da BNCC, provinham do mesmo departamento da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Outro nome destacado pelo trabalho de Brazão é Rossieli Soares, vice-presidente do CONSED-Norte, que, após a abertura do *impeachment*, assumiu o cargo de Palácios.

Assim, Brazão relata:

Nesse contexto, vale ainda destacar a ligação existente entre Palácios, Micarello e Soares, todos oriundos da UFJF (os dois primeiros como docentes, enquanto Soares obteve seu título de Mestrado profissional em Gestão e Avaliação Educacional na mesma instituição, no ano de 2017). Bem como se deve salientar, nessa curiosa rede de conexões, a associação dos mesmos ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd/UFJF. Manuel Palácios e Hilda Micarello são professores ligados a instituição e Rossieli Soares foi orientando da professora Lina Kátia Mesquita de Oliveira, também vinculada ao CAEd. (BRAZÃO, 2018, p. 39-40)

Observa-se, com o cruzamento das leituras, que a escolha de Manoel Palácios e posteriormente a de Rossieli Soares pode ter sido por interferência de interesses de grupos privados. O site do CAEd apresenta a seguinte informação em sua página inicial:

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) é referência em avaliação educacional em larga escala, formação de gestores da educação pública e desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar. Com foco em pesquisa e produção de medidas de desempenho e fatores relacionados à aprendizagem dos estudantes, o CAEd atua há mais de vinte anos em parcerias com o governo federal, as redes

municipais e estaduais de ensino e instituições e fundações da área educacional. (CAEd, 2021)⁵³

É interessante perceber que a escolha dos nomes que integraram os cargos de secretário(a) de Educação Básica e de coordenação da BNCC no ano de 2015, no segundo governo de Rousseff, e que ficaram na função até a sua saída, foi de pessoas integrantes de um centro de avaliação educacional de larga escala, um centro notório em aplicação de exames nas redes educacionais estaduais e municipais do país.

Ao observarmos no portal do MEC a agenda de compromissos⁵⁴ de dirigentes no ano de 2016, nos deparamos com encontros de Aloizio Mercadante, ministro da Educação durante o segundo governo Dilma e responsável pela segunda versão da BNCC, com Denis Mizne – Diretor Executivo/Fundação Lemann – e Ricardo Henriques – Diretor/Instituto Unibanco – assim como também encontros com Priscila Cruz – Diretora Executiva do Todos pela Educação. Esses encontros continuaram após o *impeachment* de Rousseff, com o novo ministro da Educação, Mendonça Filho.

Através da análise realizada por Tarlau e Moeller (2020), pode-se articular junto das análises de Elizabeth Macedo (2016a) e Stephen Ball (2012) como as fundações desenvolveram articulações com as *produções de políticas* públicas educacionais. Com essa questão, evidencia-se o papel que a Fundação Lemann teve na construção de um cenário favorável para a criação e a implementação da BNCC.

Outra questão, também rastreada pelas autoras estadunidenses, é em relação ao processo de instabilidade política ocorrido no Brasil no ano de 2016. Com a abertura do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, a SEB encaminhou ao CNE a segunda versão da Base para que o prosseguimento fosse articulado à UNDIME e ao CONSED.

A partir dessa conjuntura, entre continuidades e discontinuidades nas políticas curriculares no Brasil, reflete-se que a BNCC é parte de uma política pública curricular nacional que reestrutura toda a organização educacional no Brasil. Através da BNCC, há a Reforma do Ensino Médio⁵⁵ e a Base Nacional para a Formação Inicial de Professores,

⁵³ Texto retirado do site do CAEd/UFJF: Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/>. Acesso em: 5 nov. 2021.

⁵⁴ Foi realizada uma investigação no âmbito do site do MEC, para a busca de informações sobre encontros com membros da fundação, e dessa forma foi localizada a agenda de dirigentes do MEC.

⁵⁵ A Reforma do Ensino Médio foi realizada como Medida Provisória n.º 746/2016 e oficializada em forma da Lei 13415/2017.

Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada)⁵⁶ e o projeto de um novo ENEM⁵⁷.

Após a abertura do processo de *impeachment*, novos ministros foram nomeados para o governo de Michel Temer (MDB). Para o MEC, houve a nomeação do deputado federal Mendonça Filho⁵⁸ (DEM-PE), que, ao assumir, anunciou Maria Helena Guimarães de Castro como secretária-executiva da pasta.⁵⁹

Verifica-se que em seu discurso de posse, Mendonça Filho afirmou que “nenhum dos importantes projetos, das importantes missões, nenhum deles será descontinuado”⁶⁰, assim o ministro confirmou o prosseguimento à elaboração da BNCC, acompanhado de Maria Helena de Castro.

A socióloga Maria Helena de Castro, atual presidente do CNE⁶¹, foi o principal nome referente à elaboração da BNCC no governo de Michel Temer. Em um artigo (2020) sobre a produção da BNCC, a autora afirma ser um relato de quem esteve à frente da presidência do Comitê Gestor da BNCC e da Reforma do Ensino Médio.

Castro (2020) enfatiza que a BNCC é a continuação de uma política educacional e que esta é associada à LDB, relacionando também todas as políticas educacionais no Brasil desde o início da década de noventa ao encontro da OCDE realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. A autora ainda destaca que as políticas de avaliação se tornaram referência para os sistemas de ensino e que são importantes instrumentos para a compreensão a respeito do nível de ensino e aprendizagem. Como a autora pontua:

⁵⁶ <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724> Acesso em: 7 fev. 2023.

⁵⁷ “O Ministério da Educação (MEC) divulgou as principais mudanças que deverão ocorrer no Enem a partir de 2024. O exame passará a ter uma primeira prova voltada para conhecimentos previstos na BNCC e redação e uma segunda, voltada para a formação específica que os estudantes receberão no ensino médio.” Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-11/implementar-o-novo-enem-sera-desafio-do-novo-governo#:~:text=Em%20mar%C3%A7o%20deste%20ano%2C%20o,estudantes%20receber%20no%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 2 fev. 2023.

⁵⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/201-266094987/36191-mendonca-filho-toma-posse-como-novo-ministro-da-educacao> Acesso em: 26 jan. 2022.

⁵⁹ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/ministro-da-educacao-anuncia-nova-secretaria-executiva-da-pasta-19299828>. Acesso em: 26 jan. 2022.

⁶⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/201-266094987/36211-mendonca-filho-assume-com-a-promessa-de-manter-politicas-que-tenham-impacto-direto-na-populacao>. Acesso em: 26 jan. 2022. <https://oglobo.globo.com/politica/ministro-da-educacao-anuncia-nova-secretaria-executiva-da-pasta-19299828>. Acesso em: 26 jan. 2022

⁶¹ No período em que este capítulo foi desenvolvido. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/novo-enem-deve-ser-cada-vez-menos-conteudista-diz-autora-do-relatorio-do-cne-sobre-mudancas-na-prova-25439653.html>. Acesso em: 26 jan. 2022. <https://oglobo.globo.com/politica/ministro-da-educacao-anuncia-nova-secretaria-executiva-da-pasta-19299828>. Acesso em: 26 jan. 2022.

A BNCC passou por diferentes momentos. Já no final dos anos de 1990 e na primeira década do século XXI, os resultados insuficientes das avaliações nacionais trouxeram para o centro do debate a questão do currículo e da valorização e formação dos professores como elementos estratégicos nas políticas de melhoria da qualidade e da equidade do sistema educacional brasileiro (CASTRO, 2020, p. 99)

Castro (2020) reitera que a Conferência Mundial da Educação da UNESCO em Jomtien, em 1990, foi um marco importante para a ênfase do currículo por competência, assim como a criação do PISA, e que o Brasil foi o primeiro país não membro da OCDE a aderir ao programa. Defende, portanto, que as avaliações internacionais são o novo paradigma da educação e que os conteúdos disciplinares passaram a servir ao desenvolvimento das competências e habilidades (CASTRO, 2020, p. 100). A autora reforça que há a existência de um currículo comum em grande parte dos países membros da OCDE e aponta também que, desde a produção da LDB, o Brasil está sintonizado com o movimento de Jomtien.

Stephen Ball (2001), ao analisar a convergência de políticas, na “transferência de políticas” ou nos “empréstimos de políticas”, apreende que a educação está cada vez mais sujeita às prescrições normativas do economicismo. O autor afirma que o relatório da OCDE de 1995 foi um novo paradigma da gestão pública, com a implementação de novas organizações de gestão pública com objetivos de produtividade. Tal relatório trouxe a questão da performatividade, que segundo Ball:

Nas palavras de Lyotard (1984, p. 46), a performatividade é uma cultura ou um sistema de “terror” que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrição e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de “qualidade”, ou “momentos” de produção ou inspeção. Ele significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação. (BALL, 2001, p. 109)

Ball (2001) aponta que diferentes Estados-Nação produzem essa cultura da performatividade com novas regulações. Entretanto, o autor anuncia que não está afirmando que esses países perderam a sua autonomia ou que há uma transposição da agenda educacional. Ele considera existência de um processo de convergência das políticas educativas.

Assim, percebe-se que a cultura da performatividade tem sido inserida no âmbito da gestão educacional no Brasil desde a década de 1990, com a criação de sistemas de avaliação e rankings. Refletindo sobre a produção das políticas curriculares educacionais, considera-se que, a partir das diferentes leituras citadas anteriormente, há uma continuidade nessas políticas no Brasil, dos governos de Fernando Henrique Cardoso ao de Michel Temer.

Alice Lopes (2004), em diálogo com Ball (1992,1994), refletiu sobre as possíveis mudanças que poderiam ocorrer entre o governo FHC e o governo Lula. Porém, o que percebeu foi uma evidente continuidade nas políticas como os PCNs, além da manutenção do ENEM e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Segundo a autora:

Muito do que foi construído nas políticas curriculares nesses outros anos não é modificado porque o MEC se mantém influenciado, do ponto de vista curricular pela mesma comunidade epistêmica favorável a esses mecanismos. (LOPES, 2004, p. 115)

Para Lopes (2004), o governo deveria retirar dos PCNs a marca de referência padrão, crucial para a construção de novos sentidos para as políticas curriculares. Como podemos ver na seguinte citação:

Os PCNs assumiram um papel emblemático na reforma do governo passado, sendo os definidores de seus princípios gerais, junto às diretrizes curriculares. Assim, no atual governo, conceber os parâmetros como apenas uma proposta curricular dentre outras, retirar desses textos a marca de referência padrão, é crucial para a construção de novos sentidos para as políticas curriculares. Isso permitirá que outras propostas curriculares com princípios diversos, nos estados e municípios, e mesmo nas escolas, tenham maior espaço para produzir novos sentidos para as políticas curriculares, valorizando o currículo como espaço da pluralidade de saberes, de valores e de racionalidades. (LOPES, 2004, p. 116)

O que definitivamente não tivemos, os PCNs continuaram se mantendo como referências para a Educação Básica. Além disso, houve a ampliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que foi normatizado pela Portaria 931/2005, composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Atrelado à criação do SAEB, houve a criação do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007. Entende-se, assim, que a implementação de uma nota atrelada a uma avaliação das escolas públicas no Brasil é a tradução de uma cultura de performatividade.

O IDEB⁶² está articulado ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que é caracterizado como:

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de **avaliações externas em larga escala** que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. **O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes.** O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a

⁶²<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb#:~:text=O%20Sistema%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da,interferir%20no%20desempenho%20do%20estudante.> Acesso em: 7 fev. 2022

elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). (BRASIL, *Site IDEB*, Saeb, grifo nosso)

Segundo Daniel Matos e Erica Rodrigues (2016), o IDEB é calculado e pode ser interpretado da seguinte maneira:

A partir da combinação de outros dois indicadores: 1) indicador de desempenho – pontuação média dos alunos em avaliações externas (Prova Brasil); b) indicador de rendimento – taxa média de aprovação dos estudantes (Censo Escolar) (FERNANDES, 2007). O valor do IDEB aumenta com a melhora dos resultados do aprendizado e diminui se as taxas de aprovação caem (agrega em um único indicador uma medida de desempenho e outra de rendimento). Esse é um dos motivos da grande utilização do IDEB, que passou a orientar políticas públicas educacionais, tornando-se o único indicador da qualidade da educação básica (SOARES; XAVIER, 2013) (MATOS; RODRIGUES, 2016, p. 665)

Através da análise de Mota Junior e Olgaíses Maués (2014) sobre o documento elaborado pelo Banco Mundial em relação à Educação Básica brasileira entre os anos de 1995 a 2010, percebemos que o Banco Mundial considerou que houve muitos avanços e elogiou a criação de sistemas de mecanismos de avaliação criados entre os governos FHC e Lula (SAEB, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Prova Brasil, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, Exame Nacional de Cursos - Provão e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE). Como os autores afirmam: “As continuidades em termos de caráter e objetivos das políticas educacionais entre os governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva foram muito mais fortes e permanentes do que podia esperar na transição de governo” (MOTA JUNIOR; MAUÉS, p. 1164).

Diante do contexto político desenvolvido, esta pesquisa se ampara em Lopes e Macedo (2011), quando estas se referem à contribuição de Stephen Ball para as políticas de currículo, as quais afirmam que qualquer teoria de política educacional que se preze não pode se limitar à perspectiva do controle estatal. Por isso, o *ciclo de políticas* proposto por Ball é uma via interessante e produtiva, pois visa superar a visão de separação da proposta e da implementação. Desse modo, observa-se que é importante analisar o *contexto de produção de texto* e do *contexto de influência* para melhor compreender o processo de elaboração da BNCC.

Como já foi dito anteriormente, a BNCC foi apresentada ao público em setembro de 2015, durante o segundo mandato da então presidenta Dilma Rousseff. Esse governo foi marcado por uma forte instabilidade política, a qual ocasionou no processo de *impeachment* da então presidenta, e, assim, no empossamento de seu vice, Michel Temer,

do MDB. Muitos artigos mencionaram a mudança na produção da BNCC a partir da destituição de Dilma Rousseff; entretanto, após busca mais aprofundada a respeito dos *contextos de influência e de produção de texto*, percebe-se que não ocorreram tantas transformações assim.

Nesse sentido, o documento *Pátria Educadora*⁶³, desenvolvido pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República, no ano de 2014, apresentou a questão da centralidade na educação, assumida como um projeto de política pública do governo federal. No documento são mobilizados discursos sobre o fracasso da escola pública e sobre a falta de preparo dos professores, por meio de um texto que desqualifica a ação docente de forma extremamente pejorativa, como pode-se observar a seguir:

Os professores vêm comumente dos alunos mais fracos do ensino médio. Encontram maior facilidade em ingressar nas escolas de pedagogia, sobretudo as privadas. Estudos sugerem que a maior parte dos professores no nosso ensino médio sofreu pelo menos uma reprovação. É voz corrente nas universidades e no professorado que os melhores alunos costumam não ficar na docência. Demonstradas suas credenciais, cedo procuram escapar para outra profissão. Dos que ficam, muitos procuram minimizar, a qualquer custo, tempo na sala de aula. Comumente preferem tarefas administrativas. Porcentagem impressionante, e sem equivalente em outro lugar do mundo, falta ao trabalho alegando doença. (BRASIL, 2015, p. 16, grifo nosso)

O documento ainda se desenvolve argumentando sobre as escolas, espaços e avaliações. Porém essa desqualificação e culpabilização dos professores da Educação Básica pública, ainda durante o governo PT, evidencia que o discurso sobre fracasso escolar relacionando professores e escolas não surgiu apenas a partir da gestão Michel Temer. Alice Lopes (2015) afirma que o documento *Pátria Educadora* teve como princípio a mudança do paradigma curricular no país para a criação de uma BNCC, da normatização do conhecimento para a determinação de um projeto de sociedade. Assim, a autora questiona a necessidade da universalização das estratégias políticas.

Concebe-se, então, que, com o documento *Pátria Educadora*, teve início a produção da BNCC e que a *cultura da performatividade*⁶⁴ continuou sendo desenvolvida e estabelecida no âmbito das políticas públicas do MEC.

⁶³ O documento “*Pátria Educadora: A qualificação do Ensino Básico*” foi desenvolvido pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República e não pelo Ministério da Educação. Ele foi publicado em 2015 e recebeu inúmeras críticas de especialistas. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/patria-educadora-um-novo-paradigma-de-controle> e <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-05/patria-educadora-e-documento-preliminar-e-precisa-ser-debatido-diz>. Acesso em: 19 dez. 2022.

⁶⁴ Antonio Flavio Moreira considera que a cultura da performatividade: “A performatividade corresponde a uma tecnologia, a uma cultura e a uma forma de regulação que se serve de críticas, comparações e demonstrações como meio de controle, pressões e mudanças. Trata-se de uma luta por visibilidade, que

Durante o segundo governo de Dilma houve quatro diferentes ministros⁶⁵ da Educação, mais uma demonstração da instabilidade política do período. Segundo Marcia Aguiar e Malvina Tuttman (2020), Manoel Palácios assumiu a SEB em janeiro de 2015 e foi com ele que se instaurou a concepção de um currículo nacional como ideia hegemônica no MEC, além do apoio de grupos empresariais.

As associações científicas da educação envolvidas com a base curricular, na etapa de definição sobre o processo de elaboração da BNCC pela SEB, diferentemente que ocorrera em gestões anteriores não foram acionadas para um diálogo sistemático sobre o tema. Manoel Palácios contemplou como principais interlocutores outros atores, como CONSED, UNDIME e Movimento pela Base. (AGUIAR; TUTTMAN, 2020, p. 80)

Identifica-se esse trecho como importante, pois ele explicita de forma bastante direta que o CONSED, o UNDIME e o Movimento pela Base não surgiram no governo Temer – essas entidades já estavam sendo legitimadas dentro do MEC ainda no governo Dilma –, e que a falta de diálogo com associações científicas não foi uma exclusividade da gestão de Maria Helena Castro. A segunda versão da Base foi apresentada ao público em abril de 2016, um pouco antes de Dilma Rousseff ser afastada de seu cargo.

Aguiar e Tuttman (2020) relatam que no governo de Michel Temer, Mendonça Filho assumiu a pasta do MEC e Maria Helena Guimarães de Castro assumiu a SEB. Com esse novo governo, novas medidas foram tomadas, como os 27 seminários estaduais organizados junto ao CONSED e UNDIME para o debate da segunda versão da BNCC, da Reforma do Ensino Médio e da criação de um comitê gestor. “O comitê gestor passou a ser responsável pelas definições e diretrizes que orientam a revisão da 2ª versão, bem pela indicação dos especialistas que redigiram a versão final” (AGUIAR; TUTTMAN, 2020, p. 83). Já Fernando Cassio (2019) afirma que a BNCC teve um direcionamento para as agendas empresariais a partir da gestão de Cid Gomes no MEC, em 2015.

Desse modo, percebe-se que a *produção das políticas* curriculares educacionais se manteve entre os governos de Dilma e Temer. A produção da BNCC e a manutenção de um discurso sobre como essa produção irá diminuir o abismo da escola pública no Brasil foi contínua em ambos os governos. O que se considera necessário destacar, entretanto, no âmbito da descontinuidade curricular é a Reforma do Ensino Médio, feita

pode ser vista como um verdadeiro “sistema de terror” (BALL, 2001), segundo o qual os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou como demonstrações de “qualidade” ou ainda como “momentos” de promoção ou inspeção. Esses desempenhos expressam, em outras palavras, o valor de um indivíduo ou de uma organização no interior de dado âmbito de avaliação (BALL, 2002). Ou seja, em um sistema baseado na performatividade, o desempenho é a medida da produtividade, do resultado” (MOREIRA, 2009, p. 32)

⁶⁵ Os Ministros da Educação no segundo governo Dilma (2015/2016) foram: Cid Gomes, Luiz Cláudio Costa (interino), Renato Janine Ribeiro e Aloizio Mercadante.

através da Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, que modificou a LDB e foi uma “ruptura do conceito de Educação Básica em sua organicidade.” (AGUIAR; TUTTMAN, 2020, p. 83)

A terceira versão da BNCC foi apresentada em abril de 2017, abordando somente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; retornando⁶⁶ com os conceitos de competências gerais e específicas que devem nortear o trabalho do professor, referenciar suas metodologias e avaliações; e está organizada em objetos de conhecimentos e habilidades⁶⁷. Concluída em 2017, essa versão teve seu texto aprovado pelo CNE, contendo poucas alterações⁶⁸, e foi homologada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho, em 20 de dezembro do mesmo ano⁶⁹.

A aplicação da BNCC começou a ser desenvolvida no ano de 2020 e o governo federal liberou uma verba de 100 milhões de reais para apoiar estados e municípios nessa implementação. A BNCC do Ensino Médio foi homologada em 14 de dezembro de 2018, por Rossieli Soares, ministro da Educação.

Assim, foi criado em 2019 o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que, segundo Marcia Oliveira (OLIVEIRA, 2020, p. 6), foi

Instituído inicialmente pela Portaria MEC (nº 331/2018), o ProBNCC objetiva apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (SEDUC) e as Secretarias Municipais de Educação (SME) “no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios” (BRASIL, 2019a, p. 4). Posteriormente, essa portaria foi alterada (pela Portaria MEC nº

⁶⁶ André Vitor Santos e Marcia Ferreira destacam esse retorno: “A centralidade da noção de competências não é novidade no pensamento educacional brasileiro, pois todo o movimento reformista do currículo que emergiu na década de 1990 teve como base de sustentação esse ideário.” (SANTOS, FERREIRA, 2020, p. 37)

⁶⁷ Na minuta de parecer e projeto de resolução, voto em pedido de vista, do CNE, de dezembro de 2017, verificou-se a substituição dos conceitos no documento de 2017 da seguinte maneira: “É usual, embora não consensual, referir-se aos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores como saberes a serem adquiridos pelos estudantes da Educação Básica. A Lei do PNE estabelece que estes saberes sejam explicitados e usa a expressão ‘direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento’ para se referir a seu conjunto, injunção legal que deve ser respeitada. Por outro lado, a recente mudança introduzida na LDB pela Lei n.º 13.415/2017, consagra, no texto legal para a política educacional, a equivalência das expressões ‘direitos e objetivos de aprendizagem’ e ‘competências e habilidades’” (BRASIL, 2017a). <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 31 maio 2023

⁶⁸ <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873366-ministerio-tira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-base-curricular.shtml> e <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>. Acesso em: 2 fev. 2023.

⁶⁹ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

756/2019) para inserir aspectos específicos da implementação da BNCC para o Ensino Médio)

Desse modo, desenvolveu-se um alinhamento sobre a BNCC como política pública educacional nacional, atrelando as secretarias estaduais de Educação, via CONSED, às secretarias municipais de Educação, via UNDIME com o MEC, criando, portanto, o Comitê Nacional de Implementação da BNCC para o fornecimento de “assistência financeira para a construção do documento curricular elaborado à luz da BNCC” (BRASIL, 2019), entre outras questões.

Diante do panorama abordado sobre a constituição da BNCC como expressão de uma política curricular nacional, considera-se relevante a realização de um panorama sobre a presença da disciplina escolar de História nas políticas curriculares nacionais, o que será o foco do próximo capítulo.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A BNCC

Este capítulo focaliza a construção do Ensino de História no Brasil como campo, buscando compreender como a disciplina História escolar se desenvolveu no país, por meio da produção das políticas educacionais, assim como analisar como a *comunidade disciplinar* de História interpretou e se mobilizou em relação à BNCC através da publicação em periódicos científicos.

2.1 O Ensino de História e sua formulação através das políticas educacionais

O Ensino de História vem se desenvolvendo nas escolas brasileiras há quase dois séculos, apresentando continuidades e descontinuidades. Segundo Circe Bittencourt (2004), a História escolar integra o conjunto de disciplinas que foram sendo constituídas como saberes fundamentais no processo de escolarização brasileira e passou por mudanças significativas, estando intimamente ligada ao processo de construção do discurso nacional e da formação de identidades desde a sua criação, na metade do século XIX.

Katia Abud (2019) afirma que a disciplina escolar de História não nasceu sozinha, pois junto com a criação da disciplina escolar no Colégio Pedro II, houve a criação da disciplina acadêmica no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Conforme ressalta: “A História acadêmica e a História disciplina escolar se confundiam em seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira” (ABUD, 2019, p. 30)

A autora ainda destaca o concurso “Como se deve escrever a História do Brasil?”, promovido pelo IHGB em 1843, que teve como proposta vencedora a do naturalista alemão Carl Von Martius. Katia Abud destaca que Von Martius defendia a formação étnica do povo brasileiro a partir da contribuição do homem branco, do negro e do indígena e que as considerações do naturalista não ficaram restritas somente ao IHGB, mas também influenciaram os programas de História do Brasil do Colégio Pedro II.

As autoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009) destacam que a História se tornou uma disciplina escolar no Brasil durante o Império, a partir da criação do Colégio Pedro II, em 1837:

Num primeiro momento ensinou-se a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da civilização. A história pátria surgiu como seu apêndice, sem corpo autônomo e ocupando um papel extremamente secundário. (NADAI, 1992-93, p. 145 apud SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 12)

As autoras afirmam que, mesmo após a Proclamação da República, o referencial dos programas curriculares continuou tendo como principal perspectiva a História da Europa. Circe Bittencourt (2004) aponta que o programa de História do Colégio Pedro II servia como modelo para o país e que esse tinha sido inspirado no modelo de ensino francês. Simultaneamente, ao longo do século XIX, o IHGB desenvolveu as bases de uma História nacional dividida em períodos definidos pela ação política: a descoberta do Brasil, a colonização, a independência e o Estado monárquico (BITTENCOURT, 2004, p. 79).

Segundo Maria Stamatto (2009), com a inauguração da República, os ideais positivistas estavam postos e havia uma preocupação com a formação do cidadão de acordo com eles. No ensino secundário, no Colégio Pedro II⁷⁰ foi criado um novo regulamento, em 1894, pelo qual a cadeira de História Universal era voltada para o 4º e 5º ano, e a História do Brasil para 6º e 7º ano. Em 1898, outro regulamento distribuiu a História Universal para todos os anos, deixando somente para os últimos dois anos a História do Brasil (STAMATTO, 2009, p. 26).

Nas primeiras décadas do século XX, ocorreram diversas reformas educacionais, mudando as ordens das matérias escolares de História do Brasil e de História Universal. Dentre as mudanças, houve a Reforma de Epitácio Pessoa, em 1901; a Reforma de 1911, de Rivadávia Correa; a Reforma de Carlos Maximiliano, em 1915; e, em 1925, ocorreu mais uma reforma no ensino de História do Brasil.

Em 1931, o Colégio Pedro II perdeu a atribuição na formação dos programas disciplinares, que foram transferidos para o Ministério da Educação e Saúde Pública, recém-criado por Getúlio Vargas, então presidente. Nesse período, houve a articulação das disciplinas de História Universal e de História do Brasil em História da Civilização, que deveria ser obrigatória nos cursos secundários.

Segundo Bittencourt (2004), somente no governo Vargas é que houve uma focalização da História do Brasil no conteúdo escolar da disciplina.

Apenas com a Lei 4.244 de 1942, sob o Ministério de Gustavo Capanema, a História do Brasil tornou-se mais presente, com carga horária aumentada, e a História da América passou a contar com uma série dedicada ao seu ensino. (BITTENCOURT, 2004, p. 81-82)

⁷⁰ O Colégio Pedro II teve o seu nome alterado com a Proclamação da República, que determinou a mudança de seu nome para Instituto Nacional de Instrução Secundária e, logo em seguida, para Ginásio Nacional. Só em 1911 voltou a ostentar o nome de origem.

Pode-se refletir que a questão do enfoque na História do Brasil durante a Ditadura Vargas se relacionou com a valorização do nacionalismo em um governo autoritário. Também se pondera que havia o contexto da Segunda Guerra Mundial, e que o nacionalismo e o patriotismo estavam sendo colocados como práticas de cidadania. Assim, o ensino de História na escola ganhou destaque, com o dever de ser desenvolvido para a valorização da pátria.

Para as pesquisadoras de Ensino de História, Schmidt e Cainelli (2009), os programas curriculares de 1931 e 1961 continuaram incluindo mais conteúdos relacionados à História da Europa do que conteúdos relacionados à História do Brasil. Bittencourt (2004) afirma que não havia crítica referente ao predomínio de uma história eurocêntrica naquele momento. Até 1961, a Reforma Capanema permaneceu como a legislação sobre o ensino, sendo substituída pelo estabelecimento da primeira Lei das Diretrizes e Bases (LDB), que criou os novos programas educacionais para o Brasil.

Cinthia Martins (2016) investigou, em sua dissertação, a proposta do ensino de História a partir da LDB de 1971. Para isso, a autora remeteu primeiramente ao Movimento dos Pioneiros da Educação, com a intenção de evidenciar o surgimento do debate relacionado à disciplina de Estudos Sociais no Brasil, e posteriormente à Lei n.º 4.024, de 1961. Assim, afirma:

Uma mudança significativa apresentada pelo texto da LDB consiste na nova organização da grade curricular dos níveis de ensino, que passou a ser composta por conteúdos de caráter obrigatório, em comum para todos os alunos do sistema educacional brasileiro; e conteúdos de caráter optativo, ficando a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação a seleção e a organização das disciplinas que compô-lo-iam. Esta distinção foi justificada a partir da premissa que os conteúdos optativos deveriam ser idealizados a partir da realidade social e cultural de cada estado. (MARTINS, 2016, p. 47-48)

Martins (2016) também apresenta como, a partir da LDB de 1961, houve o desdobramento da grade curricular, com a alteração da função pedagógica da disciplina Educação Moral e Cívica, com a criação da disciplina Organização Social e Política Brasileira, em 1962, e a inserção da disciplina de Estudos Sociais na grade de optativas.

Nesse mesmo contexto, houve a criação da ANPUH, em 1961, na cidade de Marília, no estado de São Paulo. A associação naquele momento representava somente os professores universitários e tinha uma preocupação exclusiva com a História acadêmica. A tese de Ana Paula Giavara (2018) focaliza bem essa trajetória, ao relacionar o papel inicial da associação no debate e combate à Reforma Universitária de 1968, assim como a sua expansão na década de setenta, com a existência de vinte núcleos regionais.

Com a Ditadura Civil-Militar, implementou-se a Lei n.º 5.692, de 1971, e, com novas mudanças na grade curricular, as disciplinas de História, de Geografia e OSPB foram unificadas, constituindo os Estudos Sociais no 1º grau.

A professora Elza Nadai (1988, p. 11) chama a atenção para as transformações que ocorreram com essa legislação:

Retoma-se, no plano do discurso, a vinculação estreita entre os Estudos Sociais e a formação da cidadania. Pelo citado Parecer [Parecer CFE n.º 853/71], além da História e da Geografia, foi introduzido outro componente até então estranho aos Estudos Sociais, a Organização Social e Política do Brasil: “Vinculando-se diretamente a um dos três objetivos do ensino de 1º e 2º graus o preparo ao exercício consciente da cidadania - para a OSPB e para o Civismo devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a História como todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional.

Nesse contexto, a ANPUH passou a aceitar os estudantes de graduação como ouvintes em seu simpósio a partir de 1973. Assim, ocorreram discussões a respeito do impacto da LDB de 1971. No IX Simpósio Nacional, realizado em Florianópolis, em 1977, além dos estudantes de graduação, professores de 1º e 2º grau puderam participar como ouvintes nos simpósios da associação.

É importante mencionar o papel que a professora e pesquisadora Déa Felon desenvolveu na ANPUH para a participação de professores de História do Ensino Básico. Em entrevista realizada para a tese de doutorado de Ilka Mesquita (2008), Felon relembra sobre a sua luta para que professores se tornassem sócios da associação, com direito à voz e a voto. Felon apresentou essa proposta nos simpósios de 1977 e posteriormente no de 1979, quando finalmente a assembleia da ANPUH modificou o estatuto da associação para que professores da Educação Básica pudessem se tornar associados (MESQUITA, 2008, p. 67-68).

A partir da década de 1980, após a restauração da democracia, iniciou-se um debate sobre o ensino de História. O que ensinar em História se tornou objeto de estudo e de debates com pesquisas no meio acadêmico. Surgem, nesse contexto, questionamentos a respeito dos currículos escolares, dos livros didáticos e de seus conteúdos, e que paralelamente combatiam o ensino dos Estudos Sociais, reforçando a luta pela autonomia da disciplina escolar de História. Circe Bittencourt (2004, p. 104) ilustra esse debate:

No Brasil, na década de 80, o debate sobre os conteúdos escolares havia dividido os educadores preocupados com reformulações capazes de integrar os alunos das camadas populares. Havia consenso sobre a relevância social dos conteúdos vinculados nas escolas, mas havia divergência sobre quais

conteúdos deveriam ser alterados ou mantidos no processo de reformulação curricular.

Claudia Ricci (2008, p. 116), por sua vez, elucida essa mudança de perspectiva em relação ao papel da sala de aula:

Especialmente a partir da segunda metade dos anos 80 do século XX, a Educação Básica passou a ser vista como lugar para pesquisa e investigação social. Até então, a pesquisa social e reflexões historiográficas eram temas da universidade. A sala de aula da Educação Básica era concebida como lugar de transmissão de conhecimento científico, por excelência.

Nesse cenário, a história factual e positivista passou a ser criticada pelas novas vertentes de pensamento. O estudo crítico e a reflexão da história no cotidiano se tornam pontos importantes no ensino. Antonio Flávio Moreira em diferentes textos (2000, 2007) apresenta como algumas Secretarias de Educação, a partir da década de oitenta do século XX, valorizaram a produção do currículo sendo feita a partir da realidade escolar e demandas das comunidades escolares.

Essas experiências trouxeram uma nova forma de produzir currículos, valorizando o conhecimento escolar e dos professores. Essas produções curriculares na escola foram feitas de formas significativas e democráticas, de acordo com as realidades das escolas e de suas regiões, tornando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem muito mais significativo e coerente.

A década de 80 foi marcada pelos debates acerca de questões sobre a retomada da disciplina história como espaço para um ensino crítico, centrado em discussões sobre temáticas relacionadas com o cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade. O objetivo era recuperar o aluno como sujeito produtor da História e não como mero espectador de uma história já determinada. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 15)

Desse modo, compreende-se que a partir da década de 1980, o campo do Ensino de História começou a ser constituído com propostas curriculares inovadoras, com variadas pesquisas nas áreas e até mesmo com o posicionamento dentro da ANPUH para o reconhecimento dos professores de História como membros da associação.

Na década de noventa do século XX, há o desenvolvimento de políticas públicas educacionais como a LDB de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997 e 1998. O texto dos PCNs (1997) inaugura um novo papel do Estado na política, o de centralizar e orientar os conteúdos escolares nacionais, que, entretanto, não eram obrigatórios. O Estado passa a orientar os conteúdos que deveriam ser trabalhados nas disciplinas da Educação Básica, como também nos temas transversais, direcionando professores e escolas à interdisciplinaridade.

Como Circe Bittencourt (2004) apresenta, na última década do século XX, as políticas educacionais de Estado foram desenvolvidas na América Latina de uma forma

atrelada. Isso posto, considera-se que essas políticas educacionais promovidas pelo Estado brasileiro, assim como nos países vizinhos, estão relacionadas à política educacional global e evocam os encontros organizados por OCDE, UNESCO e Banco Mundial⁷¹.

Os PCNs foram desenvolvidos por meio de temas transversais, além dos conteúdos na organização de eixos temáticos dentro das disciplinas de Ensino Fundamental. Outro diferencial do documento foi sua elaboração em ciclos⁷². A questão dos temas transversais representou uma inovação ao trazer a interdisciplinaridade no campo da Educação. Os temas propostos foram: ética, meio ambiente, Saúde, orientação sexual e pluralidade cultural. Esses temas, segundo o documento, deveriam perpassar por todas as disciplinas e representaram um avanço na Educação Básica.

As estudiosas do campo da História, como Circe Bittencourt e Ângela de Castro Gomes⁷³, foram criticadas por fazerem parte da elaboração dos Parâmetros. Embora não haja consenso entre os pesquisadores sobre a efetividade dos PCNs, é importante evidenciar que eles possuíam um caráter de orientação e não de obrigatoriedade.

Segundo Marcelo Magalhães (2006), os PCNs foram construídos a partir do diálogo com a produção curricular desenvolvida nas décadas de 1980 e 1990 dos estados e municípios, e que a União tomou para si a responsabilidade de rever os currículos existentes, estabelecendo, assim, parâmetros para a Educação Básica. Magalhães ressalta que algumas coleções didáticas foram desenvolvidas se adequando aos PCNs: “Com o lançamento dos PCNs, passa a ser muito recorrente a presença de selos nas capas dos

⁷¹ Como foi apontado no primeiro capítulo, desde o final do século XX, organizações internacionais desenvolveram uma crescente influência na produção de políticas educacionais em diferentes países. Conforme Mainardes menciona: “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” (MAINARDES, 2006, p. 52).

⁷² Segundo Andréa Rosana Fetzner: “Embora os ciclos pretendam propor formas não seriadas de organização da escola, algumas políticas educacionais os tratam como um misto entre agrupamento etário e conteúdos a serem adquiridos. [...] Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de 1996, ao definirem os ciclos de aprendizagem também faziam tal associação: as antigas séries anuais passaram a ser chamadas de ciclos e ter a duração de dois anos. Em que pese a reforma curricular implementada pelos PCNs, a ideia de que organizar a escola em ciclos era indicar um conjunto de conteúdos a ser desenvolvido a cada dois anos marcou muitas propostas pelo Brasil (FETZNER, 2009)” (FETZNER, 2014).

⁷³ A professora Ângela de Castro Gomes relatou o fato de ter participado da equipe de História junto à professora Circe Bittencourt na elaboração dos PCNs e que ambas foram criticadas pela comunidade disciplinar. Essa fala ocorreu no encontro do Grupo de Pesquisa Oficinas de História na UNIRIO, no ano de 2016.

livros didáticos anunciando suas adequações aos Parâmetros. Logo, há um movimento de revisão dos materiais didáticos feitos pelas editoras. ” (MAGALHÃES, 2006, p. 55)

Desde a última década do século XX até a implementação da BNCC, os PCNs se tornaram referências para a construção dos currículos educacionais nos estados e municípios brasileiros. Em grande parte, esses currículos foram desenvolvidos com caráter diretivo, pelos quais os professores deveriam ser direcionados a seguir para a realização do processo de ensino e aprendizagem.

No estado do Rio de Janeiro, por exemplo, foi instaurado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC - RJ), durante o governo de Sérgio Cabral (2007- 2014), o Currículo Mínimo (2012). Este deveria ser seguido por todas as escolas públicas estaduais, dividido por disciplinas escolares e de acordo com os PCNs. Dispunha dos seguintes objetivos: “Assegurar e proporcionar, através de conteúdos selecionados ou considerados funcionais, uma educação de qualidade e uma criticidade instituída ao estudante”. Cada disciplina possuía o seu próprio Currículo Mínimo, que deveria ser utilizado como referência nos conteúdos que seriam compreendidos pelos estudantes, através do ensino dos professores.

Desse modo, havia no início do documento a seguinte mensagem aos professores:

Prezado Professor,

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro elaborou o Currículo Mínimo da nossa rede de ensino. **Este documento serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades que devem estar nos planos de curso e nas aulas.** Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Consideram-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções. O Currículo Mínimo visa estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo - que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado. (SEEDUC RJ, 2012, p. 2, grifo nosso).

Assim, ao exemplificar a experiência do Currículo Mínimo⁷⁴ do estado do Rio de Janeiro como um currículo fechado, com objetivos a serem desenvolvidos, reflete-se que

⁷⁴ O currículo Mínimo foi substituído pelo Currículo Básico no âmbito da SEEDUC RJ após a instauração da BNCC.

professores da Educação Básica já lidavam com tentativas de controle⁷⁵ por parte do poder público, antes mesmo da BNCC.

2.2 A BNCC de História

A primeira versão da BNCC foi divulgada em setembro de 2015, e o componente disciplinar de História rompeu com a organização tradicional dos conteúdos escolares. O grupo responsável por essa produção era composto de 12 professores⁷⁶, em sua maioria ligados à área do Ensino de História⁷⁷ e pertencentes a universidades situadas nas regiões Norte e Nordeste do país, distanciando-se um pouco do eixo Rio-São Paulo. Ao abordar uma proposta curricular com uma perspectiva centrada na História do Brasil, não tratando de conteúdos canônicos, o documento gerou um intenso debate nessa *comunidade disciplinar*⁷⁸.

Com a apresentação do documento à sociedade, o MEC disponibilizou um período para a discussão e consulta pública do documento. Fernando Cassio (2019) tensiona os números apresentados pelo MEC sobre essa consulta. Para o pesquisador, a Base é uma política de centralização curricular alicerçada em avaliações de larga escala e que, em 2016, teve sobre a sua divulgação:

“12 milhões de contribuições” provenientes da consulta pública à primeira versão. O Brasil possui 209 milhões de habitantes, em dados projetados de 2018, e, quase 2,2 milhões de professores nas redes públicas e privadas do País (Censo Escolar 2017). Há um problema de escala na afirmação de que as contribuições à consulta pública sobre a BNCC seriam numericamente iguais a 5,78% da população brasileira. É como se cada professor atuante no Brasil contribuísse mais de cinco vezes com a consulta. (CÁSSIO, 2019, p. 26-27)

O autor (2019) afirma que análises feitas através da Lei de Acesso à Informação (Lei n.º 12.527/2011) mostram que o número total de contribuição foi de 143.928, e que

⁷⁵ A dissertação de Pedro Campos Neto (2018) demonstra a tentativa de controle imposta pela SEEDUC: “Desde a criação da avaliação diagnóstica, a SEEDUC busca fortalecê-la dentro de suas escolas. [...] o resultado dos alunos no SAERJINHO passou a ser de maneira obrigatória um dos instrumentos avaliativos que formam a nota bimestral de todas as disciplinas, mesmo aquelas que não estão presentes na verificação, são elas: Artes, Educação Física, Filosofia, Língua estrangeira e Sociologia”. Disponível em: https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/14864/1/Dissert_Pedro%20Francisco%20Campos%20Neto.pdf Acesso em: 02 fev. 2023

⁷⁶ No dia 18 de junho de 2015, o MEC disponibilizou a Portaria n.º 592, que instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192#:~:text=PORTARIA%20No%2D%20592%2C%20DE%2017,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 24 jan. 2023

⁷⁷ Acácia Regina Pereira em sua dissertação, assim como Fabiana Almeida em sua tese, realizaram entrevistas com professores e pesquisadores que participaram dessa primeira versão do documento.

⁷⁸ O site da ANPUH disponibiliza essas diversas manifestações sobre a BNCC para consulta. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia>. Acesso em: 21 fev. 2022.

há uma diferença do número divulgado pelo MEC, de 8.400%: as contribuições efetivas são de apenas 1,52% das supostas contribuições apresentadas pelo MEC. Aponta-se que, apesar de quatro ministros da Educação diferentes durante o processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular, as defesas com interpretações tendenciosas foram permanentes durante esse processo.

Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller (2020) também destacam na pesquisa que realizaram sobre a construção do consenso da BNCC que, apesar dos entrevistados terem citado a intensa contribuição *on line* da população em relação a primeira versão, esse documento não foi partilhado com as pesquisadoras⁷⁹.

A segunda versão do componente curricular de História da BNCC não foi uma segunda edição do documento; alguns dos doze profissionais saíram e aqueles que ficaram para realizar a revisão foram desligados pelo MEC (ALMEIDA, 2021). Assim, os novos profissionais, agora legitimados⁸⁰ pela ANPUH, produziram outro documento de orientação curricular para a disciplina escolar de História.

Essa versão da BNCC para a disciplina escolar de História foi um novo documento, no qual houve o retorno à História quadripartite⁸¹ de modelo francês e em uma perspectiva tradicional. Essa versão da BNCC foi encaminhada pelo MEC para a aprovação do CNE. A partir desse envio, iniciou-se a discussão da Base através de seminários estaduais organizados pelo CONSED e pela UNDIME. Como afirmam Tarlau e Moeller (2020, p. 585): “Esses vinte e sete seminários ocorreram rapidamente, entre junho e agosto de 2016, a despeito de alguns dos maiores abalos na história política do Brasil”.

⁷⁹ Como as autoras destacam: “Um grupo de professores da Universidade de Brasília (UnB) analisou todos esses comentários da consulta pública e produziu um relatório privado sobre as contribuições. Embora muitos entrevistados tenham feito referência a esse documento, nunca recebemos uma cópia” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 583)

⁸⁰ A segunda versão da BNCC, possui uma seção denominada “Agradecimentos”, com a seguinte informação: “O Ministério da Educação agradece a interlocução estabelecida com as Associações Profissionais e Científicas abaixo listadas pelas contribuições críticas na discussão pública para a construção da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2016, p. 16). Nesta seção, ANPUH e sua respectiva presidente são citadas: ANPUH – Associação Nacional de História; Maria Helena Rolim Capelato.

⁸¹ O modelo quadripartite é um modelo francês de divisão clássica da história do ocidente. Os marcos temporais são todos de origem europeia e se dividem em quatro divisões: História Antiga, Idade Média, História Moderna e História Contemporânea. Esse modelo foi adotado no Brasil desde a criação da cadeira de História no Colégio Pedro II, no século XIX.

Já a terceira versão foi produzida durante o governo de Michel Temer e, apesar da troca de ministro da Educação e de secretários da SEB⁸², a BNCC continuou sendo desenvolvida. O componente de História foi desenvolvido por poucos profissionais da área⁸³, que produziram o conteúdo escolar a partir, também, do modelo quadripartite francês.

Segundo Ivor Goodson (1997, 2005, 2018), as disciplinas expressam relação estreita com o poder e com os interesses de grupos sociais. Percebe-se, então, que os conhecimentos disciplinares estabelecidos são permeados por disputas nas arenas, e que uma política oficial curricular, a qual pretende controlar o processo de ensino e aprendizagem em toda a Educação Básica em todo o território brasileiro, produz sentidos e lutas pelo estabelecimento de quais conhecimentos devem ser válidos para a escola. Segundo o pesquisador:

A comunidade disciplinar não deveria ser vista como um grupo homogêneo cujos membros comungam dos mesmos valores e definições de papéis, interesses e identidades. A comunidade disciplinar deve ser vista, sim, como um movimento social incluindo uma gama variável de missões ou tradições distintas representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções. (GOODSON, 1997, p. 44)

Isso posto, nota-se que a *comunidade disciplinar* de história divergiu de diferentes maneiras e por vários motivos quanto aos textos curriculares publicados pela BNCC. As diversas tradições da pesquisa historiográfica, divididas por distintos períodos históricos, por suas áreas específicas de interesse e por suas várias linhas teóricas, discordavam sobre quais aspectos consideraram inaceitáveis em relação à produção do novo currículo escolar. Desse modo, esta tese apresenta, analisa e dialoga com pesquisadores do campo do Ensino de da História e da História que publicaram artigos científicos a respeito da BNCC.

Esses artigos, portanto, expressam como membros da *comunidade disciplinar* de História defenderam seus posicionamentos frente aos seus pares, escrevendo, analisando, dando sentidos e fechamentos sobre suas interpretações da Base, contribuindo para o jogo político no que se refere à política curricular e se posicionando sobre a BNCC História.

⁸² Após a abertura do processo de impeachment no Congresso Nacional, a presidenta Dilma Rousseff e seus ministros foram afastados do cargo. Desse modo, o ministro da Educação Aloizio Mercadante (PT) saiu do MEC, assim como Manuel Palácios da SEB. Ambos foram substituídos no governo de Michel Temer (MDB) por José Mendonça Bezerra Filho (DEM), no MEC, e Maria Helena Castro, na SEB. Mais informações em: <https://www.redalyc.org/journal/873/87346871001/html/>. Acesso em: 21 fev. 2022.

⁸³ Na terceira versão, os nomes que encontramos entre os redatores que fazem parte da comunidade de História são: Janice Theodoro da Silva e José Alves de Freitas Neto. Dentre os leitores críticos da versão oficial, encontramos os seguintes professores: Ana Maria Mauad (UFF), Fabiano Farias de Souza (SEEDUC RJ) e Maria Cristina Cortez Wissenbach (USP). (BRASIL, 2017, p. 460)

2.3 A comunidade disciplinar de História e a BNCC

Neste item, será realizado a análise discursiva dos artigos desenvolvidos pela *comunidade disciplinar* de História publicados em periódicos científicos⁸⁴. Assim, foi produzido o arquivo referente aos discursos mobilizados por essa comunidade referentes à BNCC História.

Denis Renan Correa (2016) analisou as duas primeiras versões da BNCC, identificando três grupos que criticaram o documento, dividindo-os entre midiáticos, especialistas e político-profissionais. O primeiro grupo, midiáticos, escreveu principalmente em Jornais e ignorou a área do Ensino de História. O segundo grupo, especialistas, era formado por professores e pesquisadores da área de História Antiga e Medieval, que não tiveram suas áreas contempladas pela primeira versão da BNCC, e defendiam uma revisão que incluísse tais campos. Finalmente, o terceiro grupo, político profissional, composto por professores e pesquisadores da área do Ensino de História e do campo da Educação, que se preocupava com a perda da autonomia docente com uma BNCC. Correa (2016), portanto, relatou as diferenças dentro da *comunidade disciplinar* de História de acordo com a sua atuação profissional.

Por causa dessas diferenças demonstradas por Correa (2016), considera-se importante a realização de uma análise das produções desenvolvidas em relação à BNCC, assim como a atuação desses diferentes grupos na concepção das diferentes versões da Base. Essa análise é justificada por se considerar que, por meio dos discursos mobilizados, professores e pesquisadores ponderaram reflexões e desenvolveram análises referentes ao componente curricular da BNCC, que foram avaliados e aprovados pelos pares para a sua publicação.

Compreende-se, com Hugo Costa e Alice Lopes (2016), que a *comunidade disciplinar* (GOODSON, 2018) é feita de articulações políticas encadeadas por subjetivações; dessa forma, os artigos aqui apresentados demarcam posicionamentos políticos e interpretações relacionadas à BNCC. Assim, diferentes sentidos foram mobilizados pelos autores em seus discursos para elogiar, defender ou criticar determinada versão da Base.

Flávia Caimi (2016) foi uma das primeiras pesquisadoras da área de Ensino de História a escrever um artigo sobre os impactos da BNCC História. Nesse artigo a historiadora desenvolveu uma argumentação sobre a possibilidade da existência da

⁸⁴ Os artigos que serão analisados neste item estão inseridos na tabela 3 da página 37 à página 39.

BNCC como algo favorável à nação, pois ponderou que, na ausência de um currículo nacional, os livros didáticos acabaram se estabelecendo como programas referentes ao conhecimento histórico escolar, como um currículo editado. A estudiosa também salientou a dimensão territorial brasileira como um entrave aos consensos de um conteúdo curricular comum.

Em sua argumentação, a autora se baseou na perspectiva teórica de Laville (1999), na qual a disciplina de História recebe intervenção direta do poder, e afirma o papel importante dos doze pesquisadores que atuaram na construção da primeira versão, como se pode se ver na citação abaixo:

Os colegas que capitanearam a elaboração da proposta confrontaram uma forte tradição baseada no entendimento da História escolar como um simples processo de transmissão de conteúdos factuais e verbalistas (CAIMI, 2016, p.89-90)

Caimi (2016) também enfatizou que a segunda versão da BNCC História não possui relações de continuidades com a primeira versão e que é um outro documento, com um lamentável retrocesso. A autora finalizou seu texto com a esperança de que a BNCC possa proporcionar um debate público acerca da cultura escolar.

Astrogildo Silva Júnior (2016) refletiu sobre a primeira versão da BNCC História e sua superação ao eurocentrismo. Na introdução do artigo, o autor realiza um panorama sobre a trajetória das políticas curriculares nacionais e destaca o silenciamento do documento curricular “Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”⁸⁵, construído por setenta e dois especialistas, no ano de 2014.

Silva Júnior (2016) baseou parte de sua argumentação nos trabalhos desenvolvidos pela professora Elizabeth Macedo (2014), destacando que a BNCC está inserida dentro das “políticas de testagem”. O autor ainda questionou “quais sentidos de educação estão sendo excluídos, quando a BNCC significa sentidos de qualidade, como aquela que pode ser avaliada” (MACEDO, 2014 apud SILVA JUNIOR, 2016, p. 93).

Posteriormente, Silva Júnior (2016) argumentou que a história do Ensino de História é excludente, opressora e silenciadora, e que acredita na defesa de um Ensino de

⁸⁵ Segundo o autor: “Em 2014, foi publicado o documento: ‘Por uma política curricular para educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento’. Esse documento, versão preliminar, foi elaborado por uma equipe de 72 especialistas. O documento de 170 páginas é composto por uma apresentação, três partes (I – As diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica: subsídios para a elaboração da base nacional; II – Direito à aprendizagem e ao desenvolvimento na Educação Básica; III – A contribuição das áreas do conhecimento na realização do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento), considerações finais e referências” (SILVA, 2016, p. 92).

História sem hierarquias, no diálogo com o diferente. Ao utilizar teóricos decoloniais como Boaventura dos Santos 2004, 2008 e Walter Mignolo 2003, o autor considera que o colonialismo é responsável pela hierarquização de saberes e critica a “estrutura curricular de caráter monocultural e eurocêntrica” (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 97).

Em outra sessão do trabalho, Silva Júnior (2016) realiza uma análise da primeira versão da BNCC e aponta que há descritores no documento que possibilitam a inserção das áreas de História Antiga e Medieval no currículo. O autor defende a “perspectiva adotada de entrada pela História do Brasil” (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 100) e que é possível ver o rompimento com a história eurocêntrica no documento. Assim, considera que:

Romper com o eurocentrismo, abordar outras histórias é compreender que o mundo é epistemologicamente diverso e que a diversidade longe de ser algo negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 102)

Finalizando o texto, Silva Júnior (2016) critica a falta de referencial teórico e metodológico expresso no documento, assim como ausência da temática de gênero nos conteúdos, defendendo que a BNCC História deveria avançar mais no seu caráter preliminar.

Percebe-se que Caimi (2016) e Silva Júnior (2016) defendem a existência de um documento curricular nacional. Ambos os autores também defendem a primeira versão em seus respectivos artigos, apontando que o componente disciplinar de História apresentado à sociedade na primeira versão procurou inovar e romper com a tradição existente no saber escolar de História. Considera-se pertinente ressaltar que a pesquisadora do campo do Ensino de História, Flavia Caimi foi uma das pareceristas dessa primeira versão.

Rodrigo Paziani (2017) foi um dos poucos historiadores a questionar a intencionalidade da BNCC como uma política pública na educação atrelada a uma política de avaliação em larga escala. O autor refletiu sobre quais são as intenções de uma base nacional e, para tal, realizou uma atualização histórica da Base, destacando que esta é uma política educacional “antidemocrática” (PAZIANI, 2017, p. 46) e que, mesmo durante a gestão do governo PT, esse documento foi apresentado à sociedade sem um debate anterior com os professores da Educação Básica. O autor também remeteu à falta de embasamento para a BNCC e apontou estruturas falhas ao documento, como o silenciamento deste em relação à evasão escolar, por exemplo.

Em relação ao componente curricular de História, Paziani (2017) apresentou a criação de um GT que foi desenvolvido na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), no início de 2016, para discutir o documento. A partir da discussão acerca da primeira versão da BNCC História, o GT considerou que:

Foi identificado um conjunto axiomático de problemas considerados graves e cruciais no documento oficial. De um ponto de vista geral, além dos duvidosos “objetivos de aprendizagem” – tomando por “objetivo” elementos tão diferentes como “conteúdo”, “método” e “avaliação” – foram apontados: a total falta de critérios tanto na escolha dos membros da Comissão de Especialistas, quanto na conduta pouco democrática adotada por esta Comissão e o tempo insuficiente para um debate amplo e sistematizado sobre a proposta (PAZIANI, 2017, p. 58).

O autor também afirma que o grupo considerou que o documento não enfrentou as contradições do ambiente escolar, que tinha pobreza teórica e metodológica, além da “ênfase excessiva em História do Brasil” (PAZIANI, 2017), e que os conceitos não foram problematizados ou não foram sequer desenvolvidos no currículo. Assim, o pesquisador conclui que as intencionalidades de uma BNCC estão relacionadas com o conservadorismo de um “projeto hegemônico burguês”.

Francisco Silva, Laryssa Vasconcelos e Robson Casagrande (2016) realizaram uma importante articulação entre currículo, a disciplina escolar de História e os saberes docentes. Apoiados em uma análise de currículo, os autores afirmam que a primeira versão da BNCC foi realizada a partir de uma discussão verticalizada na qual a “regulação e o controle dos processos pedagógico” (SILVA; VASCONCELOS; CASAGRANDE, 2016, p. 5) estão sob risco, e o que mais assusta na ausência de diálogo com os professores é que esta é uma política apresentada no governo do PT. Os autores afirmam que a BNCC “não assume uma teoria geral de educação ou mesmo de currículo e que há ‘equivocos epistemológicos’ no documento” (SILVA; VASCONCELOS; CASAGRANDE, 2016, p. 5). Na parte final do artigo, é apresentada a pesquisa realizada com nove professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, expondo quais foram as percepções desses professores em relação à BNCC e ao seu debate.

Pode-se destacar que os artigos desenvolvidos por Francisco Silva, Laryssa Vasconcelos e Robson Casagrande (2016) e Rodrigo Paiziani (2017) evidenciaram a BNCC como uma política curricular educacional atrelada ao controle e à avaliação. Ambos artigos não pouparam críticas à criação da BNCC e destacaram a ausência do diálogo na construção dessa política, mesmo que no governo do PT.

Jean Moreno (2016) realizou uma análise diferenciada da primeira versão da BNCC. A partir do título do artigo “História na Base Nacional Comum Curricular: *Déjà*

vu e novos dilemas no século XXI”, o autor deixa uma pista sobre as referências ao passado. E, assim, realiza uma breve apresentação da proposta curricular desenvolvida no âmbito da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo, que teve como assessores os professores Marcos Silva e Déa Fenelon, no ano 1986.

Para o autor, essa proposta foi inovadora ao pretender o ensino de História a partir de eixos temáticos, enfatizando as relações de trabalho e sobre “conscientizar o aluno como agente do processo histórico, através do estudo das experiências sociais cotidianas” (MORENO, 2016, p. 8). O pesquisador aponta que o projeto foi extremamente atacado pela imprensa e, por isso, “engavetado”.

Assim, o autor destaca que esse movimento foi semelhante àquele gerado com as críticas direcionadas à primeira versão BNCC de História. Para Moreno (2016), há diferentes interesses políticos na BNCC, inclusive os das fundações, e que é necessário diferenciar um currículo prescrito do currículo avaliativo, destacando que a BNCC está atrelada ao IDEB e ao PISA.

A partir desse panorama, o autor focaliza a BNCC de História e considera que essa disputa foi desenvolvida com a “divisão de historiadores puros e historioeducadores” (MORENO, 2016, p. 13), pois a polêmica se deu apoiada em uma ideia de “conteúdos substantivos”; e, assim, o autor considera que “pensa-se o currículo em História como uma mera disputa entre temas” (MORENO, 2016, p. 14).

Dessa forma, Moreno analisa a primeira versão do componente curricular de História e tece diferentes críticas, como “títulos vagos e imprecisos” (MORENO, 2016, p. 14), “o critério de organização não fica claro” (MORENO, 2016, p. 14), “não há na introdução, um detalhamento dos eixos” (MORENO, 2016, p. 18). A análise do componente curricular, portanto, não é relacionada ao conteúdo em si, mas à forma que esse conteúdo é apresentado, como o texto foi desenvolvido e publicado. Posteriormente, o autor realiza um balanço em relação à abordagem dos conteúdos e considera que o documento não conseguiu romper com a história linear e que ele precisa justificar as seleções do conteúdo abordado.

A professora Edna Maria Antônio (2019) publicou um artigo referente às discussões da primeira versão da BNCC em uma revista argentina. A autora, a partir de referenciais teóricos pós-coloniais e decoloniais, reflete sobre como a construção da disciplina escolar de História no Brasil foi amparada no eurocentrismo. Assim, perpassa pelas legislações educacionais e como a disciplina escolar de História se apresentava até chegar a apresentação da BNCC à sociedade brasileira, em 2015. Dessa forma, a autora

argumenta que as principais críticas ao documento foram em referência à abordagem de uma História Atlântica (ANTÔNIO, 2019, p. 133). Edna Antônio, portanto, se desdobra acerca dessa temática e analisa como o documento procedeu a essa abordagem. Também relata as críticas ao documento por parte da comunidade e afirma que a Base procurou ser inovadora e tentou romper como uma visão tradicional do Ensino de História.

O artigo de Maria Verónica Secreto (2019) também se refere às discussões da primeira versão da BNCC e foi publicado na mesma revista argentina que o texto anterior. O trabalho remete à Constituição de 1988, à LDB de 1996 e à Conferência Nacional de Educação de 2010 até chegar à publicação da BNCC, em 2015. A autora relata que o componente curricular de História:

Quien se asomaba a la componente historia en esa base enseguida percibiría que gran parte de la historia de la humanidad no había sido contemplada, por lo tanto gran parte de los saberes y del hacer de las sociedades humanas había quedado excluido, lo que evidentemente reducía las posibilidades de alteridad que supuestamente se buscaba. (SECRETO, 2019, p. 3)

Dessa maneira, a autora perpassa pelo debate que esse documento gerou na comunidade de História no Rio de Janeiro. A partir da narração do encontro da ANPUH Rio sobre a BNCC, em 2015, com a presença dos professores Mauro Cezar Coelho e Claudia Ricci, membros da equipe que elaboraram a primeira versão, Secreto (2019) relata que ambos responderam às perguntas e críticas ao documento, porém não comentaram sobre outras possibilidades de currículo.

Assim, a autora comenta sobre a comissão que foi formulada após o encontro e que essa mesma comissão publicou uma nota posicionando a ANPUH RJ como contrária a essa BNCC. Veronica Secreto afirma que, logo após a publicação da ANPUH Rio, houve cartas de apoio à primeira versão da BNCC; o que lhe fez perceber que “eso evidenciaba que el campo estaba dividido” (SECRETO, 2019, p. 101) e que o debate atravessava o Departamento de História da UFF. Isso posto, a pesquisadora relata sobre a criação do Observatório da BNCC História⁸⁶ pelo Departamento de História UFF, que foi alimentado com cartas, textos, propostas curriculares por professores de diferentes áreas do Departamento de História dessa universidade. Dessa forma, após o intenso debate narrado por Secreto (2019), o Observatório da BNCC de História desenvolveu uma proposta curricular que foi apresentada no encontro da ANPUH Rio, em fevereiro de 2016.

⁸⁶ Não foi possível localizar informações sobre quais professores participaram desse observatório.

Maria da Conceição (2016), em breve artigo, analisou as disputas na BNCC de História, a partir da teoria decolonial, e avaliou que a primeira versão da “BNCC foi malograda junto com as possibilidades que levantou de enfrentamento ao eurocentrismo” (CONCEIÇÃO, 2016, p. 95). Assim, a autora afirma que há a retomada da Europa como eixo central na segunda versão e questiona:

A geração dos sem Grécia e dos sem Roma, ficará para a próxima oportunidade. Quem sabe?! De todo modo, não podemos ignorar que nossa acuidade de historiadores tem sido por demais hermética e pouco efetiva na problematização da perspectiva colonizada da historiografia que dá suporte ao ensino de História no Brasil. (CONCEIÇÃO, 2016, p. 95)

Nilton Pereira e Mara Rodrigues (2018) consideram que as disputas na produção curricular da BNCC foram, sobretudo:

No campo da legitimidade do legado e de outra formação histórica para a constituição identitária brasileira, isto é, a ênfase justamente nas continuidades supostamente estabelecidas entre o passado europeu, africano ou indígena e o laço social na atualidade. (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 6)

Os autores consideram que a primeira versão foi o currículo que melhor desenvolveu a relação da produção de identidades, com uma “inversão de centro geográfico” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p.7), com menos destaque à Europa. O artigo de Pereira e Rodrigues (2018) evidencia a preocupação de um currículo que não centralize apenas uma identidade exclusiva. Eles consideram que um currículo de História deve fornecer subsídios para a empatia e para a diferença. Dessa forma, os autores trouxeram em seu trabalho indícios que a primeira versão do documento se atentou para um currículo que dialogasse para a diferença.

Luis Fernando Cerri e Maria Paula Costa (2019) publicaram em uma revista colombiana a trajetória da construção da primeira versão da BNCC. Os pesquisadores apontam que o debate na comunidade foi uma reação sobre o risco de perda do espaço de sua área no currículo e conseqüentemente nos livros didáticos. Argumentam, ainda que a História do Brasil é concebida a partir da História europeia e que a primeira versão tentou romper esse padrão; entretanto, o que se encontrou foi uma resistência entre os pares. Os autores mencionam também que essa mudança no foco e na prioridade de conteúdo ocorre na Argentina desde a década de 1990.

Dentre as críticas a esse documento curricular, Cerri e Costa consideram que a publicação⁸⁷ nas redes sociais do então ministro da Educação, Renato Janine, possibilitou e, de certo modo, colaborou com as inúmeras críticas de grupos conservadores e

⁸⁷Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html>. Acesso em: 21 fev. 2022.

negacionistas ao documento. Posteriormente, os autores apresentaram algumas críticas referentes ao documento, como as próprias às manifestações da ANPUH. E afirmam:

Esta reivindicación, que no corresponde a nada que deba constar en el texto de la BNCC, revela una tensión que entonces se (re) estableció, entren historiadores que se dedican a la historiografía, e historiadores que se dedican la reflexión didáctica, y por lo tanto no componen un área de la historiografía. Esta relación fue sólo despertada de un sueño latente, pues desde los años 80 del siglo XX, la relación entre Enseñanza e Investigación y su lugar en los cursos de licenciaturas impregna las discusiones sobre la producción del conocimiento histórico, no obstante tal tensión tuvo como punto crucial un momento de crisis política, en un proceso de democratización del país, drecuperación de derechos, donde las reformulaciones curriculares eran urgentes y rediseñaban por medio de debates y disputas, entre otros aspectos, los rumbos de la educación brasileña post dictadura militar. (CERRI; COSTA, 2019, p. 82)

Desse modo, os autores reiteram que a ANPUH não pensou no ambiente educacional, quando realizou as suas manifestações em relação à primeira versão da BNCC, e revelou fissuras que se julgavam superadas. Para os pesquisadores, a segunda versão da BNCC foi um regresso anterior aos PCNs, e a terceira versão foi um retorno à década de 1970, e que, apesar dos retrocessos, houve um silêncio dos mesmos que se manifestaram referente à primeira versão.

Os artigos de Mullet e Rodrigues (2018) e Cerri e Costa (2019) foram desenvolvidos e publicados após a BNCC ter sido estabelecida como uma política educacional, e os autores procuraram legitimar a primeira versão do documento, relembrando os intensos debates no campo, no que se refere a essa versão. Mullet e Rodrigues (2018) afirmam que, dentre as diferentes versões da Base, a primeira foi a que trabalhou melhor com a questão da diferença. Cerri e Costa (2019) relembram os discursos desenvolvidos sobre a primeira versão dentro da comunidade, por diferentes meios. Considera-se importante também mencionar que o professor Luís Fernando Cerri foi parecerista da primeira versão.

O trabalho de Marcos Silva (2018) também aborda as críticas referentes à primeira versão da BNCC de História. Para o autor, o foco na História do Brasil não significou ignorar o mundo, e, para sustentar o argumento, o autor se baseia nos trabalhos dos historiadores Caio Prado Jr e Fernando Novaes. Adiante, Silva menciona as leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 como superações do conteúdo europeu e que estavam presentes na primeira versão. Ainda argumenta que a versão final da BNCC História é um documento conservador com registro no singular, sem pluralidade e abstrata, sem mencionar as explorações e lutas referentes aos povos indígenas e africanos.

O professor da USP, então, defende a primeira versão do documento, destacando que a partir do governo Temer, o documento se tornou conservador e com viés avaliativo. Marcos Silva foi consultor do componente curricular de História da primeira versão da BNCC e relembra, na tese de Almeida (2021), que “a recepção do documento pela comunidade foi bastante hostil” e que o documento foi “tratado como se fosse um planejamento de aula. Não é planejamento de aula, jamais foi” (ALMEIDA, 2021, p. 173), parecendo ignorar as políticas de avaliação atreladas ao IDEB no governo PT.

No âmbito da elaboração de textos referentes à BNCC atrelados a um determinado período histórico, é possível encontrar dois artigos relacionados ao estudo da História Medieval no Brasil. Um foi desenvolvido por Douglas Lima (2019), que procurou discutir a presença da Idade Média nas diferentes versões da BNCC; o outro, de Igor Salomão com Nilton Pereira (2016), que, além da discussão da presença do período Medieval nas versões dos documentos, conceberam possibilidades inovadoras e progressistas de inserção desses conteúdos nas aulas de História.

Em seu trabalho, Lima (2019) apresentou o posicionamento de várias entidades e grupos de trabalhos relacionados a diferentes áreas da História em relação ao primeiro documento da BNCC. O autor reconheceu o avanço do primeiro documento em romper com a História eurocêntrica e ainda destacou que a segunda versão, ao retornar com os conteúdos referentes à Idade Média, “contribui para uma ideia desequilibrada do período e deve ser classificada como conservadora” (LIMA, 2019, p. 9). Segundo Douglas Lima, há um movimento de renovação historiográfica medieval desde a década de 1980, e a segunda versão da BNCC desenvolveu essa temática inserindo uma abordagem que é anterior a essa renovação.

Lima (2019) destaca que a comunidade de medievalistas no Brasil se mobilizou muito mais na primeira versão do que na segunda versão do documento e constata esse movimento relacionando-o com a presença dos conteúdos na segunda versão do documento. Por fim, o autor aborda a história do ensino de História Medieval no país e considera que a partir da BNCC, “a área de História Medieval buscou reafirmar a relevância do medievo para o ensino de História” (LIMA, 2019, p. 15) e que descolonizar as abordagens narrativas pode ser um caminho potente.

Já Teixeira e Pereira (2016) analisaram qual é o papel da Idade Média nas duas primeiras versões da BNCC 2015 e 2016. Os autores apresentam alguns manifestos relacionados à primeira versão contra a ausência da História da Antiguidade Clássica e da História Medieval e afirmam que essas “manifestações foram fruto da vontade de

participar do ensino escolar” (TEIXEIRA, PEREIRA, 2016, p.18); entretanto, a primeira versão teve a sua “importância ao realizar a quebra da história quadripartite” (TEIXEIRA, PEREIRA, 2016, p. 20). Teixeira e Pereira afirmam que na segunda versão houve o retorno ao ensino quadripartite e de conteúdos relacionados à Idade Média de forma estereotipada. Os pesquisadores consideram importante o Ensino de Idade Média na disciplina História escolar para realizar o papel do estranhamento, do pertencimento e do distante e defendem a entrada do conteúdo de forma diferente da que foi apresentada na segunda versão da Base.

Percebe-se, desse modo, nesses dois artigos, o posicionamento de uma subárea da *comunidade disciplinar* de História em relação à BNCC. Como Costa e Lopes apontam (2016), a partir da concepção de Goodson (1997), “uma *comunidade disciplinar* não é um grupo homogêneo, mas constitui-se a partir da relação de subgrupos internos, facções profissionais com perspectivas diferenciadas” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1018).

Os dois trabalhos analisados acima esboçaram em seus discursos uma defesa da História Medieval nos conteúdos do componente curricular de História. Em ambos os casos, é apresentado o movimento da comunidade de historiadores medievais contrários à primeira versão do documento, desenvolvido no ano de 2015. Mais adiante os dois artigos consideram que o conteúdo de História Medieval, presente na segunda versão do documento, é conservador; entretanto, não há um movimento de questionamento, por parte dessa *comunidade disciplina*, quanto à forma que esse conteúdo foi apresentado, o que demonstra que estavam mais preocupados com a representação por si, e não em como ela seria trabalhada. Ambos os artigos também não criticaram esse silêncio por parte dos medievalistas.

Em relação à versão oficial da BNCC História para o Ensino Fundamental, pode-se destacar os artigos de Dennison de Oliveira (2017); o artigo em conjunto de Alexia Franco, Astrogildo Silva Júnior e Selva Guimarães (2018); e o artigo de Marco Antônio Silva e Suelena Morais (2019).

O artigo produzido por Dennison de Oliveira (2017) reflete sobre como a versão oficial da BNCC apresentou conteúdos relacionados às diferentes temáticas dos centenários de 1917: 1ª Guerra Mundial, a Revolução Russa, a declaração de guerra do Brasil à Alemanha e a Greve Geral. Para o autor, há uma continuidade no componente da disciplina de História para o Ensino Fundamental na BNCC, em relação ao componente de História nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), “só se notando diferenças de forma e não de conteúdo” (OLIVEIRA, 2017, p. 100).

Oliveira (2017) elogia as nove competências para a disciplina de História no Ensino Fundamental presentes no documento, mesmo que essas já tenham sido postas para o Ensino Médio desde o ano de 2000. No entanto, questiona sobre o grau de comprometimento do poder público para a efetivação bem-sucedida de tal proposta. O que se percebe é que, aparentemente, essas competências inseridas no Ensino Médio foram ignoradas pelos gestores do MEC e que o autor não possui esperanças com a presença delas no Ensino Fundamental.

A pesquisa de Oliveira (2017) também confere um olhar atento em relação às semelhanças na abordagem do conteúdo da disciplina escolar de História no âmbito das diretrizes relacionadas aos PCNs e à BNCC, assim como a crítica na falta de interesse dos governos em manter a continuidade nas políticas públicas educacionais. Parece que o autor tem uma preocupação com práticas reais de acordo com os currículos e não apenas prescrições curriculares distantes do cotidiano escolar.

O artigo “Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões” (2018), escrito em conjunto por Alexia Franco, Astrogildo Silva Júnior e Selva Guimarães, reflete sobre as implicações da BNCC para a disciplina escolar de História, na qual consideram que a seleção dos conteúdos é uma prescrição reguladora e instrumento de controle docente. Os autores consideram que a atitude historiadora⁸⁸ é uma ferramenta importante, mas que “o texto é discreto em relação a estimular a problematização” (2018, p. 1020) e “mesmo abordando a necessidade de problematizar a ideia do “Outro” o texto é tímido em relação à questão das diferenças” (2018, p. 1022). Os autores ainda destacam que o documento não rompe com a perspectiva eurocêntrica.

Em outra parte do texto os pesquisadores desdobram-se sobre o decreto em forma de Lei 9.099/2017, em referência ao PNLD, sobre o apoio à implementação da BNCC por meio de editais. Desse modo, argumentam que:

Observa-se assim que as estruturações dos volumes da coleção didática tendem a limitar, sobremaneira, autonomia docente. Os professores que deverão seguir as prescrições da BNCC à risca, por meio da coleção didática adotada pela escola que atuam. (FRANCO; SILVA JÚNIOR; GUIMARÃES, 2018, p.1029)

Alexia Franco, Astrogildo Silva Júnior e Selva Guimarães (2018) ainda comentam que as fichas de avaliação para o PNLD se configuraram como um *check-list* de conhecimentos e habilidades, com uma padronização de períodos e eventos históricos,

⁸⁸ O componente disciplinar de História na versão oficial abordou o desenvolvimento do conceito de atitude historiadora. Esse conceito será analisado no capítulo três.

convertendo o processo histórico em uma linearidade simultânea em todas as coleções.

Concluem o artigo afirmando:

Assim, a BNCC cumpre um papel radical de regulação externa, pois determina o que será ensinado (os conteúdos), como será ensinado (as metodologias), quando (a ordenação do tempo escolar) o que e como será avaliado, enfim o que deve ser ensinado e aprendido (FRANCO; SILVA JÚNIOR; GUIMARÃES, 2018, p.1032)

O artigo de Marco Antônio Silva e Suelena Morais, “Atitude historiadora na leitura dos não lugares” (2019), defende que, apesar de ter sido criticada por muitos pesquisadores, a BNCC “aponta a importância do ensino de História contribuir para que os alunos desenvolvam uma atitude historiadora para leitura de mundo” (SILVA; MORAIS, 2019, p. 115), pois a Base possibilita que os estudantes adotem uma leitura sócio-histórica. Os autores defendem que, por meio da BNCC, os estudantes poderão utilizar o “conhecimento histórico para a compreensão do presente” (SILVA; MORAIS, 2019, p. 117). Além disso, os pesquisadores procuraram apresentar possibilidades de inserção do conceito no cotidiano escolar, através de um trabalho de pesquisa no qual problematizaram o papel do shopping em nossa sociedade.

Francisco Balduino da Silva, Jean Santos e Márcia Fernandes (2019) realizaram uma discussão sobre a BNCC e a tentativa de normatização do currículo para o Ensino Médio. Em uma análise a partir do conceito de *contexto de influência* de Ball (1998, 2014), os pesquisadores apresentaram discursos de governo, de institutos e de fundações em defesa da BNCC.

Em seguida, os autores apresentam dados levantados por uma pesquisa feita com professores do Ensino Médio do Ceará, na qual os entrevistados declararam não se sentir contemplados com a BNCC, além de considerar que a BNCC não privilegia uma perspectiva reflexiva para os estudantes. Dessa forma, os pesquisadores defendem que o discurso da BNCC está longe da realidade dos docentes e que eles devem resistir ao currículo.

A reflexão de Silva, Santos e Fernandes é um destaque dentro da produção de artigos da *comunidade disciplinar* de História sobre a BNCC, pois foi um dos poucos trabalhos localizados em busca realizada no portal da CAPES que realizou um diálogo com docentes da Educação Básica, os quais são entendidos nesta tese como sujeitos do currículo.

O artigo “Reflexões sobre a História escolar e o ensino por competência” (2019) de Pedro Paulo Barbosa, Andrea Lastória e Francieli Carniel é desenvolvido a partir da noção das competências presentes na versão oficial da BNCC. Para os autores, a escolha

do documento pelas competências mostra um alinhamento às políticas *globalistas* (termo utilizado pelos autores). Os pesquisadores, em diálogos com teóricos da perspectiva crítica do currículo, consideram que a “agenda 2030 é uma autorregulação do capital” (BARBOSA; SANTOS; FERNANDES, 2019, p. 519). No que se refere ao componente curricular de História, argumentam que a área de História não inova e que permanece eurocêntrica e com viés positivista e “elitista” (p. 524).

Os trabalhos de Francisco Balduino da Silva, Jean Santos e Marcia Fernandes (2019) e de Pedro Paulo Barbosa, Andrea Lastória e Francieli Carniel (2019) não se limitaram à análise da BNCC História. Ambas as publicações realizaram articulações entre as políticas curriculares e o componente disciplinar de História, numa perspectiva atenta de que a BNCC História não é um *texto político* isolado, e sim parte de *um contexto de produção de texto* e de *contexto de influência*.

O Dossiê organizado pelas professoras Nádia Gonçalves e Ana Maria Monteiro a respeito da BNCC de História, publicado no ano de 2021, trouxe importantes trabalhos de reflexão sobre a Base como uma política educacional, com artigos que tratavam da constituição do documento, com análises de diferentes perspectivas, além de diálogos com políticas curriculares internacionais.

No texto de apresentação do dossiê, Gonçalves e Monteiro (2021) desenvolvem uma importante reflexão sobre a BNCC ser um documento curricular prescritivo, e que a inserção da disciplina escolar de História envolve: “disputas teóricas e políticas, saberes e práticas, entre outros, em um conjunto já bastante amadurecido e dinâmico de pesquisas e reflexões, que, tratando-se da dimensão de políticas educacionais, muitas vezes é desconsiderado ou subestimado mediante outros interesses e referências que estão em jogo” (GONÇALVES; MONTEIRO, p. 4). Assim, as autoras realizam uma apresentação dos artigos que compõem o dossiê e destacam que alguns artigos consideraram a BNCC como um “documento prescritivo” e que a “BNCC de História apresenta muito mais permanências do que mudanças”.

Nadia Gonçalves e Ana Maria Monteiro (2021, p.7) ainda destacam que:

Embora as vozes dos professores das escolas de educação básica talvez tenham sido as menos ouvidas ou destacadas em toda a discussão da BNCC, parece certo que a versão final aprovada não mexe de forma estrutural com aquilo que já é consolidado como conteúdo escolar para a História, embora, com os códigos alfanuméricos, outras questões tenham sido agregadas.

As autoras ainda destacam a presença de artigos sobre a BNC - Formação e sobre análises comparadas da BNCC com políticas curriculares em outros países e concluem que:

Uma Base está prescrita. Há muitos elementos que estão sendo organizados para sua implementação, como diretrizes curriculares estaduais e municipais, os critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático, e a Base Nacional para Formação de Professores. Mas é nas mãos de professoras e professores que o currículo se faz, acontece em escolas e salas de aula presenciais e virtuais. E que possam se organizar em associações representativas como a Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH), assumindo tais discussões e desenvolvendo proposições alternativas, considerando os contextos culturais, sociais e políticos nos quais a educação democrática se constitui e constitui sujeitos. (GONÇALVES; MONTEIRO, 2021, p. 16)

O texto de Luis Fernando Cerri e Maria Paula Costa (2021) possui muitas semelhanças com o artigo já mencionado de ambos publicado na revista colombiana, e traz questões relacionadas à criticidade da *comunidade disciplinar* de História em relação à primeira versão da BNCC. Os autores apontam que a criação da BNCC surgiu com o PNE e consideram que o setor privado somente se beneficiou com o documento no governo de Michel Temer. Cerri e Costa (2021) retomam a crítica feita no outro artigo ao considerarem que a discussão pela primeira versão era um “indicativo de que a discussão interna à academia se guiou principalmente pelo interesse corporativo, pela crítica demolidora e desinteressada da solução dos problemas da primeira versão” (CERRI; COSTA, 2021, p. 15).

Assim, os autores consideraram que “a comunidade de História demonstrou que não alcançou superar o esquema quadripartite. Consegue criticá-lo, mas não está pronta para superá-lo concretamente” (CERRI; COSTA, 2021, p. 16), como também não houve preocupação com o currículo escolar em si, além do campo de História:

A sem-cerimônia com que foi ignorado o ensino de História como campo de pesquisa, de produção de conhecimento e de acúmulo de discussão de políticas públicas por tantos debatedores é um sintoma preocupante de que o campo não é reconhecido por amplos contingentes de historiadores, quiçá a maioria. (CERRI; COSTA, 2021, p. 18)

Dessa maneira, Cerri e Costa (2021) defendem o campo do Ensino de História como campo de pesquisa, de produção e de ensino, pois é um espaço de diálogo, de saberes específicos que precisa ser reconhecido.

O artigo “BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis”, de Adriana Ralejo, Rafaela Mello e Mariana Amorim (2021), procurou refletir a BNCC como uma política curricular e sobre quais foram os seus impactos. Na primeira parte do trabalho, as autoras buscam evidenciar como a *comunidade disciplinar* de História construiu sentidos para o documento a partir da análise de artigos científicos. Na segunda parte do texto, as pesquisadoras realizam uma análise das competências gerais da BNCC e consideram que a “atitude historiadora” é uma possibilidade e potencialidade da Base. Argumentam que

muito tem se discutido sobre a construção da BNCC, mas que é preciso “explorar como professores de História poderão e podem se apropriar desse documento curricular” (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021, p. 16)

O trabalho de Sandra Regina de Oliveira e Flavia Caimi (2021) analisa a BNCC versão final para os anos finais do Ensino Fundamental, compreendendo esse documento com uma função normativa e reguladora (OLIVEIRA; CAIMI, 2021, p. 6), e buscam evidenciar como:

As principais proposições relativas aos saberes históricos selecionados e às operações cognitivas ensejadas, no esforço de apontar o que pode ser caracterizado como inovação, em relação aos pressupostos historiográficos e pedagógicos vigentes no campo do Ensino de História. (OLIVEIRA; CAIMI, 2021, p. 6)

Através da análise realizada, as autoras concluem que:

O que se pode apreender até aqui é que esta terceira versão da BNCC guarda estreitas relações com a tradição historiográfica que privilegia uma abordagem cronológica, linear, justaposta, do passado para o presente, quadripartite/tripartite, eurocêntrica. (OLIVEIRA; CAIMI, 2021, p. 7)

A partir dessas primeiras evidências, as autoras examinaram as habilidades propostas em todo o componente de História para os anos finais do Ensino Fundamental e observaram que operações cognitivas de menor complexidade tiveram maior destaque no documento. Entretanto, o artigo não se encerra. Oliveira e Caimi focalizaram a análise ainda sobre o PNLD de 2018 e ao Guia de Livros Didáticos PNLD 2020 da disciplina escolar de História, para uma compreensão entre currículo prescrito e currículo editado. Por fim, as autoras concluem que a BNCC é uma tentativa de controle e que apostam nas ações dos docentes e na curiosidade dos estudantes.

Com a leitura e análise desses artigos, é possível constatar que há diferentes demandas mobilizadas pelos subgrupos da *comunidade disciplinar* de História, que tomam forma em diferentes discursos apresentados nos trabalhos. Considera-se que o mapeamento desses artigos expressa sentidos e defesas das subáreas dessa *comunidade*, a qual cada autor procurou legitimar um conhecimento específico produzido nessa subárea específica.

É interessante perceber, através da análise dos artigos científicos, que poucos pesquisadores da *comunidade disciplinar* de História se posicionaram contra a existência de um currículo nacional, que se colocaram contrários à ideia de uma BNCC e que refletiram sobre a ausência de diálogo com professores da Educação Básica, sobre esse

documento estar atrelado às políticas de avaliação, de padronização, de controle e de responsabilização dos docentes, com a *accountability*⁸⁹.

Uma questão que nos chamou a atenção na análise dos discursos foi a moderada mobilização referente ao Ensino da História escolar em si e no diálogo com os professores. Somente dois artigos realizaram entrevistas com professores, os de autoria de Francisco Silva, Laryssa Vasconcelos e Robson Casagrande (2016) e de Francisco Balduino da Silva, Jean Santos e Marcia Fernandes (2018).

Também, constatou-se, após a análise realizada, que grande parte das publicações se restringiram somente à análise do conteúdo curricular, considerando este somente como prescrito. Além disso, rastreou-se nos discursos mobilizados, principalmente por membros da *comunidade disciplinar* de Ensino de História, que a maioria dos artigos procuraram evidenciar as disputas dentro dessa comunidade, a partir da primeira versão da BNCC.

Os artigos de Sandra Regina de Oliveira e Flavia Caimi (2021) e de Alexia Franco, Astrogildo Silva Júnior e Selva Guimarães (2018) realizaram uma análise da BNCC junto ao PNL D, destacando que a política curricular educacional não se encerrou com a versão oficial da Base. Assim, como a percepção da inovação da BNCC, referente à “atitude historiadora”, que foi desenvolvida de diferentes formas nos artigos de Alexia Franco, Astrogildo Silva e Selva Guimarães (2018), de Marco Antônio Silva e Suelena Maria de Moraes (2019) e de Adriana Ralejo, Rafaela Mello e Mariana Amorim (2021).

Pode-se ainda destacar, a partir da leitura e análise dos vinte e dois artigos aqui apresentados, que não há um consenso da *comunidade disciplinar* sobre a BNCC, e que procurou-se evidenciar, através das diferentes publicações, as divergências desenvolvidas a partir da primeira versão do documento.

Outra questão que se pondera relevante mencionar, a partir de nossa análise, é referente ao posicionamento de parte dos autores pertencentes à *comunidade disciplinar* de História em não considerar e nem criticar a BNCC como uma política atrelada à questão da avaliação em larga escala ou de refletirem que os grupos empresariais e suas fundações não começaram a permear a política educacional a partir da gestão Michel Temer, na presidência da República, mas que já estavam presentes, na gestão anterior, no governo de Dilma Rousseff.

⁸⁹ Conceito desenvolvido por Peter Taubman (2009), *Teaching by Numbers: Deconstructing the Discourse of Standards & Accountability in Education*.

Sobre a questão relacionada às diferentes perspectivas abordadas nos trabalhos, nota-se que, apesar de a BNCC ser uma política destinada à Educação Básica e com um viés em sua justificativa, para a centralidade e a normatividade curricular, poucos artigos se desenvolveram atrelados ao diálogo com o campo do Currículo. É perceptível a ausência em alguns textos de autores desse campo em suas referências bibliográficas, como é possível observar na tabela abaixo:

TABELA 4: Presença de referência bibliográfica sobre autores do campo do currículo nos artigos referentes à BNCC História⁹⁰

Autor	Instituição	Título do artigo	Diálogo com o campo do Currículo
Dennison de Oliveira	UFPR	Uso de periódicos para o ensino de História na Educação Básica - projeto 1917: mídia, guerra, greve e revolução	Não há menção.
Marco Antônio Silva e Suelena Maria de Moraes	FAMINAS e UNIBH	Atitude historiadora na leitura dos não lugares	Sim, uma única referência.
Igor Salomão Teixeira e Nilton Mullet Pereira	UFRGS	A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC	Não há menção.
Denis Renan Correa	UFRB	A base e o edifício: balanço e apontamentos sobre a fortuna crítica da BNCC	Sim.
Flávia Eloisa Caimi	UPF	A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?	Sim.
Douglas Mota Xavier de Lima	UFOPA	Uma história contestada: a História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017)	Não há menção.
Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues	UFRGS	BNCC e o Passado Prático: temporalidades e produção de identidades no Ensino de História	Sim, uma única referência.
Luis Fernando Cerri e Maria Paula Costa	UEPG e UNI CENTRO	La construcción de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) de Historia en Brasil: entre diálogos, tensiones y controversias	Sim, uma única referência.

⁹⁰ Tabela desenvolvida pela autora para esta tese.

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior	(PPGED/UFU)	BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo	Sim.
Aléxia Pádua Franco, Astrogildo Fernandes da Silva Junior e Selva Guimarães	UFU	Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões	Sim.
Francisco José Balduino da Silva, Jean Mac Cole Tavares Santos e Márcia Frota Fernandes	SEDUC-CE e UERN	BNCC e o currículo de História: interpretações docentes no contexto da prática	Sim.
Marcos Silva	USP	“Tudo que você consegue ser” – triste BNCC/História (a versão final)	Não há menção.
Edna Maria Matos Antônio	UFS	Curriculum, historia atlántica y enseñanza de la historia: los desafíos de la BNC Brasil (2015)	Não há menção.
María Verónica Secreto	UFF	La Base Nacional Curricular Común (BNCC) del Brasil y la componente “historia”. El debate en Río de Janeiro de 2015-2016 y la experiencia del Observatorio de la BNCC/UFF	Não há menção.
Maria Telvira da Conceição	URCA	O ocularcentrismo da Base Curricular De História	Não há menção.
Jean Carlos Moreno	UENP	História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI	Não há menção.
Francisco Thiago Silva, Laryssa Vasconcelos, Robson Carlos Casagrande	UNB	A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História: reflexões docentes	Sim.
Rodrigo Ribeiro Paziani	UNIOESTE	A quem serve a Base Nacional Comum Curricular? dos apontamentos críticos na área de Ciências Humanas à análise específica do curso de história (UNIOESTE).	Não há menção.

Pedro Paulo Barbosa, Andrea Lastória e Francislaine Carniel	SEE SP, FFCLRP-USP e mestranda FFCLRP-USP	Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC	Sim.
Nádia G Gonçalves, Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro	UFPR e UFRJ	Ensino de História: entre bases nacionais e a formação de professores	Sim.
Luís Fernando Cerri, Maria Paula Costa	UEPG e UNI CENTRO	O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental	Não há menção.
Adriana Soares Ralejo, Rafaela Albergaria Mello, Mariana de Oliveira Amorim	UFRJ, SEEDUC-RJ, USP e SME	BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis	Sim.
Sandra Regina de Oliveira e Flavia Caimi	UEL; UPF	Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola	Sim.

Considera-se que essa ausência demonstra como a *comunidade disciplinar* de História debateu mais sobre quais conteúdos incluir numa listagem sobre o que se ensinar em História na Educação Básica do que sobre a questão de a BNCC ser uma política curricular e quais seus efeitos possíveis na Educação Básica.

Outra questão que se julga importante apontar é referente à abordagem do Ensino de História a partir da perspectiva da Educação Histórica, na qual alguns autores se baseiam. Essa concepção considera que o campo do Ensino de História não precisa necessariamente dialogar com o campo da Educação e, por sua vez, com o campo do Currículo. Para os autores que utilizam essa perspectiva teórica, somente as referências bibliográficas da área de História são úteis e cabíveis. Os recentes trabalhos de Martins (2019) e Mistura (2019) evidenciaram essa disputa no campo sobre a questão da aprendizagem.

Para o grupo de historiadores que desenvolvem suas pesquisas por meio da abordagem da Educação Histórica, suas investigações são realizadas principalmente na epistemologia da História, por isso, na crença e na elaboração de uma didática própria da História. Como Maria Auxiliadora Schmidt (2015) afirma:

O campo de investigação em educação histórica vem se definindo com sua especificidade própria, em diferentes países e também no Brasil. Essa especificidade vem sendo apontada por autores como Rüsen (2010a), Barca (2005) e Schmidt (2009), e recorre, principalmente, aos seus fundamentos baseados na epistemologia da história, especialmente na teoria da consciência histórica, bem como nas pesquisas já realizadas sobre essa temática. (SCHMIDT, 2015, p. 37)

Carmen Gabriel (2015) focaliza a cultura acadêmica, ao refletir sobre os sentidos de Ensino de História “dos processos de hegemonização de significados mobilizados nessas disputas” (GABRIEL, 2015, p. 78). Assim, a autora considera que:

Entre os significados mobilizados nas lutas se significação peça definição de ensino de história, no âmbito da academia, o termo *didática de* tem sido objeto de disputa ora significada, em meio aos discursos pedagógicos, como disciplina incontornável na formação dos docentes, e como tal, estreitamente associado à “cultura escolar” (Forquin, 1992), ora entendida como sinônimo de “cultura histórica” (Rüsen, 2009), e, portanto, como uma subárea da história (Cardoso, 2008) (GABRIEL, 2015, p. 78).

Nesse sentido, Gabriel destaca que:

As diferentes definições de “didática da história” no campo acadêmico da atualidade são articulações provisórias e contingenciais em meio a processos de significação que disputam a legitimidade da responsabilidade do processo de formação do professor nessa área disciplinar (GABRIEL, 2015, p. 78).

A última questão que se pretende inserir nessa análise de textos produzidos pela *comunidade disciplinar* refere-se a um apontamento que Luís Fernando Cerri e Maria Paula Costa (2019) realizaram. Os autores destacaram que a *comunidade disciplinar* de História foi negligente ao atacar a primeira versão do componente curricular de História da BNCC, ao não se atentar ao fato de que toda aquela disputa sobre o conhecimento escolar de História está relacionada ao Ensino de História escolar.

A análise realizada por Cerri e Costa (2019) é de extrema importância para tecer um panorama da atuação da *comunidade disciplinar* de História. Dessa forma, considera-se que essa mesma questão foi negligenciada nos sentidos mobilizados nos discursos que marcam as publicações dessa *comunidade*, analisadas nesta pesquisa.

Os historiadores, ao escreverem seus respectivos artigos, atribuíram sentidos, interpretações e realizaram, mesmo que provisoriamente, o fechamento do que consideravam e compreendiam a BNCC e, em muitos casos, ignoraram a realidade escolar, os sentidos da história ensinada, os saberes docentes e o Ensino de História na escola.

Segundo Sílvio Gallo (2004), no livro *As palavras e as coisas*, de Michel Foucault, o filósofo francês procurou desvendar o processo de constituição dos saberes modernos e que a disciplina seria um mecanismo de poder e ordenação. Mais adiante o autor afirma:

A disciplina, que se tornou sinônimo de campo de saber—tanto na epistemologia quanto na estrutura curricular do saber escolar – apresenta uma ambiguidade conceitual muito interessante; invoca em si tanto o campo do saber propriamente dito quanto um mecanismo político de controle de um certo exercício de poder. (GALLO, 2004, p. 82)

Em vista disso, considera-se que a *comunidade disciplinar* de História não divergiu publicamente sobre a criação e o desenvolvimento da BNCC devido à legitimação que esse documento conferiu à disciplina escolar de História. O que essa *comunidade disciplinar* provavelmente não imaginava era a instauração da Reforma do Ensino Médio, e que a disciplina de História seria retirada da grade curricular desse segmento, sendo diluída dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim como toda uma nova legislação educacional articulada à BNCC. Desse modo, a ANPUH se posicionou contra a Reforma, através de uma nota⁹¹, porém não foi atendida como em outros momentos⁹². Então, a entidade divulgou uma carta aberta direcionada ao CNE, defendendo a existência e o direito ao conhecimento escolar de História, com críticas às medidas legais⁹³ ocasionadas pela BNCC.

Dessa forma, aponta-se que a ANPUH, assim como grande parte dessa *comunidade disciplinar*, só compreendeu a BNCC como uma política relacionada às avaliações de larga escala, a uma política de testagem, com efeitos em todas as instâncias educacionais e como uma política que busca neutralizar os conhecimentos quando a terceira versão da Base não trouxe em seus conteúdos a modalidade do Ensino Médio.

Quando houve a publicação da BNCC do Ensino Médio sem os conhecimentos específicos do componente disciplinar da História escolar, estando este diluído dentro da área das “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, a ANPUH e a *comunidade disciplinar* perceberam que a disciplina de História teve seu exercício de poder abalado, assim como

⁹¹Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4014-nota-anpuh-reforma-ensino-medio-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 01 jun. 2023

⁹² A nota da ANPUH Nacional foi publicada em dezembro de 2015. Para mais informações, acessar: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3144-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 22 jun. 2020.

⁹³Mais informações acessar: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4017-carta-aberta-pela-obrigatoriedade-da-historia-no-ensino-medio>. Acesso em: 22 jun. 2020.

aconteceu na reforma de 1971⁹⁴, e apenas a partir desse momento passaram a criticar a existência da BNCC publicamente⁹⁵.

Nesse sentido, através da análise do discurso do arquivo constituído a partir de artigos da *comunidade disciplinar* referentes à BNCC História, entende-se que os enunciados foram mobilizados numa busca pela legitimação de diferentes conhecimentos históricos, com a omissão da adjetivação do escolar a esse conhecimento disciplinar. Identifica-se, assim, a *comunidade* de História como um espaço conservador que buscou legitimar e defender seus interesses e seu *status quo*.

Por outro lado, o conjunto de discursos aqui analisados evidenciou um movimento da *comunidade disciplinar* de Ensino de História na primeira versão da BNCC, isto é, uma tentativa ousada de rompimento com um padrão tradicional e conservador da disciplina escolar de História; e que, por isso, o documento e seus elaboradores foram atacados e não compreendidos pela *comunidade*.

Com base em Foucault, por meio de Silvio Gallo (2004), entende-se que: “Essa relação entre conhecimento dá-se porque a produção do saber é movida por uma *vontade de verdade*, e instituir uma verdade é um ato essencialmente político, é o exercício de um poder”. (GALLO, 2004, p. 91). Assim, a relação entre conhecimento e verdade é intrínseca. E que os elaboradores da primeira versão da BNCC, assim como da segunda versão e da terceira versão para o componente disciplinar de História, instituíram regimes de verdade, de vontade de saber e de poder ao selecionar e desenvolver conhecimentos escolares para toda a Educação Básica brasileira.

Através da análise discursiva desses artigos, possibilitou-se a compreensão de alguns aspectos importantes a respeito da *comunidade disciplinar* de História em relação à BNCC: percebeu-se que alguns textos expressaram diferentes formas de análise da Base, e que defendem suas posições na *comunidade disciplinar* de História, discordando e adjetivando de diferentes maneiras o documento oficial.

Portanto, tendo em vista os variados discursos críticos sobre a BNCC, considera-se, com base em Goodson (2018), que os diferentes autores comungam sobre a importância e a promoção da disciplina escolar de História. Há uma luta pela legitimação

⁹⁴ Como no período da Ditadura Militar (1964-1985) houve a reforma educacional de 1971, que unificou o ensino de História e de Geografia numa única disciplina denominada Estudos Sociais, nas séries iniciais do 1º grau. Nas séries finais e no 2º grau, houve diminuição da carga horária de História e houve a criação das disciplinas de Moral e Cívica e OSPB.

⁹⁵ Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4017-carta-aberta-pela-obrigatoriedade-da-historia-no-ensino-medio>. Acesso em: 22 jun. 2020.

de seu território disciplinar e esta é uma luta política. Como o autor afirma, as matérias escolares estão constituídas por grupos de elementos de identidade, valores e interesses diferentes.

Verifica-se, então, que as prescrições curriculares presentes do componente de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental, apresentados na versão homologada da BNCC, em forma de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, pouco se diferenciam dos conteúdos curriculares presentes nos livros didáticos até então, configurando movimentos de permanência na política curricular.

Logo, as declarações feitas pela *comunidade disciplinar* de História, adjetivando a BNCC História, de diferentes maneiras, tendem a legitimar discursos, desconsiderando ideias sobre os conhecimentos históricos legitimados nos livros didáticos. Percebe-se assim o jogo de poder desenvolvido dentro do grupo de historiadores, já que estes tecem críticas quando não se sentem legitimados ou quando suas áreas não são reconhecidas. Como afirma Goodson: “Uma *comunidade disciplinar* baseia-se no entrosamento de vários atores sociais que compartilham suas lutas por recursos, status, ou espaço acadêmico” (GOODSON, 2018, p. 20).

Com os movimentos desenvolvidos a partir da leitura referente à *comunidade disciplinar* de História sobre a BNCC, considera-se que, antes de realizar as análises empíricas desta pesquisa, um caminho potente é o da defesa do conhecimento histórico escolar no âmbito do campo do Ensino de História, o que, dessa maneira, será empreendido no próximo subitem.

2.4 O conhecimento escolar e a disciplina escolar de História

No Brasil, a discussão referente ao conhecimento escolar emergiu com o desenvolvimento de pesquisas no campo da Educação na última década do século XX, na qual se podem destacar as teses de Alice Casimiro Lopes⁹⁶, Ana Maria Monteiro⁹⁷ e Carmen Gabriel⁹⁸. Nesse contexto, após uma década de instauração do processo democrático no país, havia um amplo debate sobre quais conhecimentos a escola deveria ensinar e como o currículo deveria ser constituído.

Durante um longo período, considerou-se que o conhecimento era somente produzido nas universidades e que os professores desenvolviam nas escolas somente a aplicação de um currículo desenhado, delimitado previamente. Essa perspectiva foi defendida na década de cinquenta do século passado e ficou conhecida como orientada pelos “princípios de Tyler⁹⁹”.

Herbet Kliebard (2011), numa análise do trabalho de Ralph Tyler, curricularista norte-americano, afirma que este teorizou toda uma noção sobre currículo ao elaborar o programa Educação 360, pela Universidade de Chicago, no qual teve como princípios básicos as ideias de currículo e instrução, articulando teorias de outro autor norte-americano, John Bobbitt (1918)

A tese de Tyler referente ao currículo, apesar de ser de 1949, é um marco de como esse currículo deveria ser aplicado nas escolas, com uma metodologia pronta e que até hoje influencia planejamentos e reformas curriculares. Ralph Tyler considerou quatro questões importantes no planejamento do currículo: que objetivos educacionais a escola procura atingir; que experiências educacionais podem ser oferecidas para possibilitar a consecução desses objetivos; como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente; e como podemos determinar se esses objetivos estão

⁹⁶ A tese de Alice Casimiro Lopes intitulada “Conhecimento escolar: quando as ciências se transformam em disciplinas”, orientada pelo professor Antônio Flávio Barbosa Moreira e defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFRJ, em 1996, foi um trabalho pioneiro sobre o conhecimento escolar.

⁹⁷ A tese de Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro intitulada “Ensino de História: entre saberes e práticas”, orientada pelo professor Francisco Creso Franco Júnior, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 2002, foi um trabalho pioneiro sobre o conhecimento histórico escolar.

⁹⁸ A tese de Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec intitulada “Um objeto de ensino chamado história - A disciplina de história nas tramas da didatização”, orientada pela professora Vera Maria Candau, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 2003, foi um dos trabalhos pioneiros sobre o conhecimento histórico escolar.

⁹⁹ O livro foi publicado originalmente pela primeira vez em 1949, nos Estados Unidos. No Brasil há edição em 1977: TYLER, Ralph W. Princípios básicos de currículo e ensino. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

sendo alcançados. Assim, os princípios de Tyler estavam relacionados à elaboração do currículo: Objetivos, selecionar experiências, organizar experiências e avaliar.

Segundo Tyler, quem determinava os objetivos seria o teórico curricular, apagando assim os contextos locais e os saberes docentes, que deveriam receber prontos os objetivos para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. O autor norte-americano desenvolveu sua teorização no contexto da Guerra Fria e teve uma grande influência nos países periféricos, como é o caso do Brasil. Essa teorização ficou conhecida no Brasil sob o nome de tecnicismo¹⁰⁰.

O modelo tecnicista foi desenvolvido no Brasil principalmente durante o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985) e compreendia que o processo de ensino e aprendizagem deveria ser realizado pelos professores, que transmitiriam os conteúdos aos estudantes, seguindo determinadas regras e normas. Esse modelo educacional começou a ser “combatido” ainda no período ditatorial, a partir da circulação de textos de autoria do educador Paulo Freire. Dessa forma, iniciou-se a defesa de ideias sobre autonomia docente, diálogo e construção do saber a partir da realidade do estudante.

Nesse contexto, temos o desenvolvimento de políticas educacionais que visavam a sua construção por meio de reflexões sobre prática docente. No estado do Rio de Janeiro, houve a criação do Laboratório de Currículo da Secretaria de Educação e Cultura, de 1975 a 1979, no governo Faria Lima. Segundo Lobo e Faria (2005), com a LDB de 1971, houve uma explosão de matrículas no sistema estadual de educação, acompanhada de um alto nível de repetência e de evasão escolar. Assim, era necessário melhorar a qualidade da educação e formar um novo sistema estadual de ensino. Para isso, foi criado o “Laboratório de Currículo: pesquisa, formulação e implementação de propostas de renovação pedagógicas e de política educacional”. As autoras destacam que o Laboratório era um espaço de estudo e experimentação educacional.

A Secretaria Estadual de Educação entendia que o planejamento educacional precisava valer-se de resultados de estudo e pesquisas para que o serviço público respondesse aos apelos reais da população. (LOBO; FARIA, 2005, p. 4)

¹⁰⁰ Segundo José Carlos Libâneo, o “tecnicismo” desenvolveu-se no Brasil na década de 1950, à sombra do progressivismo, ganhando nos anos 1960 autonomia, quando constituiu-se especificamente como tendência, inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino. Essa orientação acabou sendo imposta às escolas pelos organismos oficiais ao longo de boa parte das duas últimas décadas, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar (LIBÂNEO, 2013, p. 71).

A experiência desse espaço, ainda que em um contexto de ditadura civil-militar, demonstra a existência de fissuras no modelo tecnicista, que era “defendido” pelo MEC¹⁰¹ naquele período. A proposta de estudar, experimentar e criar um espaço de construção de um currículo educacional próximo à realidade escolar, emergiu com mais força após o início do processo de redemocratização, com as eleições em 1982. Como citados no capítulo anterior, propostas curriculares estaduais no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais foram desenvolvidas pensando na reformulação da seleção dos conteúdos a ensinar, nas diferentes metodologias de ensino e na autonomia da prática docente (MOREIRA, 2000).

A pesquisadora Circe Bittencourt (2016) afirma que o conhecimento histórico escolar tem sido discutido desde a década de 1980, dentro do contexto das reformulações curriculares e do processo de abertura democrática no país. Segundo ela, esse conhecimento é produzido a partir da articulação entre mediação didática e da relação com a escola, com o professor, com o aluno e com o contexto escolar.

É importante ressaltar que essa discussão e sua articulação pela defesa do Ensino de História no Brasil, durante a década de oitenta do século XX, remetem ao movimento da *comunidade disciplinar* pelo retorno da disciplina escolar de História em toda a Educação Básica. O contexto de abertura política e de redemocratização no país possibilitaram movimentos críticos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de n.º 5.692, de 1971, e à obrigatoriedade da disciplina escolar de Estudos Sociais no currículo de 1º grau das escolas brasileiras.

Assim, considera-se que o retorno à disciplina escolar de História está associado à seleção de determinados conhecimentos escolares específicos da disciplina escolar no currículo em si. Como Goodson (2018) afirma: “O conhecimento escolar surge dentro do âmbito da política curricular” (2018, p.18).

Considera-se que o conhecimento escolar não vem pronto, inserido nas propostas curriculares produzidas pelo Ministério da Educação e seus especialistas para a sala de

¹⁰¹Segundo Fernando Oliveira: A célebre definição da profissionalização da ditadura como “profissionalização fracassada”, oferecida por Cunha (1985, p. 62-72) e Germano (1993, p. 185-190), descreve com exatidão o efeito do tecnicismo brasileiro. Desde o primário (que já tinha em andamento um histórico de “exclusão pela base”) até o secundário, que a Lei n.º 5.692 se encarregou de definir como ainda mais seletivo e excludente, a educação promovida pela reforma repetiu as consequências do reformismo paulistano: uma expansão e uma incorporação de alunos ao sistema escolar sem a devida ampliação técnica e física da rede, e sem o cuidado com a transformação do ensino. A valorização docente proposta pela Lei, segundo os próprios envolvidos em sua elaboração, não podia avançar no campo da conquista da autonomia – financeira ou profissional – do professor (OLIVEIRA, 2017, p. 24). In: OLIVEIRA, Fernando. Entre liberais e tecnicistas: A didática nas reformas do ensino, educ. rev. vol.36, Belo Horizonte, 2020.

aula, e sim que o conhecimento escolar é reelaborado pelo professor que possui diferentes saberes.

Ana Maria Monteiro (2013), refletindo sobre o papel do conhecimento no currículo escolar, destaca que não existe um “conhecimento poderoso”¹⁰² em si, mas que há uma disputa política entre diferentes posicionamentos em diferentes lugares na arena cultural e que o conhecimento escolar é uma produção cultural disputada na fixação de sentidos do mundo, afirmando hegemonias, questões políticas e de poder.

2.4.1 O conhecimento histórico escolar

A compreensão do conhecimento histórico escolar desta pesquisa se ampara em pesquisas realizadas por Ana Maria Monteiro (2002), Carmen Gabriel (2003) e Cinthia Araújo (2012) em suas teses de doutoramento, as quais, a partir de diferentes enfoques, buscaram a compreensão da epistemologia do conhecimento histórico escolar em diálogo com os campos da Educação e da História. Dentro dessa perspectiva, um dos conceitos utilizados em suas pesquisas é conceito de transposição didática do estudioso, da área da Matemática francesa, Yves Chevallard (1991), do qual as pesquisadoras se apropriaram e desenvolveram a sua contribuição na área de Ensino de História.

Alice Lopes (1999) salienta que:

Chevallard define a transposição didática como o “trabalho” de transformação de um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino. Esse trabalho não é realizado, exclusivamente, ou mesmo prioritariamente, por professores e professoras, pois o sistema didático - estudantes, docentes e saber ensinado - possui uma autonomia apenas relativa nesse processo. Na medida em que é um sistema aberto, o sistema didático necessariamente se compatibiliza com as exigências do contexto social no qual se insere. Assim, professores e professoras, no dizer de Chevallard, trabalham na transposição didática, não controlando eles mesmos essa transposição. Cabe à *noosfera*, condicionada pela estrutura social mais ampla, organizar e controlar os modelos de transposição didática. (LOPES, 1999, p. 209)

Chevallard destacou que, na transposição didática, realiza-se *a despersonalização*, *a desincretização*, *a descontextualização*, *a programabilidade*, *a naturalização dos saberes* de referência. O autor ainda destaca que a *noosfera* seria responsável pela

¹⁰² O conceito “conhecimento poderoso” foi desenvolvido por Michel Young, importante teórico de currículo inglês e um dos expoentes na Nova Sociologia do Currículo Inglesa. Young denunciou o conhecimento dos poderosos, afirmando que na Inglaterra havia sistemas diferenciados de currículo para diferentes segmentos da sociedade, no qual a população subalterna possuía um currículo sem acesso ao conhecimento poderoso. É necessário ressaltar que há uma virada na perspectiva de Michel Young em relação a essa teorização curricular. O autor na década de oitenta desenvolveu outra relação com o conhecimento, defendendo o conceito de currículo poderoso. Young, em seus artigos, argumenta que a escola deve fornecer conhecimentos para a possibilidade de justiça social e distributiva, através do acesso ao conhecimento.

elaboração e seleção de um currículo. Cabe ressaltar que a *noosfera*¹⁰³ se constitui em diferentes instâncias e que esta produz o saber a ensinar. Já Michel Develay (1995) ampliou a interpretação de Chevallard, ao apontar que, entre os saberes de referência do conhecimento escolar, não se situa apenas o conhecimento científico.

Carmen Gabriel (2001) anuncia o caráter pioneiro do estudo de Yves Chevallard no campo da didática das matemáticas na década de oitenta, além de afirmar que a:

Fertilidade teórica expressa na elaboração de conceitos, como o de “transposição didática” e de “noosfera”, entre outros, cujos alcances para a compreensão do processo de construção dos saberes escolares no plano epistemológico não podem ser negados, a despeito das polêmicas geradas entre os didatas dos diferentes campos disciplinares. (GABRIEL, 2001, p. 3)

Gabriel (2001) ainda defende a importância do conceito de transposição didática na perspectiva de se refletir sobre o saber histórico escolar. A utilização desse conceito, segundo a autora, “permite o questionamento do processo de naturalização do mesmo bastante comum junto aos professores” (GABRIEL, 2001, p. 4). Dessa forma, a pesquisadora considera algumas potencialidades da conceituação de Chevallard, as quais podem-se destacar:

O termo transposição implica no reconhecimento da diferenciação entre saber acadêmico e saber escolar, considerados como saberes específicos de natureza e funções sociais distintas, nem sempre evidentes nas análises sobre a dimensão cognitiva do processo de ensino aprendizagem. (GABRIEL, 2001, p. 4)

Na investigação sobre transposição didática desenvolvida pelo importante trabalho de Alice Lopes (2007, p. 200), a autora argumenta que “o conhecimento escolar é produzido nos processos de seleção e organização do conhecimento para fins escolares”. Desse modo, a professora desenvolveu um trabalho pioneiro com a criação do conceito de mediação didática, que amplia o conceito de transposição. Em seu entendimento, o professor mediará a partir de seus saberes esse conhecimento escolar disciplinar, contribuindo para desconstruir o mito do descompasso entre o conhecimento escolar e científico (MONTEIRO, 2019). Para Ana Maria Monteiro (2019):

A pesquisa de Alice Lopes (1999) abriu perspectivas ao analisar a potencialidade de autores da sociologia do currículo (Young), da epistemologia (Bachelard), da história da educação e das disciplinas escolares (Julia/ Chevallard) e do campo da didática (Chevallard, 1991/ Forquin, 1993) para melhorar a compreensão do processo de constituição do conhecimento

¹⁰³ Nas palavras de Alice Lopes: “A noosfera se compõe de toda uma gama de elementos, que vão desde o professor que se contenta em assistir às reuniões da Secretaria, daquele que frequenta um centro de ciências, passando pelo militante ativo de uma associação de classe, chegando até o pesquisador conhecido, o administrador e os membros de sociedades científicas. Como resumem Chevallard e Johsua, a noosfera contém todos os que pensam os conteúdos de ensino” (LOPES, 1999. p. 207).

escolar, reconhecendo sua especificidade e originalidade cultural e epistemológica. (MONTEIRO, 2019, p. 273)

Ana Maria Monteiro (2002) também desenvolveu um importante estudo sobre a relação dos saberes dos professores de História com os saberes que ensinam. Assim, em sua tese, há a articulação dos autores e suas concepções: Chevallard e a transposição didática; o francês Michel Develay, que amplia esse conceito; Alice Casimiro Lopes, com o conceito de mediação didática; e o americano Lee Shulman (1986), com o conceito de “*pedagogical content knowledge*”¹⁰⁴

Nesse enfoque, Monteiro (2001) discute o conceito de saber docente e a sua relação com o conhecimento escolar, destacando, a partir do conceito de “*missing paradigm*” (paradigma perdido) de Shulman, a importância dos saberes docentes. A autora destaca que muitas pesquisas negam o conhecimento do professor, colocando este como um reproduzidor e não construtor de saberes.

Monteiro investigou em sua tese como os professores de História ensinam e traduzem em suas práticas de ensino, confirmando, conforme Tardif (1991, 2001), que estes possuem saberes plurais e heterogêneos. Nesse sentido, Lopes e Monteiro, em suas respectivas teses, destacaram o papel da escola na produção desses saberes e que o conhecimento escolar é desenvolvido e mediado pelos professores.

Alice Lopes (2007) afirma que o conhecimento escolar é produzido socialmente para finalidades específicas da escolarização, “expressando inter-relações de poder em dado momento histórico” (LOPES, 2007, p. 196). Outra questão refere-se à neutralidade do conhecimento, em que Carmen Gabriel e Luciane Moraes (2014) confirmam que a ciência não é neutra e que há uma disputa por sentidos de verdade, defendendo o papel da escola como reinvenção ou reconfiguração de saberes, e não de mera transmissão de conhecimentos acadêmicos. Entende-se, então, que o conhecimento histórico escolar está sempre em disputa, no currículo, sobre quais conhecimentos devem ser legitimados e escolhidos para estarem presentes nas políticas curriculares.

O conhecimento escolar possui uma relação com o conhecimento acadêmico, e nesta pesquisa, com a historiografia, mas estes são saberes diferentes, que dialogam e se legitimam, apesar do fato das relações de poder serem assimétricas entre esses espaços. O conhecimento escolar, portanto, é um conhecimento híbrido, como afirma Ana Maria Monteiro (2001), pois ele é constituído a partir de diferentes fluxos de saberes: o saber

¹⁰⁴ O conceito “*pedagogical content knowledge*”, de Lee Shulman, foi traduzido por Ana Maria Monteiro em sua tese por “conhecimento dos conteúdos pedagogizados”.

disciplinar, o saber acadêmico e o saber docente. É necessário enfatizar que o conhecimento escolar não vem pronto no currículo produzido pela *noosfera* para a sala de aula. Um destaque importante na tese de Monteiro é a compreensão dos processos desenvolvidos pelos professores de História para criar o saber escolar com base nos diferentes teóricos apresentados acima.

Assim, tal conhecimento escolar se produz no encontro com a professora ou professor, que possuem diferentes saberes, com a escola e com os estudantes, como destaca Ana Maria Monteiro. O historiador Daniel Pinha Silva (2017) ressalta, apoiando-se em Monteiro, que o professor de História é um especialista que visa a produção do conhecimento histórico escolar. Ilmar Mattos (2007) destaca que os professores de História são autores durante as suas aulas, visto que realizam a tradução e a seleção, “mas o seu renovar permanente é sobretudo o resultado da prática cotidiana do ensino-aprendizagem de nossa disciplina” (MATTOS, 2007, p. 14).

Com base nesses autores, compreende-se que o conhecimento escolar é desenvolvido a partir de múltiplos saberes nas aulas de História. Os professores não aplicam um currículo pronto, eles constroem e traduzem através do processo de ensino. Os professores de História, ao ensinarem, também mobilizam múltiplos saberes, como Ana Maria Monteiro defendeu em sua tese.

Além disso, o conteúdo da disciplina escolar de História presente nos currículos escolares é resultado de uma seleção que envolve outras questões dos saberes escolares. A presença de determinados conhecimentos como conteúdos obrigatórios no currículo remete às questões como tradição disciplinar, à defesa ideológica de determinados conhecimentos, a uma disputa por status e à conservação de determinadas perspectivas culturais.

Como Carmen Gabriel e Luciene Moraes (GABRIEL; MORAES, 2014, p. 33) apontam:

Os conteúdos escolares fixados contingencialmente, tornam-se responsáveis pela operação que coloca o conhecimento escolar, como já mencionado anteriormente, no domínio do “verdadeiro”, em relação ao regime de verdade hegemônico pela *comunidade disciplinar* de referência no âmbito acadêmico.

Os conteúdos fixados nos currículos escolares envolvem os conhecimentos legitimados em nossa sociedade pelas *comunidades disciplinares e epistêmicas*. A pesquisa de doutorado de Cinthia Araújo (2012) evidenciou como esses conhecimentos são marcados pelas relações de tradição e de colonialidade nos livros didáticos de História. Araújo analisou como esses livros possuem marcas de um discurso

historiográfico tradicional, conservador e excludente. O predomínio do ensino de uma história branca e ocidental, com o protagonismo do homem branco, europeu e cristão. Podemos relacionar que a predominância desses conhecimentos históricos escolares expressa a colonialidade de poder e de saber.

Nesse sentido, destaca-se a contribuição do estudioso sociólogo decolonial Aníbal Quijano (2007), com o conceito de “colonialidade”. O autor defende que a colonialidade de poder e de saber é um processo de acumulação capitalista, articulando uma hierarquia racial, étnica, global e suas classificações de civilizados, bárbaros, superior e inferior. Portanto, considera-se que a colonialidade de poder e de saber fazem parte da historiografia brasileira, da construção da história nacional e de seu percurso por mais de um século.

Com base nesses estudos, concebe-se que a disciplina escolar de História foi desenvolvida no Brasil atrelada a essa colonialidade de poder e saber, com a sua criação no Colégio Pedro II, destinada aos filhos da elite do Império. Essa disciplina, surgida no século XIX, foi marcada pelas relações de tradição e manutenção da ordem vigente, o império escravocrata brasileiro. No primeiro momento, a disciplina escolar de História incorporou apenas os conteúdos de história europeia, com a tradução de manuais didáticos franceses. Posteriormente, com o desenvolvimento das pesquisas no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), houve o início da produção do ensino de História do Brasil.

Na pesquisa realizada durante o mestrado¹⁰⁵, a autora desta tese procurou demonstrar como um dos principais historiadores do Brasil no século XIX, Francisco Adolfo Varnhagen,¹⁰⁶ desenvolveu um conjunto de obras importantes sobre a construção da História do Brasil e da identidade nacional, ignorando o papel dos povos indígenas. Para o historiador, o Brasil era a extensão de Portugal e para o desenvolvimento da historiografia considerou somente a matriz europeia como relevante, criando-se assim uma tradição.

¹⁰⁵ Realizei o mestrado entre os anos 2014 e 2016 no âmbito Programa Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, do Colégio Pedro II, com a pesquisa sobre a temática indígena no Ensino de História, sob orientação das professoras Vera Borges e Adriana Freitas.

¹⁰⁶ Um dos principais historiadores do IHGB, Francisco Adolfo Varnhagen, alinhado à história positivista, escreveu uma obra de grande importância para a História do Brasil e criou uma tradição da história eurocêntrica, a história do Brasil estaria ligada à história de Portugal. Dentre as obras do historiador Varnhagen, podemos destacar: VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. 1978[1854]. História Geral do Brasil antes de sua separação e independência de Portugal. 3 vols. São Paulo: Melhoramentos.

Como Paulo Knauss (1991) afirma em sua dissertação de mestrado:

Trata-se do maior clássico da historiografia do Brasil, a História Geral do Brasil de Francisco Adolfo Varnhagen, o Visconde de Porto Seguro. Sua obra veio a público entre os anos de 1854-57 e desde então, se tornou um marco na historiografia nacional, não só por seu resultado interpelativo, mas especialmente, pela diversidade e riqueza no trabalho e erudição em relação às fontes primárias apresentadas ao longo dos seus cinco tomos. A partir de seu engajamento no projeto político de construção da nacionalidade do Império do Brasil, a obra de Varnhagen assumiu desde a sua divulgação, grande importância, tornando-se um alicerce da memória nacional, até os dias de hoje, em grande parte. Questiona-la, acima de tudo, significa por em cheque quase todo o discurso exigido acerca do passado colonial do Brasil (KNAUSS, 1991, p. 43).

A partir do processo de construção da História no Brasil, julga-se necessário refletir sobre o conceito de tradição de Eric Hobsbawm (2008), o qual afirma que “toda tradição inventada, na medida do possível, utiliza a história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal” (HOBSBAWM, 2008, p. 20-21). Assim, a História desenvolvida no século XIX considerou somente a cultura europeia como contribuinte da nascente História do Brasil. É importante lembrarmos que os alunos do Colégio Pedro II no século XIX eram os filhos da elite política do Império. Segundo Vera Lucia Andrade e Beatriz dos Santos (2015, p. 4):

As disciplinas ou – como se dizia no século XIX – as “cadeiras” que compunham os programas de ensino do Colégio Pedro II eram estabelecidas pelo Governo Imperial, em consonância com as propostas que fundamentavam o projeto civilizatório do Estado de formar uma elite capacitada a gerir a construção da nação que se objetivava concretizar.

Como foi desenvolvido em artigo recente: “A construção de uma memória nacional estava atrelada a uma elite composta pela população de etnia branca que forjava uma historiografia vinculada a ideia de uma colonização sem conflitos” (PIUBEL; MELLO, 2021, p. 59). Assim, compreende-se que a disciplina escolar de História foi desenvolvida e mobilizada a partir de diferentes formas e interesses políticos nas diferentes propostas educacionais desde sua criação no Brasil.

Utilizando-se das palavras de Circe Bittencourt (2019, p. 16):

Qual conhecimento histórico escolar que está sendo reproduzido ou reelaborado? Prevalece um currículo centrado no ensino do professor ou emergem propostas que colocam o aluno e aprendizagem no centro do processo de escolarização? Do ponto de vista epistemológico, há transformações essenciais?

Finalizamos este capítulo, apoiando-nos nas perguntas desenvolvidas há mais de vinte anos pela pesquisadora da área de Ensino de História, Circe Bittencourt, sobre as propostas curriculares produzidas na última década do século XX. E, assim, realizaremos nos próximos capítulos análises discursivas na busca das continuidades e descontinuidades do Ensino de História em questão.

3 O DISCURSO REFERENTE À DISCIPLINA ESCOLAR DE HISTÓRIA: ENTRE DEFINIÇÕES E SENTIDOS NO *CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO*

Após a discussão sobre a defesa do “conhecimento histórico escolar”, considera-se pertinente compreender as continuidades e descontinuidades fixadas no texto introdutório referente à disciplina escolar de História para os anos finais do Ensino Fundamental, nos PCNs e nas diferentes versões da BNCC, assim como analisar os sentidos mobilizados discursivamente nos documentos.

A justificativa pela relevância da análise discursiva sobre os PCNs e as diferentes versões da BNCC ocorre porque esses documentos expressam políticas educacionais distintas que foram desenvolvidas no Brasil após a LDB de 1996 e que foram elaboradas em diferentes governos, mas que fazem parte de um processo desenvolvido no âmbito do MEC e que, de certa maneira, estão atreladas ao *contexto de influência* relacionado à OCDE e ao *contexto de produção de texto de política* no desenvolvimento de produções que selecionam determinados conhecimentos escolares que deverão ser ensinados.

Para realizar parte desta análise, decidiu-se utilizar os PCNs da disciplina escolar de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental que foram publicados no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998) e que representaram naquele período o movimento e a consolidação de uma organização curricular nacional, ressoando “com força junto aos elaboradores de currículos, servindo de guia para a concepção e o desenvolvimento da maioria das propostas curriculares brasileiras” (GALIAN, 2014, p. 651).

A escolha de inserir os PCNs decorre pelos seguintes fatores: estes foram desenvolvidos no âmbito do MEC por meio de equipes de elaboradores selecionados e convidados, assim como as diferentes versões da BNCC. A proposta dos PCNs foi articulada a partir da LDB, assim como a Base, e mesmo que a primeira referência não tenha se efetivado como um documento normatizador e obrigatório, ela expressa a construção de um movimento sobre o que é importante ensinar, através de uma seleção de conteúdos destinados à Educação Básica. Desse modo, para a elaboração da análise de ambos os documentos, focalizou-se na organização e o desenvolvimento da disciplina escolar de História, objeto da pesquisa desta tese.

Assim, compreende-se que a concepção desses documentos, além de seguir as orientações atreladas ao *contexto de influência*, foram desenvolvidas a partir de conceitos

e sentidos mobilizados por seus diferentes elaboradores, ou seja, por membros que compõem a *comunidade epistêmica*. Entende-se que essa comunidade não é composta, exclusivamente, dos elaboradores da BNCC no MEC, mas de diferentes entidades e esferas. Ela também não é fixa, pois é constituída com inclusões e exclusões, por meio de diferentes governos e de políticas daqueles que estão no poder, logo, sendo constituída por diferentes elaboradores, como no caso das adaptações curriculares estaduais e municipais feitas a partir da BNCC, como o Currículo Carioca¹⁰⁷, por exemplo.

Segundo Antoniades (2003):

As comunidades epistêmicas são formadas por especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdades comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento e em relação ao saber poder. (LOPES; MACEDO, APUD ANTONAIDES (2003):, 2011, p. 270)

Assim, entende-se que as *comunidades epistêmicas* não possuem uma composição fixa; são constituídas nas lutas políticas do currículo e em relação ao saber e ao poder. O desenvolvimento de diferentes propostas e seleções de conteúdo expressam diferentes disputas, posições e interpretações.

A estrutura da BNCC versão oficial foi organizada da seguinte maneira: o estabelecimento de competências específicas para determinado componente curricular, texto de apresentação da disciplina escolar e posteriormente uma tabela com três colunas divididas em: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades¹⁰⁸.

Já a organização dos Parâmetros Curriculares seguiu a seguinte ordem: texto introdutório com a apresentação da disciplina, objetivos gerais da disciplina referida, conteúdos e critérios de seleção e organização, organização por ciclos, critérios de avaliação e referências bibliográficas. Os PCNs, ao inserir os conteúdos, não os apresentavam em forma de objetivos fechados¹⁰⁹, e sim em conteúdos inseridos em eixos temáticos, o que possibilitava ao professor escolher e interpretar o conteúdo de acordo com o método desejado.

A formulação da BNCC, desde a sua primeira versão de 2015, até a versão publicada como oficial no ano de 2017, foi desenvolvida com objetivos atrelados a códigos. Esses códigos só foram explicitados no documento de 2017 como alfanuméricos,

¹⁰⁷ O Currículo Carioca é o documento curricular do município do Rio de Janeiro, elaborado a partir da BNCC. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/documents/9565635/37187427-f11f-4a95-a818-933866c46923>. Acesso em: 30 set. 2022.

¹⁰⁸ Pode-se verificar as diferentes organizações do conteúdo escolar nos diferentes documentos nos Anexos 1, 2, 3 e 4.

¹⁰⁹ No próximo subitem se apresenta a análise comparativa entre os dois documentos.

entretanto, em todas as versões da BNCC, eles estiveram presentes, como também é possível evidenciar nos anexos desta tese.

A literatura referente à BNCC denominou esses códigos como descritores, na perspectiva de que essa combinação codificada em números e letras expressa uma normativa de controle do saber a ser empreendida. Assim, considera-se que, apesar da *comunidade epistêmica* não inserir uma explicação referente a esses códigos na introdução da primeira e segunda versão da proposta normativa, não significa que a ideia de controle e monitoramento não estavam presentes, pois o código foi inserido em todos os objetivos de aprendizagem.

Desse modo, decidiu-se nomear de descritores tanto os conceitos de objetivos de aprendizagem presentes na primeira e segunda versão da BNCC, como os de habilidades presentes na versão final do documento.

Portanto, compreende-se que todas as versões da BNCC expressaram uma tentativa de controle à autonomia docente, pois ao apresentar um objetivo pronto com a inserção de um determinado conteúdo, parece ser uma investida à restrição do processo de ensino do professor, considerando este como um aplicador, desconsiderando os seus saberes docentes. Segundo a versão oficial da BNCC, a única que enuncia esse código:

Cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico cuja composição é explicada a seguir: O primeiro par de letras indica a etapa. O primeiro par de números indica que se refere a habilidade, segundo par de letras indica o componente curricular. O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos (BRASIL, 2017, p. 30).

Assim, cria-se uma listagem alfanumérica de objetivos e ou habilidades a serem desenvolvidos pelos professores da Educação Básica no Brasil, como se esses não tivessem saberes para formular experiências de ensino e aprendizagem, como não fossem capazes de produzir saberes em suas salas de aula e que precisassem de fórmulas prontas.

Tardif (2000) considera que os saberes profissionais são plurais e heterogêneos. São saberes temporais, adquiridos através do tempo e de sua experiência. Assim, o autor ainda argumenta que os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas por vários motivos e objetivos. Portanto, considera-se que uma política curricular verticalizada, com objetivos definidos e acompanhados de um “código alfanumérico”, pretende controlar o que, como e em qual ordem deverá ser ensinado. Consequentemente, impedindo o professor de interpretar, de adaptar e transformar o currículo em sua prática docente.

Ao tentar limitar a criatividade do professor por meio de um descritor, com um objetivo fechado, compreende-se que a reforma curricular iniciada no ano de 2015 pretende criar um modelo homogêneo de ensino, impedindo que a pesquisa e a criatividade sejam desenvolvidas pelos docentes. A lógica apresentada nas diferentes versões do documento é de “fechar” a possibilidade de interpretação dos professores. Dessa forma, acredita-se que o modelo curricular proposto pela BNCC desde sua primeira versão, em 2015, apresenta características que se assemelham ao princípio de Tyler.

Na introdução da versão oficial da BNCC para o Ensino Fundamental (2017), há referência à questão da autonomia das redes escolares na construção dos seus respectivos currículos. O documento menciona essa questão, assim como faz menção à normatização, regulação e avaliação em larga escala.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017, p. 19)

Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 23)

Com essa premissa, salienta-se que a BNCC é uma política educacional que considera que é por meio da avaliação que se consegue efetivar a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. Dentro da temática da avaliação, destacamos duas avaliações: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que no ano de 2019 iniciou um estudo piloto de alinhamento à BNCC e que no ano de 2023 desenvolverá dois exames: testes de Linguagens e Matemática para os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental alinhados à BNCC; testes de Ciências Humanas e de Ciências da Natureza para o 5º ano do Ensino Fundamental alinhados à BNCC¹¹⁰ e o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA)¹¹¹.

Desse modo, a Base é uma expressão da elaboração de uma política educacional que pretende criar um sistema padronizado, dificultando abordagens diferenciadas por parte dos docentes, podendo restringir até mesmo a capacidade intelectual dos professores de criarem e de desenvolverem suas aulas de forma livre e autônoma.

¹¹⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>
Acesso em: 2 de fev. 2023

¹¹¹ O PISA é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (em inglês, *Programme for International Student Assessment*), divulgado a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No primeiro capítulo foi explicitado mais sobre o programa.

Janet Miller (2014) explicita como o *common core* tem procurado impedir as possibilidades de interpretação dos docentes nas escolas através de testes de larga escala, numa cultura da testagem, com padronizações que buscam impedir as verdadeiras experiências educacionais.

Paulo Freire (2013) defende a autonomia que o professor deve exercer em sua prática docente, que este não deve ser passivo, e sim agir por uma educação transformadora. Isso posto, pressupõem-se que a política educacional, expressa na Base, busca restringir a autonomia e a liberdade de agir de milhares de docentes no Brasil, que a restrição e o controle expressam um projeto de poder, de cultura e de economia que pretende impor um sistema homogêneo de educação, desconsiderando diferentes contextos escolares, e a normatização de sujeitos, de aproximadamente 48,5 milhões¹¹² de brasileiros.

No primeiro momento, apresentemos uma tabela referente à análise estrutural dos documentos curriculares, definindo três questões que consideramos pertinentes no texto introdutório do componente de História nos Parâmetros Curriculares que procuramos verificar nas diferentes versões da Base.

Tabela 5 - Quadro analítico referente à abordagem dos documentos ¹¹³

	Diálogo com os professores	Realidade escolar como múltipla	Pressupostos históricos e pedagógicos
PCN 1998	SIM	SIM	SIM
BNCC 2015	NÃO	NÃO	NÃO
BNCC 2016	NÃO	NÃO	NÃO
BNCC 2017	NÃO	NÃO	NÃO

Fonte: autoria própria.

O critério estabelecido para “Diálogo com os professores” foi desenvolvido após a análise do componente disciplinar de História nos PCNs para os anos finais do Ensino

¹¹² Em 2018, foram registradas 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de Educação Básica brasileiras. Fonte: INEP.

¹¹³ Esse quadro analítico foi desenvolvido a partir do estabelecimento de critérios que surgiram após a leitura dos documentos, que serão melhor explicitados ao longo do texto.

Fundamental, no qual se notou a constância do diálogo com os docentes. O documento em diferentes momentos buscou a interlocução, como que numa conversa com o leitor, na qual os professores, através da leitura do documento, pudessem interpretar e se apropriar do apresentado de diferentes formas.

Por ser um documento de âmbito nacional, esta proposta contempla a pluralidade de posturas teórico-epistemológicas do campo do conhecimento histórico. **Ao valorizar professor e aluno com suas respectivas inserções históricas, como sujeitos críticos da realidade social e como sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem**, ela assume a objetividade metodológica de como ensinar História. [...]

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a realidade brasileira como diversa, e as problemáticas educacionais das escolas, das localidades e das regiões como múltiplas. **É no dia a dia das escolas e das salas de aula, a partir das condições, contradições e recursos inerentes à realidade local e educacional, que são construídos os currículos reais. São grupos de professores e alunos**, de pais e educadores, em contextos sociais e educacionais concretos e peculiares, que formulam e colocam em prática as propostas de ensino. Estes parâmetros oferecem mais um instrumento de trabalho para o cotidiano escolar (BRASIL, 1998, p. 15, grifo nosso).

Nessa faixa de idade do estudante, **sugere-se ao professor iniciar o estudo dos temas na perspectiva da História do cotidiano [...]** Cabe ao professor, em diferentes momentos de estudo, incentivar a construção de relações entre eventos, para que os estudantes possam caracterizar contextos históricos e dimensionar suas durações, identificar indícios e ritmos das suas transformações e das suas permanências no tempo (BRASIL, 1998, p. 54, grifo nosso).

Quando se analisa as diferentes versões da BNCC, não há evidências sobre essa mesma preocupação na construção do diálogo com professores da Educação Básica. As diferentes versões do documento disciplinar de História desenvolvem sua argumentação em torno da aprendizagem do estudante, do que é necessário para que este aprenda, e não no diálogo com os professores.

Outra distinção entre as duas políticas educacionais que encontramos na estrutura do texto da disciplina escolar de História refere-se à realidade escolar como múltipla, ou seja, o reconhecimento do contexto escolar como diferenciado. Os PCNs de História defendem a apropriação dos eixos temáticos pelos professores de forma livre, fornecem uma seleção de subtemas e de conteúdos, mas de maneira que os docentes possam incorporar em sua mediação didática do modo que considerarem mais adequado.

Essa forma de abordar os conteúdos escolares de História é bem diferente das três versões da Base, que inserem códigos alfanuméricos atrelados a objetivos específicos de aprendizagem/habilidades, condicionando a Educação Básica como única e homogênea.

Neste trabalho, considera-se que propostas curriculares devem respeitar os diferentes sentidos e dinâmicas da sociedade, como um documento de caráter normativo

que pode ser aplicado da mesma forma em todas as regiões do país? Como selecionar conhecimentos relevantes da disciplina escolar de História para todas as regiões de um país continental? A versão oficial da BNCC se declara como um documento normativo, ou seja, como norma para todos os estudantes, e, posteriormente, informa que será referência para a construção dos currículos escolares regionais.

Conforme foi possível observar na análise realizada¹¹⁴ sobre os conteúdos definidos em forma de habilidades, sua seleção externa nos faz questionar se é possível a abordagem de todos esses assuntos. Parece que os formuladores das diferentes versões da BNCC de História desconhecem a realidade escolar brasileira e que não dialogam com os docentes sobre a problemática de um currículo repleto de conteúdo.

O terceiro item selecionado a partir da leitura de ambos os documentos foi “Pressupostos históricos e pedagógicos”, que é o cruzamento na elaboração do conhecimento histórico escolar entre a História e a Educação.

Nos Parâmetros Curriculares, há um evidente reconhecimento do Ensino de História como um “lugar de fronteira”¹¹⁵, híbrido no diálogo entre o campo da História com contribuições da teoria da História e da Educação, desdobrando nas contribuições do campo do Currículo e da Didática, como podemos perceber na citação abaixo:

A História tem permanecido no currículo das escolas, constituindo o que se chama de saber histórico escolar. No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional, no contato com valores e anseios das novas gerações, **na interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico**, o saber histórico escolar tem mantido tradições, tem reformulado e inovado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais. (BRASIL, 1998, p. 29, grifo nosso)

O documento se preocupa em se posicionar nesse espaço comum entre as duas áreas e não faz menção somente à área de História; portanto, considerando que há uma interlocução e que “no espaço escolar, o conhecimento é uma reelaboração de muitos saberes, constituindo o que se chama de saber histórico escolar” (BRASIL, 1998, p. 38). Não há essa mesma posição e nem mesmo defesa do campo do Ensino de História como um “lugar de fronteira” em nenhuma versão da Base Nacional Comum Curricular, mesmo

¹¹⁴ O desenvolvimento dessa análise se encontra no próximo capítulo desta tese.

¹¹⁵ A expressão “lugar de fronteira” foi criada por Ana Maria Monteiro em 2005 e apresentada em conferência, com esse mesmo título, proferida no XXIII Simpósio Nacional da ANPUH, e publicada em: MONTEIRO, A. M. F. C. Ensino de História: lugar de fronteira. In: José Miguel Arias Neto. (Org.). *História: guerra e paz*. ANPUH XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina-PR: Anpuh/Finep, 2007, v. 1, p. 71-97. Posteriormente, esse conceito foi aprofundado e mobilizado como categoria de análise no artigo: MONTEIRO, A. M. F.C.; PENNA, F. A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, v. 36, p. 191-211, 2011.

sabendo-se que a primeira versão do documento foi elaborada por indivíduos que se reconhecem como membros da *comunidade disciplinar* do Ensino de História¹¹⁶.

A elaboração dos textos referentes ao componente disciplinar de História da BNCC foi desenvolvida fazendo menção à contribuição da área da História, como se o Ensino de História não tivesse contribuição do campo do Currículo e da Didática. A opção escolhida pelos diferentes elaboradores das diferentes versões da BNCC evidencia disputas dentro dessa *comunidade* referentes à composição do código disciplinar (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997).

3.1 Apresentação da disciplina escolar de História na *produção dos textos das políticas educacionais*

A proposta deste tópico é de analisar como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as três versões da BNCC¹¹⁷ foram fundamentados: quais termos conceituais foram apresentados e desenvolvidos nesses diferentes documentos, quais discursos foram produzidos nesses processos, quais sentidos de História foram defendidos, com qual perspectiva historiográfica se dialogou e quais foram as continuidades nesses diferentes documentos.

A pesquisa central do GEHPROF – como foi mencionada na introdução –, desenvolvida pela orientadora desta tese, professora Dra. Ana Maria Monteiro, desde 2017, procura analisar e identificar as relações constituídas entre currículo e docência. A pesquisa intitulada “Currículo, docência e formação de professores de História: entre tradições e inovações (1985-2015)” buscou identificar, através da constituição de um arquivo com os documentos curriculares da cidade do Rio de Janeiro, as marcas de tradições e inovações curriculares nesses documentos e nos saberes docentes mobilizados na produção do conhecimento escolar por professores de História. Para a investigação desses documentos curriculares da disciplina escolar de História, foi definido o período da redemocratização (1985) até a publicação da BNCC (2015).

¹¹⁶ Na tese de Fabiana Almeida Rodrigues (2021), intitulada “A anatomia de uma interdição: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de história”, a autora realizou entrevistas com membros que elaboraram a primeira versão.

¹¹⁷ Na análise aqui realizada das três versões do componente curricular de História da BNCC, considerou-se a terceira versão como oficial a que foi publicizada pelo MEC em dezembro de 2017, e não a que foi apresentada anteriormente no mesmo ano e que teve seu texto modificado antes do seu encaminhamento ao CNE.

A partir desse recorte cronológico, o grupo GEHPROF procurou analisar as permanências e mudanças nos conteúdos curriculares da disciplina escolar de História e de que forma as práticas docentes foram impactadas com as diferentes transformações curriculares nos últimos vinte anos.

A apresentação da disciplina e do seu currículo foi desenvolvida de diferentes maneiras nas três versões da Base, assim como o seu enfoque. Os sujeitos pertencentes à *comunidade epistêmica* realizaram escolhas, recortes e seleções de palavras, conceitos e argumentos e correntes na defesa de suas seleções pelo conhecimento histórico escolar. Assim, com o auxílio de Foucault, pretende-se desenvolver uma análise do discurso, de suas condições, seu jogo e seus efeitos (FOUCAULT, 2012, p. 48).

Como Hugo Costa e Alice Lopes (2016) desenvolvem, o interessante é compreender o contexto do discurso mobilizado pela comunidade profissional, que disputa os seus interesses na *comunidade disciplinar*.

Nesse contexto, uma dada comunidade contingente fala em nome da disciplina, decide em nome do que se supõe ser a verdade do conhecimento disciplinar. Por essa decisão a *comunidade disciplinar* é subjetivada, julga e se compromete, justifica ações e cria a história que sustenta a razoabilidade dessas mesmas ações e decisões. (COSTA; LOPES, 2016, p. 1028)

Circe Bittencourt (2008) afirma que “a seleção dos conteúdos e a forma de organizá-los não são aleatórias em nenhuma situação escolar”. Entende-se assim que a elaboração desses conteúdos para um documento que se pretende como nacional envolve diferentes posicionamentos e perspectivas, mas que, ao fim, quando ao ser publicado, há escolhas de abordagens e de métodos que prevalecem.

Dessa maneira, a proposta aqui estabelecida é analisar o que se considerou verdade no conhecimento disciplinar mobilizado nos PCNs de História e nas três versões do componente curricular da BNCC de História. Quais foram as escolhas na produção e no desenvolvimento do discurso, quais sentidos foram mobilizados no discurso desse componente e se houve continuidades nesses discursos.

Para isso, decidiu-se analisar os textos introdutórios referentes à disciplina escolar de História nos PCNs e nas três diferentes versões da BNCC. Justifica-se essa escolha a partir da compreensão de que esses textos introdutórios expressam o *contexto de produção de textos das políticas*, e nela há a inserção de determinadas legitimações de discursos, e que representam o que os membros da *comunidade epistêmica*, participantes da elaboração do documento, decidiram apresentar como um discurso oficial sobre a disciplina escolar de História e sobre a sua defesa na Educação Básica. Como Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011, p. 257) destacam:

A passagem do contexto de influência para os contextos de produção do texto político é marcada pela noção de representação [...] Como texto coletivo, o texto político é produto de acordos realizados em diferentes esferas, envolvendo, inclusive a troca constante de sujeitos autores.

Nesse intuito, pretende-se realizar a análise do discurso inspirada em Foucault (2012, p. 34): “Uma disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras.”.

Assim, compreende-se que a análise de como a disciplina escolar de História foi apresentada nos PCNs e nos três diferentes documentos da BNCC expressa os posicionamentos de conhecimento como verdade pelas diferentes equipes de elaboradores que criaram os respectivos documentos de âmbito nacional e que expressaram, por meio do *contexto de produção de texto*, sentidos e posicionamentos sobre o conhecimento histórico escolar, pois, como afirma Foucault (2012, p. 9), “nenhum discurso é transparente ou neutro”.

3.2 O texto introdutório da disciplina escolar de História nos PCNs: aprender e ensinar História no Ensino Fundamental

Compreende-se os PCNs como o primeiro movimento na articulação de uma política de orientação curricular nacional atrelada à participação do Brasil na Conferência de Jomtien. Desse modo, considera-se relevante a análise de seu texto introdutório para a disciplina escolar de História, na justificativa de perceber quais discursos foram mobilizados na apresentação desta disciplina escolar e assim perceber quais continuidades e discontinuidades estão presentes entre essa proposta e as diferentes versões da BNCC.

Os PCNs de História para o Ensino Fundamental foram publicados em 1998 organizados da seguinte maneira:

Este documento está organizado em duas partes. Na primeira parte estão algumas das concepções curriculares elaboradas para o ensino de História no Brasil; características, importância, princípios e conceitos pertinentes ao saber histórico escolar; objetivos gerais de História para o ensino fundamental; critérios para as escolhas conceituais, métodos, conteúdos e articulações com os Temas Transversais. Na segunda parte são apresentadas propostas de ensino e aprendizagem para as últimas quatro séries do ensino fundamental, os objetivos para os ciclos, os conteúdos e os critérios de avaliação. Traz também orientações didáticas nas quais se destacam alguns pontos importantes da prática de ensino, sem esgotá-los. São sugeridos métodos e recursos à reflexão de professores e alunos, sobre o conhecimento histórico e suas relações com a realidade social. A bibliografia apenas referencia autores utilizados para a redação deste documento e que fundamentam os conceitos históricos e os procedimentos de ensino e de aprendizagem apresentados (BRASIL, 1998, p. 15).

A primeira parte do documento contém a apresentação referente à disciplina escolar de História. Esta parte tem como o primeiro item denominado: “Caracterização da área de História - A História no Ensino Fundamental” com uma apresentação sobre a trajetória dessa disciplina escolar no Brasil. Posteriormente, o texto seguinte, intitulado “Conhecimento histórico: características e importância social”, aborda a defesa do ensino de História, além do enfoque no desenvolvimento da renovação historiográfica no Brasil desde a década de oitenta do século XX.

Assim, será realizada uma análise discursiva do item denominado “Como se aprende História? Como se ensina História?”, na busca da compreensão de como a disciplina de História foi concebida na criação do documento.

Como se aprende História? Como se ensina História?

Não se aprende História apenas no espaço escolar. As crianças e jovens têm acesso a inúmeras informações, imagens e explicações no convívio social e familiar, nos festejos de caráter local, regional, nacional e mundial. São atentos às transformações e aos ciclos da natureza, envolvem-se com os ritmos acelerados da vida urbana, da televisão e dos vídeos, são seduzidos pelos apelos de consumo da sociedade contemporânea e preenchem a imaginação com ícones recriados a partir de fontes e épocas diversas. **Nas convivências entre as gerações, nas fotos e lembranças dos antepassados e de outros tempos, crianças e jovens socializam-se, aprendem regras sociais e costumes, agregam valores, projetam o futuro e questionam o tempo. Rádio, livros, enciclopédias, Jornais, revistas, televisão, cinema, vídeo e computadores também difundem personagens, fatos, datas, cenários e costumes que instigam meninos e meninas a pensarem sobre diferentes contextos e vivências humanas.**

Nos Jogos Olímpicos, no centenário do cinema, nos cinquenta anos da bomba de Hiroshima, nos quinhentos anos da chegada dos europeus à América, nos cem anos de República e da abolição da escravidão, **os meios de comunicação reconstituíram com gravuras, textos, comentários, fotografias e filmes, glórias, vitórias, invenções, conflitos que marcaram tais acontecimentos** (BRASIL, 1998, p. 37-38, grifo nosso).

A partir da análise discursiva do texto iniciado, percebe-se que os elaboradores dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina escolar de História desenvolveram uma reflexão sobre o ensino de História situado no final do século XX, dialogando com as questões atuais daquele período. Naquele dado momento, a história oral, atrelada à questão da memória, começava a ser difundida nos debates historiográficos¹¹⁸, assim como a questão da história pública, que ainda não tinha essa denominação, através da ampliação de materiais de divulgação sobre a história, como séries documentais e filmes.

Os jovens sempre participam, a seu modo, desse trabalho da memória, que sempre recria e interpreta o tempo e a História. Apreendem impressões

¹¹⁸ Mais informações em: RIBEIRO, Antônio. História oral brasileira: trajetória e perspectivas. *Revista de Teoria da História*. [S.l.], Ano 3, Número 6, dez/2011.

dos contrastes das técnicas, dos detalhes das construções, dos traçados das ruas, dos contornos das paisagens, dos desenhos moldados pelas plantações, do abandono das ruínas, da desordem dos entulhos, das intenções dos monumentos, que remetem ora para o antigo, ora para o novo, ora para a sobreposição dos tempos, instigando-os a intuir, a distinguir e a olhar o presente e o passado com os olhos da História. Aprendem que há lugares para guarda e preservação da memória, como museus, bibliotecas, arquivos, sítios arqueológicos. **Entre os muitos momentos, meios e lugares que sugerem a existência da História, estão, também os eventos e os conteúdos escolares. Os jovens, as crianças e suas famílias agregam às suas vivências, informações, explicações e valores oferecidos nas salas de aula. É, muitas vezes, a escola que cria estímulos ou significados para lembrar ou silenciar sobre este ou aquele evento, esta ou aquela imagem, este ou aquele processo.** Algumas das informações e questões históricas, adquiridas de modo organizado ou fragmentado, são incorporadas significativamente pelo adolescente, que as associa, relaciona, confronta e generaliza. O que se torna significativo e relevante consolida seu aprendizado. O que ele aprende fundamenta a construção e a reconstrução de seus valores e práticas cotidianas e as suas experiências sociais e culturais. O que o sensibiliza molda a sua identidade nas relações mantidas com a família, os amigos, os grupos mais próximos e mais distantes e com a sua geração. O que provoca conflitos e dúvidas estimula-o a distinguir, explicar e dar sentido para o presente, o passado e o futuro, percebendo a vida como suscetível de transformação (BRASIL, 1998, p. 38, grifo nosso).

No extrato acima, a defesa da História é desenvolvida a partir da mobilização de um discurso sobre o papel da educação escolar. O espaço escolar é apresentado como um lugar de possibilidades para o processo de aprendizagem dos estudantes.

É preciso diferenciar, entretanto, o saber que os alunos adquirem de modo informal daquele que aprendem na escola. No espaço escolar, o conhecimento é uma reelaboração de muitos saberes, constituindo o que se chama de saber histórico escolar. Esse saber é proveniente do diálogo entre muitos interlocutores e muitas fontes e é permanentemente reconstruído a partir de objetivos sociais, didáticos e pedagógicos. Dele fazem parte as tradições de ensino da área; as vivências sociais de professores e alunos; as representações do que e como estudar; as produções escolares de docentes e discentes; o conhecimento fruto das pesquisas dos historiadores, educadores e especialistas das Ciências Humanas; as formas e conteúdos provenientes dos mais diferentes materiais utilizados; as informações organizadas nos manuais e as informações difundidas pelos meios de comunicação (BRASIL, 1998, p. 38-39, grifo nosso).

Neste, percebe-se que os autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina escolar de História consideraram e interpretaram na concepção do documento que o conhecimento científico é reelaborado através do processo de mediação didática dos professores.

Nas suas relações com o conhecimento histórico, o ensino e a aprendizagem da História envolvem seleção criteriosa de conteúdos e métodos que contemplem o fato, o sujeito e o tempo. Os eventos históricos eram tradicionalmente apresentados por autores de modo isolado, deslocados de contextos mais amplos, como muitas vezes ocorria com a história política, em que se destacavam apenas ações de governantes e heróis. **Hoje prevalece a ênfase nas relações de complementariedade, continuidade, descontinuidade, circularidade, contradição e tensão com outros fatos de uma época e de outras épocas. Destacam-se eventos que pertencem à vida política, econômica, social e cultural e também aqueles relacionados à**

dimensão artística, religiosa, familiar, arquitetônica, científica, tecnológica.

Valorizam-se eventos do passado mais próximo e/ou mais distante no tempo. Há a preocupação com as mudanças e/ou com as permanências na vida das sociedades. De modo geral, **pode-se dizer que os fatos históricos remetem para as ações realizadas por indivíduos e pelas coletividades, envolvendo eventos políticos, sociais, econômicos e culturais** (BRASIL, 1998, p. 39, grifo nosso).

O extrato acima apresenta algumas pistas interessantes sobre as concepções defendidas pelos elaboradores do documento. Primeiro é que o processo de aprendizagem não aparece sozinho, ele é articulado ao processo de ensino. Outra questão aborda os critérios que legitimam a História escolar; o documento dá um sentido diferenciado em sua defesa ao afirmar a ênfase no ensino “hoje”, destacando uma renovação no processo de seleção dos conteúdos. Outro enunciado que também é inserido no trecho acima refere-se ao fato histórico ser caracterizado de forma ampla, atrelado a um todo, e não a uma especificidade da história política em si.

No caso dos sujeitos históricos, há trabalhos que valorizam atores individuais, quer sejam lideranças políticas, militares, diplomáticas, intelectuais ou religiosas, quer sejam homens anônimos tomados como exemplos para permitir o entendimento de uma coletividade. Outros trabalhos preocupam-se com sujeitos históricos coletivos, destacando a identidade e/ou a discordância entre grupos sociais. Em ambos os casos, há uma preocupação em relacionar tais atores com valores, modos de viver, pensar e agir.

De modo geral, pode-se dizer que os sujeitos históricos são indivíduos, grupos ou classes sociais participantes de acontecimentos de repercussão coletiva e/ou imersos em situações cotidianas na luta por transformações ou permanências.

No caso do tempo histórico, de uma tradição marcada por datas alusivas a sujeitos e fatos, passa-se a enfatizar diferentes níveis e ritmos de durações temporais. As durações estão relacionadas à percepção dos intervalos das mudanças ou das permanências nas vivências humanas. O ritmo relaciona-se com a percepção da velocidade das mudanças históricas (BRASIL, 1998, p. 39, grifo nosso).

Nesse fragmento, constata-se na defesa de uma História constituída a partir da difusão de História de diferentes sujeitos e não de apenas homens de uma elite política que esteve presente como regularidade tradicional da História escolar. Desse modo, percebe-se no enunciado acima a descontinuidade de uma História escolar desenvolvida desde o século XIX e a incorporação de uma renovação metodológica.

O tempo histórico baseia-se em parte no tempo institucionalizado - tempo cronológico - e o transforma à sua maneira. O tempo cronológico - calendários e datas - possibilita referenciar o lugar dos momentos históricos na sucessão do tempo, mas pode remeter à compreensão de acontecimentos datados relacionados a um determinado ponto de uma longa e infinita linha numérica. Os acontecimentos identificados dessa forma podem assumir uma concepção de uniformidade, de regularidade e, ao mesmo tempo, de sucessão crescente e cumulativa. **A sequência cronológica dos acontecimentos pode**

sugerir que toda a humanidade seguiu ou deveria seguir o mesmo percurso, criando a ideia de povos atrasados e civilizados.

Na prática dos historiadores, o tempo não é concebido como um fluxo uniforme, em que os fenômenos são mergulhados tais como os corpos num rio cujas correntezas levam sempre para mais longe. **O tempo da História é o tempo intrínseco aos processos e eventos estudados.** São ritmados não por fenômenos astronômicos ou físicos, mas por singularidades dos processos, nos pontos onde eles mudam de direção ou de natureza.

As várias temporalidades e ritmos da História são categorias produzidas por aqueles que estudam os acontecimentos no tempo. Mas, na perspectiva da realidade social e histórica, os indivíduos e os grupos vivem os ritmos das mudanças, das resistências e das permanências. **Imersos no tempo, apreendendo e sentindo os sinais de sua existência vivem, simultaneamente, as diferentes temporalidades** (BRASIL, 1998, p. 40, grifo nosso).

No fragmento acima, a temática da temporalidade é abordada de forma crítica e através da mobilização no direcionamento de uma problemática sobre a questão do tempo. A questão do tempo, dos eventos e suas singularidades é desenvolvida numa forma de redimensionar uma História numa perspectiva de diferentes temporalidades, e não de apenas uma sequência cronológica.

A apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber histórico escolar, não significa que se pretende fazer do aluno um - pequeno historiador- e nem que ele deve ser capaz de escrever monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de **interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época** (BRASIL, 1998, p. 40, grifo nosso).

Nesse extrato, observa-se a preocupação de que o ensino de História desenvolva o raciocínio crítico dos estudantes no processo de compreensão do papel da História e da sua interpretação através da análise de fontes.

No processo de aprendizagem, o professor é o principal responsável pela criação das situações de trocas, de estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso dos alunos a novas informações, de confrontos de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformação de suas concepções históricas. Nesse sentido, a avaliação não deve acontecer apenas em determinados momentos do calendário escolar. A avaliação faz parte do trabalho do professor para diagnosticar quando cabe a ele problematizar, confrontar, informar, instigar questionamentos, enfim criar novas situações para que o aprendizado aconteça (BRASIL, 1998, p. 40, grifo nosso).

Uma perspectiva apropriada e defendida em toda a apresentação da disciplina escolar de História nos PCNs se encontra no destaque ao papel do professor como protagonista do processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos apresentados no documento. O trecho acima salienta bem essa questão ao afirmar “o professor como

responsável pela criação de situações”, trazendo-o como sujeito que produz, que cria e desenvolve, e não como um aplicador.

Assim, a avaliação não revela simplesmente as conquistas pessoais dos jovens ou do grupo de estudantes. **Ela possibilita ao professor problematizar o seu trabalho, discernindo quando e como intervir e quais as situações de ensino-aprendizagem mais significativas ao longo do ciclo.** Para atender à diversidade de situações que encontra quando se coloca diante dos alunos, deve conhecer uma variedade de atividades didáticas. **Nessa linha, deve aprender a registrar as situações significativas vividas no processo de ensino, procurar conhecer experiências de outros docentes e socializar as suas com outros educadores. Um importante instrumento do professor para avaliar a coerência de seu trabalho, identificar as pistas para recriá-lo, construir um acervo de experiências didáticas e socializar suas vivências de sala de aula, é a produção de relatórios escritos.** Com isso, ele estimula o exercício de explicitar em uma comunicação com as outras pessoas as intenções, as reflexões e as fundamentações, as hipóteses dos alunos e as intervenções pedagógicas, recuperando, entre inúmeros aspectos, aqueles que poderiam ser modificados ou recriados em uma outra oportunidade (BRASIL, 1998, p. 40-41, grifo nosso).

O texto é finalizado abordando o discurso sobre a avaliação e a defesa de que seu processo seja amplo, assim como o diálogo entre os professores através das trocas de experiência e das socializações. O documento ainda menciona a questão dos relatórios como possibilidades de reflexões sobre a prática docente.

3.3 O texto introdutório da disciplina escolar de História na BNCC de 2015

O texto introdutório do componente curricular de História apresentado na primeira versão da BNCC foi desenvolvido de uma forma geral, contendo três páginas e sem divisão referente às diferentes etapas do ensino. Destaca-se, no texto da referida disciplina, os seguintes discursos:

O Componente Curricular de História

O componente curricular História tem por **objetivo viabilizar a compreensão e a problematização de valores, dos saberes e dos fazeres de pessoas**, em variadas **especialidades e temporalidades**, em dimensões individual e coletiva. O estudo da História contribui para os processos formativos (...). Deste modo, **favorece o exercício da cidadania, na medida em que estimula e promove o respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais**, à liberdade de pensamento e ação às **diferenças de credo e ideologia**, como requer, constitucionalmente, a construção da sociedade democrática brasileira (BRASIL, 2015, p. 241, grifo nosso).

É possível identificar no trecho inicial do documento de 2015, através da análise discursiva, a continuidade da abordagem referente à disciplina escolar de História em contribuir para o exercício da cidadania. Como Circe Bittencourt (2019) destaca, a questão da cidadania tem estado presente nos documentos curriculares desde a década de 1980.

O trecho ainda remete a temas importantes como singularidade, pluralidade e diferença. A questão da pluralidade se mantém no currículo escolar, desde a presença do tema transversal Pluralidade Cultural, nos PCNs. Todavia, é curioso como um currículo que pretende padronizar o conteúdo disciplinar para todos os estudantes da Educação Básica no país se assume dessa maneira; é um pouco contraditório, pois a singularidade, a pluralidade e a diferença não podem ser padronizadas.

Merece um destaque também a parte do texto que trata a respeito da diferença de credo, assim como a ausência da defesa de um Estado laico, um dos direitos fundamentais da Constituição Federal de 1988. É importante ressaltar que esse texto foi escrito em 2015, em um período em que a disciplina de História sofria constantes ataques do movimento Escola sem Partido¹¹⁹.

Esse movimento possui um programa que busca desacreditar no papel da escola, que não reconhece o professor como educador e que tenta destituir os direitos de ensino e aprendizagem reconhecidos na Constituição Federal e na LDB. O programa Escola sem Partido busca deslegitimar os docentes como profissionais da educação e tenta restringir a dinâmica educacional.

A dissertação de mestrado de Fernanda Moura (2016) evidenciou e destacou a participação de setores religiosos no patrocínio ao combate à autonomia docente, da condenação de uma História laica e inclusa aos diferentes valores, às histórias que foram silenciadas. Logo, a escolha pelas palavras “diferença de credo”, no lugar de mencionar a questão de uma “Educação laica”, reflete na força de movimentos que defendem a presença do ensino religioso na educação.

O enunciado seguinte do documento curricular de 2015 traz estas argumentações sobre a disciplina:

Uma questão central para o componente curricular de História são os **usos das representações sobre o passado, em sua interseção com a interpretação do presente e a construção de expectativas de futuro**. As análises históricas possibilitam, assim identificar e problematizar as figurações construídas por e sobre sujeitos em **suas diferentes noções de tempo, de sensibilidade e ritmos**. A reflexão sobre **os usos do passado remete à memória e ao patrimônio** e aos significados para os indivíduos nas suas relações com grupos, povos e sociedades (BRASIL, 2015, p. 241, grifo nosso).

Esse trecho está relacionado à interseção da disciplinar escolar de História e uma de suas questões centrais: lidar com a temporalidade. Assim, considera-se que a História

¹¹⁹ Segundo a pesquisa realizada durante a dissertação de mestrado de Fernanda Moura: foram 17 projetos apresentados em câmaras municipais e assembleias estaduais em todo o território brasileiro. Além desses projetos, há “O primeiro projeto de lei federal instituindo o Programa Escola Sem Partido foi o de número 867, de 23 de março de 2015” (p. 34)

ensina a orientação ao estudante em relação ao tempo, na compreensão da diferença entre o tempo cronológico e o tempo histórico.

Outro trecho:

Dentre os usos do passado, merecem atenção, **na aprendizagem histórica**, a dinâmica e a natureza **da mídia**, que também produzem **representações, orientando as interpretações e a ação sobre o presente**. O componente curricular História, portanto, tem papel relevante na problematização das **questões identitárias que são tematizadas pelas redes sociais, pela TV, pelo cinema, pelo rádio** e por toda a série de meios potencializados ou inventados com o advento da revolução tecnológica do século XX. (BRASIL, 2015, p. 241, grifo nosso)

Percebe-se nesse enunciado a opção escolhida na escrita do documento curricular, que se identifica na perspectiva do grupo ligado à concepção da aprendizagem histórica. Ao identificar o conceito de aprendizagem histórica, compreende-se que essa opção foi desenvolvida de acordo com as concepções teóricas de Jörn Rüsen (2011) e aprofundada posteriormente em estudos na Inglaterra com Peter Lee (2016).

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Claudia Urban (2016), o conceito de aprendizagem histórica foi desenvolvido a partir de estudos e pesquisas de Jörn Rüsen.

No final da década de 1980, ao fazer um balanço sobre a relação entre a História e a Didática da História na Alemanha, Rüsen (2010) indica quatro questões que, à época, se colocavam como temáticas importantes para a investigação na área do ensino de História e, especificamente, para as relações com a aprendizagem histórica: a metodologia do ensino, as funções e usos da história na vida pública, o estabelecimento de metas para a Educação Histórica nas escolas e a verificação se estas têm sido atingidas, e a análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica. (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 26)

Retornando à análise do documento:

O **aprendizado** das virtudes éticas, dos procedimentos de pesquisa e de representação do passado são **princípios básicos da aprendizagem histórica**. O/a **estudante**, dessa forma, é concebido como sujeito de vontades, de direitos e de sentimentos que devem ser estimulados e ampliados dentro dos padrões da ciência da História que está comprometida com valores democráticos e com uma sociedade multi e transcultural. (BRASIL, 2015, p. 241-242, grifo nosso)

No trecho acima observa-se a opção pelo documento em continuar focalizando no conceito de aprendizagem histórica e que está novamente atrelada à perspectiva da consciência histórica. Para Peter Lee (2006, 2016), a aprendizagem histórica significativa permite aos estudantes a compreensão do mundo e que, dessa forma, a disciplina escolar de História tem o seu papel central na escola. Em seus trabalhos, Lee não aborda a questão do ensino em si, ou na perspectiva dialógica com autores do campo da Didática da Educação.

O discurso utilizado no documento não cita o processo relacionado ao ensino. Essa exclusão faz parte de uma escolha política pelo/no desenvolvimento do documento. Patrícia Azevedo (2011) e Marcos Martins (2019) evidenciaram em suas respectivas teses a ausência da compreensão do Ensino de História como “lugar de fronteira” (MONTEIRO; PENNA, 2011) em abordagens de pesquisa sobre a História escolar que focalizam somente o conhecimento histórico. Essa concepção de não mencionar o processo referente ao ensino, aos saberes docentes dentro do campo do Ensino de História, é uma concepção defendida por pesquisadores do campo no Brasil que desenvolvem seus trabalhos baseados em Rüsen (2011) e Lee (2006, 2016).

Para esses pesquisadores, o campo do Ensino de História é constituído somente por saberes específicos da área de História. Ao optarem por essa concepção, não desenvolvem um diálogo com os campos do Currículo e da Didática da área da Educação, que é um movimento que é realizado por professores e pesquisadores do LEPEH/ UFRJ, ao qual esta tese também se filia. A defesa dos professores e pesquisadores que se reconhecem na perspectiva referente sobre a consciência histórica se ampara em acordos de cooperação e da articulação do grupo *Historical Education International Research Group* (HEINERT) e na perspectiva da defesa de uma didática própria da História.

Gert Biesta (2012) considera que a questão da aprendizagem é fundamentalmente diferente da questão educacional e que as políticas curriculares recentes têm destacado apenas o processo de aprendizagem, ignorando o papel dos professores na mobilização do ensino para que a verdadeira aprendizagem aconteça. O autor aponta que as atuais políticas de currículo transformaram o vocabulário educacional em linguagem da aprendizagem, na qual não se focaliza mais a discussão sobre o processo educacional em si.

A pesquisa é um princípio básico dos **processos de construção de conhecimentos históricos**, articulados aos **outros componentes das Ciências Humanas** e das demais áreas de conhecimento. Considera-se o/a **estudante como agente da construção de conhecimentos**, valorizando-se, assim, suas experiências individuais e coletivas. Nesse sentido, o exercício da crítica documental, nas suas diversas modalidades e linguagens, se constitui como procedimento articular dos processos de construção de **conhecimentos históricos**. (BRASIL, 2015, p. 243)

Ao analisar esse trecho, é possível perceber a ausência da adjetivação do escolar ao conhecimento histórico, como se esse conhecimento viesse a ser desenvolvido na escola, mas sem estar em diálogo com os outros saberes relacionados ao campo da Didática e da Educação. A escolha dos conceitos na elaboração desse currículo remete às concepções da aprendizagem e da consciência histórica. A perspectiva adotada referente

à centralidade no estudante como agente para a construção de conhecimentos está atrelada à concepção do movimento construtivista¹²⁰.

A relação do diálogo com o proposto aos outros componentes da área de Ciências Humanas, na citação anterior, é interessante por sua interdisciplinaridade. Entretanto, o documento não aprofunda essa questão. Porém, ao observarmos os outros componentes da área de Ciências Humanas nesse documento, nos chama a atenção a questão relacionada ao Ensino Religioso. Nessa primeira versão da BNCC, o componente Ensino Religioso foi inserido dentro da área de Ciências Humanas, por isso o estudioso e defensor do Ensino Laico, Luiz Antônio Cunha (2018), demonstrou como a força das bancadas de diferentes instituições religiosas pressionaram pela presença desse componente na normativa curricular¹²¹.

A proposta para o componente História compreende uma ordenação de **objetivos de aprendizagens** relacionados à compreensão do lugar social do **saber histórico na Educação Básica**. De um lado, a constatação de que o **saber histórico**, da sua natureza e a **conformação vinculado à formulação do saber historiográfico, ainda não a ele restrito**- é fundamental para o desenvolvimento dos conhecimentos relacionados à leitura das dimensões sociais, políticas e culturais da existência social; de outro; a oportunidade de que este mesmo saber faculte de introduzir, desenvolver e problematizar uma visão curiosa e inquieta em relação ao mundo, às conjunturas sociais e às balizas econômicas, políticas, culturais e sociais. (BRASIL, 2015 p. 243, grifo nosso)

A escolha na redação do documento de utilizar o termo “objetivos de aprendizagem” remete ao conceito utilizado amplamente no Plano Nacional de Educação (PNE), uma perspectiva global para a educação, a qual Biesta (2012) tem criticado em seus trabalhos. Segundo o autor, a “forma que a aprendizagem tem se apresentado nos documentos é uma perspectiva individualista” (BIESTA, 2012, p. 817), que a questão do ensino não tem sido problematizada. O papel do professor é omitido no texto introdutório da disciplina escolar de História, pois o professor é visto como um facilitador, tendo a sua centralidade negada.

Em função dessa postura, a proposição curricular estabelece a articulação entre os Anos Iniciais e os anos Finais do Ensino Fundamental e esses entre o Ensino

¹²⁰ “Segundo Mario Carretero (CARRETERO, 1997), construtivismo ‘é a idéia que sustenta que o indivíduo – tanto nos aspectos cognitivos quanto sociais do comportamento como nos afetivos – não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas, sim, uma construção própria que vai se produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores. Em consequência, segundo a posição construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas, sim, uma construção do ser humano’”. In: ARGENTO, Heloísa. *Teoria Construtivista*. [S.l]: Robertexto, [200?]. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo11/etapa2/construtivismo.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2023.

¹²¹ O professor Luiz Antônio Cunha coordena o Laboratório Observatório da Laicidade do Estado (OLE), na UFRJ, onde realiza investigações desde a década de noventa, monitorando a questão do Ensino Laico na educação pública no Brasil.

Médio. Assim, parte-se, nos anos iniciais, dos **saberes necessários à apropriação histórica do tempo e ao desenvolvimento de conhecimentos para a compreensão contínua de processos históricos cada vez mais complexos**. Para tanto, enfatiza-se s **História do Brasil** como o alicerce a partir de qual os **conhecimentos serão construídos ao longo da Educação Básica**. Tal, ênfase é importante ressaltar, **não significa exclusivamente na abordagem da história brasileira, nem tampouco a exclusão dos nexos e das articulações com as históricas africanas, americanas, asiáticas e europeias**. Aliás, tais nexos e articulações são apontados em vários objetivos de aprendizagem tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. (BRASIL, 2015, p. 243, grifo nosso)

A percepção da historicidade presente em questões do cotidiano, favorece a compreensão do passado de pessoas, individual e coletivamente, em suas dimensões política, econômica, cultural e social. (...) Aos anos finais do Ensino Fundamental cabe o desenvolvimento de **conhecimentos necessários ao enfrentamento de processos históricos**, enfatizando-se o **estudo da História do Brasil e de indivíduos e coletividades que demarcaram mudanças e permanências nas conformações sociais, econômicas, culturais e políticas na trajetória histórica brasileira**, o que envolve, como sinalizado anteriormente, o estabelecimento de nexos com processos ocorridos em outras partes do mundo, marcadamente, nas **Áfricas, nas Américas e nos mundos europeus**. [...]

A opção pela **ênfase na História do Brasil** sustenta-se em quatro fundamentos. Em primeiro lugar por oferecer um **saber significativo** para crianças, jovens e adultos, pois **conhecer a trajetória histórica brasileira é conhecer a própria trajetória**. Em segundo lugar, o **reconhecimento que o saber histórico deve fomentar a curiosidade científica e a familiarização com outras formas de raciocínio, a partir do acesso a processos e a problemas relacionados à constituição e à conformação do Brasil**, como país e como nação. Em terceiro lugar, o reconhecimento de que tal opção faculta **o acesso as fontes, aos documentos, aos monumentos e ao conhecimento historiográfico**. Por fim, a consideração de que a **História do Brasil deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global** e para a construção e para a manutenção de uma sociedade democrática. (BRASIL, 2015, p. 243-244, grifo nosso)

A partir da leitura dos trechos acima, é possível compreender as críticas realizadas por membros da *comunidade disciplinar* de História referente a esse documento. A escolha por enfatizar a História do Brasil remete a períodos da história política brasileira nos quais a valorização ufanista da pátria estava vinculada a projetos conservadores e autoritários. Apesar de o documento afirmar a questão de uma História do Brasil, a partir da perspectiva de uma sociedade democrática, essa perspectiva de um nacionalismo na História escolar foi amplamente desenvolvida no governo de Getúlio Vargas e na Ditadura Civil-Militar.

Ao mesmo tempo, compreende-se que a abordagem por um currículo nacional para a História escolar a partir de uma História do Brasil é uma tentativa de superar a perspectiva eurocêntrica presente na História brasileira desde a sua fundação. Entretanto, o documento não menciona entre as suas justificativas a defesa dessa abordagem, como

determinados participantes da elaboração do documento defenderam em diferentes meios¹²².

Outra questão que chama à atenção é a ausência dos professores de História, o que nos remete ao silêncio, ao não dito. Considerando que um currículo só é posto em prática a partir das reinterpretações dos docentes, sujeitos ativos, repleto de saberes, necessários para que um currículo exista, para que o conhecimento escolar possa ser elaborado, o documento ignora e silencia a percepção e o protagonismo destes.

Segundo o pesquisador da temática, Fernando Penna (2016), “o programa Escola sem Partido desconsidera o saber profissional dos professores, por isso exclui dos princípios da Educação a sua liberdade para ensinar e a pluralidade de concepções pedagógicas” (PENNA, 2016, p. 51). Assim, a omissão sobre os docentes pela *comunidade epistêmica* na elaboração texto introdutório do componente curricular de História colabora para que movimentos conservadores ataquem a autonomia docente.

A terceira questão referente à análise do texto introdutório é a opção do documento em fundamentar a História escolar a partir das concepções da Educação Histórica e da Didática da História. Marcos Martins, Alexandre Barbosa e Carmen Gabriel (2020) afirmam que a disputa pela concepção da História escolar está em curso e não fechada, como parece se apresentar no documento, embora isso não seja explicitado no texto. A partir do que já foi analisado, reconhece-se marcas desta concepção, após a leitura e análise minuciosa do texto introdutório da disciplina escolar de História para a Educação Básica no ano de 2015. Desse modo, Marcos Martins, Alexandre Barbosa e Carmen Gabriel (2020) destacam que:

Defensores da Educação Histórica lutam pela afirmação e legitimação, no campo da História, de pesquisas que tangenciam a questão da socialização e distribuição dos conhecimentos históricos produzidos na academia, para os estudos que apostam na hibridização das contribuições teóricas de diferentes matrizes disciplinares, o que está em jogo é a contribuição particular dessa área disciplinar aos processos de subjetivação que ocorrem em contextos de formação específicos (MARTINS; BARBOSA; GABRIEL, 2020, p. 150-151).

Enfim, compreende-se a partir da análise discursiva inspirada em Foucault (2012, p. 41): "Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo". Assim, o texto introdutório da disciplina escolar de História para a primeira proposta da BNCC

¹²² Na dissertação de Acácia Regina Pereira, o professor Mauro César Coelho, um dos membros da equipe de elaboradores da primeira versão, é entrevistado e cita “o caráter eurocêntrico do currículo”. O artigo escrito pelos também membros da primeira versão, Giovanni Silva e Marinelma Meirelles, também cita essa questão.

foi desenvolvido a partir da defesa de uma História do Brasil como tema central e na constituição dos conceitos de identidade e cidadania.

Percebeu-se no documento uma tentativa de rompimento com o modelo historiográfico francês quadripartite, mesmo que temáticas referentes à organização de conteúdos, como o de História Moderna, se mantenham alocadas de forma tradicional. Identificou-se também a realização de alguns deslocamentos no foco de alguns conteúdos abordados, essa questão será exemplificada na análise dos conteúdos escolares do capítulo 4. Do mesmo modo se verificou como regra presente no documento uma preocupação com a aprendizagem e a com o foco nos estudantes, sem atentar-se à importância no/do diálogo com os professores e o respeito à sua autonomia.

3.4 Análise dos textos introdutórios da proposta para a BNCC de 2016

O componente curricular de História na segunda versão da BNCC possui quatro textos introdutórios referentes a essa disciplina escolar. O primeiro texto introdutório remete à área de Ciências Humanas e, nesta seção, o componente curricular de História é o primeiro a ser citado¹²³ e possui três páginas; o segundo texto refere-se à “História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e possui doze páginas; o terceiro texto introdutório remete à “História nos anos finais do Ensino Fundamental”, contendo dezoito páginas; e por fim, “A História no Ensino Médio”, com uma página. Decidiu-se focalizar nesta tese a análise do discurso mobilizado para o ensino de História nos dois textos introdutórios: o texto de apresentação do componente curricular de História e o texto introdutório da “História nos Anos Finais do Ensino Fundamental”.

3.4.1 O texto introdutório de História: “Fundamentos do componente”

O texto introdutório da disciplina escolar de História no documento publicado no ano de 2016 foi desenvolvido também seguindo a perspectiva da Educação Histórica. Ao analisar o documento, encontrou-se, na constituição do discurso e de conceitos que remetem a essa abordagem como pode se verificar abaixo.

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

¹²³ O critério na apresentação das disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas não foi o de ordem alfabética, pois a ordem no sumário do documento é: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. (BRASIL, 2016, p. 21)

O documento inicia focalizando a finalidade do ensino de História na Educação Básica com o seguinte objetivo: “Viabilizar a compreensão e problematização”. Desse modo, parece fechar os sentidos da disciplinar escolar.

Deve contemplar o direito de todos e todas ao entendimento das múltiplas temporalidades vivenciadas pelas sociedades, bem como à tomada de consciência de que as sociedades têm histórias diversas, que podem ser abordadas a partir de diferentes pontos de vista. Essa necessidade se manifesta com crescente força crítica a partir dos processos de independência das antigas colônias europeias na África e na Ásia, no segundo pós-guerra, exigindo o **acolhimento de diferentes periodizações e articulações históricas plurais, com a superação da suposição de uma matriz única e hegemônica, ou seja, da existência de uma história una ou universal** (BRASIL, 2016, p. 154-155, grifo nosso).

O viés da consciência histórica é abordado e defendido no trecho acima por meio do seguinte enunciado: “Deve contemplar o direito de todos e todas ao entendimento das múltiplas temporalidades vivenciadas pelas sociedades, bem como à tomada de consciência de que as sociedades têm histórias diversas, que podem ser abordadas a partir de diferentes pontos de vista”. A defesa do desenvolvimento do conceito da consciência histórica nos estudantes está atrelada à “cultura histórica é exercida na e pela consciência histórica, fornecendo aos indivíduos orientação temporal para a vida prática e para a compreensão de si mesmos” (CERRI; CAIMI; MISTURA, 2018, p. 1360).

O documento ainda menciona a apresentação de diferentes formas de periodizações e a possibilidade de “superação de uma matriz única e hegemônica”, o que é de fato interessante; entretanto, o documento não desenvolveu essa possibilidade ao abordar os conteúdos escolares presentes na proposta curricular.

O estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, adolescentes, jovens e adultos inseridos na Educação Básica ao ampliar suas vivências e significados sociais com reflexões sobre os nexos históricos que os constituem. Esse estudo favorecerá o **exercício da cidadania** na medida em que, comprometido com o caráter complexo e plural desses nexos, estimule e promova o **respeito às singularidades étnico-raciais e culturais**, e à liberdade de pensamento, de ação, de credo religioso, e de opções políticas. Em suma, a partir de procedimentos e temas selecionados, o estudo da História deve **contribuir para a consciência de si e do outro**, de modo que as identidades sociais possam, compreensivamente, se constituir na relação com outras, dadas em diferentes tempos e espaços sociais, e com elas conviver (BRASIL, 2016 p. 155, grifo nosso).

A vinculação do estudo da disciplina escolar de História com a questão da cidadania também está presente no documento publicado no ano de 2015, e marca uma continuidade entre os documentos. Como mencionado na seção anterior, a temática tem sido defendida nas propostas curriculares desde a década de 1980. A temática referente à consciência histórica presente no trecho anterior também foi relacionada no trecho acima, porém de forma mais aprofundada.

As representações do passado, em suas interseções com a interpretação do presente e a construção de expectativas para o futuro, são questões centrais para o componente curricular História. As análises históricas possibilitam identificar e problematizar as figurações construídas por (e sobre) sujeitos, que se valem de diversas noções de tempo, sensibilidade e ritmos. A reflexão sobre os usos das representações do passado remete não só à memória e ao patrimônio, mas aos seus significados para os indivíduos em suas relações com grupos, povos e sociedades (BRASIL, 2016 p. 155, grifo nosso).

A questão referente às representações do passado pelos estudantes também está vinculada ao conceito da “literacia histórica”, teoria desenvolvida por Peter Lee (2016). A preocupação de como os estudantes atribuem e compreendem os fatos históricos e, desse modo, atribuem uma determinada representação, é uma defesa do autor em suas pesquisas.

O componente curricular História não pretende, por óbvio, abranger “tudo o que ocorreu no passado”. Debruça-se, sim, reflexivamente, sobre experiências sociais dadas nos mais variados tempos que, registradas, voluntariamente ou não, prestam-se a **reinterpretações diversas por historiadores, professores e pela população em geral.** Não há, a rigor, passado, presente ou futuro comum a toda a humanidade; não obstante, é possível acolher criticamente princípios gerais para conjuntos de sociedades, por exemplo, **os direitos humanos.** Mas isso não pode obscurecer a existência de múltiplos passados e presentes, ou da sua necessária e constante necessidade de compreensão e reinterpretação. **No caso do Brasil, essa necessidade é ainda mais premente, principalmente quando se consideram as histórias dos povos africanos e o destino dos povos indígenas** (BRASIL, 2016 p. 155, grifo nosso).

O texto reflete a questão de que não é possível se ensinar toda uma história da humanidade, o que é curioso, pois o componente curricular desenvolvido nesta versão é o que possui mais conteúdos selecionados e inseridos nas diferentes versões da Base para o componente curricular de História. O documento ainda faz ressalva à história dos povos indígenas e africanos, o que aparece timidamente ao se analisar os conteúdos escolares selecionados.

Merece especial atenção, **na aprendizagem histórica** assim concebida, a dinâmica e a natureza da mídia e de outros núcleos de produção cultural, particularmente em sua capacidade de produzir representações, interpretações e ações, não só sobre o passado, mas também sobre o presente e o futuro. **O componente curricular História tem, nesse contexto, papel relevante na aquisição, pelos estudantes e pelas estudantes, de capacidades de problematizar questões identitárias,** tematizadas pelas redes sociais, pela TV, pelo cinema, pelo rádio e por toda a série de meios, potencializados ou inventados no seio da revolução tecnológica do século XX, sem esquecer dos investimentos ideológicos que governos, sindicatos, partidos, entidades empresariais, organismos internacionais, entre outros, fazem nessa área, e que merecem a permanente atenção crítica da educação (BRASIL, 2016, p. 156, grifo nosso).

A questão da aprendizagem histórica é defendida no documento como pode-se perceber no enunciado acima. Esse conceito, desenvolvido por Rüsen (2011), como

citado anteriormente na análise do documento de 2015, é respaldado no Brasil por muitos pesquisadores do campo do Ensino de História. Maria Auxiliadora Schmidt e Thiago Oliveira são alguns dos pesquisadores que utilizam e defendem a perspectiva da aprendizagem histórica para o Ensino de História. Assim, Oliveira (2012) em sua dissertação destaca que:

Schmidt dialoga com o historiador e filósofo da história Jörn Rüsen para explicitar como seria a aprendizagem histórica pautada na ciência da História. Em *Aprendizado Histórico* Rüsen (2010), o autor aponta a necessidade de que a aprendizagem seja refletida de acordo com as especificidades da própria história. De acordo com suas ideias, a aprendizagem histórica ocorre quando se deixa de apenas adquirir e acumular os conhecimentos históricos já produzidos e sistematizados e se passa a elaborar perguntas, indagar sobre o passado a partir do presente e em relação aos conhecimentos históricos acumulados, tal processo efetiva-se por motivações da vida prática, ou seja, relacionadas à experiência do passado e aos horizontes de expectativa do futuro. Assim, a aprendizagem histórica está relacionada diretamente a capacidade inerente aos seres humanos de orientar-se no tempo, ou seja, à consciência histórica. Sendo assim, a aprendizagem volta-se ao processo que ocorre no pensamento dos sujeitos que, na vida prática, efetivam uma movimentação das três expressões temporais, (presente, passado e futuro), com o intuito de interpretar o presente a partir da experiência no tempo e projetar ações referentes ao futuro (OLIVEIRA, 2012, p. 92-93).

Nesse contexto referente aos trabalhos que se apoiam no conceito de aprendizagem histórica, Leticia Mistura (2020, p. 84) considera que:

“As investigações interessadas pela tematização da consciência histórica em situações de aprendizagem cumpriram apenas uma parcela do processo de aprendizagem: a exploração das ideias dos estudantes sobre História e suas expressões de consciência histórica”.

Assim, a autora constata que:

A positiva recepção do sistema de conceitos elaborados por Rüsen nas pesquisas sobre ensino de História ainda enfrenta desafios, especialmente relacionados às formas de emprego das conceituações pertencentes ao sistema articulado de Rüsen às pesquisas de campo. Os problemas parecem surgir da dificuldade em colocar a teoria “à prova” e perguntar-se constantemente qual é o seu lugar e quais são as funções dos conceitos fornecidos por ela nas investigações sobre ensino e aprendizagem históricos (MISTURA, 2020, p. 85).

Retornando ao documento:

Também a pesquisa é princípio básico dos processos de construção de **conhecimentos históricos, integrados aos demais componentes das Ciências Humanas e das demais áreas de conhecimento**. Considera-se o/a **estudante agente da construção de conhecimentos (junto com professores e partindo dos saberes acumulados pelos pesquisadores da área)**, valorizando-se, assim, suas experiências individuais e coletivas, num processo de crescente articulação reflexiva. **O exercício da crítica documental**, nas suas diversas modalidades e linguagens, é um procedimento que o **Ensino de História deve fomentar e ampliar, visando à superação de perspectivas da História como revelação espontânea**. Também o **aprendizado das virtudes éticas intrínsecas aos procedimentos de pesquisa e representação do passado são princípios básicos da aprendizagem histórica**. Não há **conhecimento histórico indiferente a valores dos passados e dos presentes**,

e esses valores devem se tornar acessíveis aos estudantes ao longo da Educação Básica (BRASIL, 2016, p. 156, grifo nosso).

O trecho acima finaliza a apresentação da disciplina escolar de História na primeira seção do documento, e a compreensão que se tem ao realizar uma análise do seu último parágrafo é que esse documento não compreende as especificidades dos saberes docentes em si. A seguinte sentença: “Considera-se o/a estudante agente da construção de conhecimentos (junto com professores e partindo dos saberes acumulados pelos pesquisadores da área)” ignora toda a contribuição do campo do Ensino de História desde a década de noventa do século XX sobre a diferentes pesquisas referente aos saberes docentes e do processo de mediação didática, e remete à constatação de Carmen Gabriel nas análises dos documentos curriculares da década de oitenta:

Uma breve análise das propostas curriculares de história que surgiram a partir da década de 80 permite perceber que a tendência é a existência da lógica que afirma a necessidade de aproximar os saberes ensinados na escola com as novas historiografias de forma automática. Esta lógica corresponde a uma visão hierarquizada do saber pela qual o saber científico, produzido na academia permanece como o único referencial válido para avaliar as mudanças que ocorrem no campo da história ensinada nas escolas do ensino fundamental. O descompasso mencionado é percebido apenas como “handicap” do saber histórico ensinado ou da formação dos professores. Nesta perspectiva, não há nenhum ou muito pouco espaço para se pensar outros saberes passíveis de se articularem nas diferentes práticas educativas (GABRIEL, 2001, p. 4).

Além dessa questão, o trecho referente à virtude ética e à questão da aprendizagem histórica foi reaproveitado do documento de 2015¹²⁴, a sentença é idêntica. E um aspecto que se manteve também de forma muito similar ao documento de 2015 foi o ato de ignorar a adjetivação do escolar ao conhecimento histórico, mesmo se referindo à Educação Básica.

Assim, concluímos que o primeiro texto referente à disciplina escolar de História na BNCC de 2016 foi desenvolvido e articulado remetendo aos aspectos da Educação Histórica. A escolha nos conceitos do discurso mobilizado sobre a disciplina como: “consciência de si e do outro”, “aprendizagem histórica” são pistas fundamentais para a análise seguinte.

3.4.2 O texto introdutório “A História nos anos finais do Ensino Fundamental”

Nos anos finais do Ensino Fundamental ganha espaço o desenvolvimento dos conhecimentos necessários à lida com processos históricos de progressiva complexidade, exigindo maior capacidade de abstração, a **começar pela mobilização do mundo da antiguidade clássica e medieval** (BRASIL, 2016, p. 460, grifo nosso).

¹²⁴ O trecho está presente na análise do texto introdutório do componente disciplinar de História da BNCC 2015, na página 113.

Logo no primeiro parágrafo, percebe-se a escolha do documento ao afirmar a inserção sobre a temática “do mundo da antiguidade clássica e medieval”, como uma resposta às críticas realizadas pela Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM) e pela ANPUH Nacional à omissão desses conteúdos escolares no documento proposto no ano de 2015.

A proposta e a de que esse esforço de afastamento do tempo presente seja facilitado pelo **estudo da História do Brasil, e que a reflexão sobre o Brasil se faça sempre presente**, ora de forma direta, ora indiretamente, integrando recursos de linguagem e procedimentos de pesquisa. Indivíduos e coletividades, demarcação de mudanças e permanências, mesclas desses quadros em conformações sociais, econômicas, culturais e políticas da trajetória **histórica brasileira, envolvem o estabelecimento de nexos com processos ocorridos em outras partes do mundo, marcadamente nas Áfricas, nas Américas e nas diferentes sociedades europeias.** (BRASIL, 2016, p. 460, grifo nosso)

No segundo trecho do documento, há partes idênticas ao documento de 2015. Parece que os elaboradores deste documento não tiveram tempo para a elaboração do texto introdutório, pois o documento repete¹²⁵ sobre a abordagem acerca da História do Brasil desenvolvida na BNCC de 2015, mesmo não realizando a seleção, ordenação e distribuição dos conteúdos escolares referentes a essa temática.

Nessa fase do Ensino Fundamental, o componente curricular História e um importante **elo com a Geografia** e com as demais áreas de conhecimento. **Ao trazer a História do Brasil para o centro da reflexão sobre os processos de construção de identidades, especialmente no 7º e 8º anos, o componente abre espaço para diálogos interdisciplinares e para o estabelecimento de nexos entre o tempo presente e as diversas interpretações e narrativas sobre o passado.** (BRASIL, 2016, p. 460, grifo nosso)

No extrato acima, verifica-se que a noção de interdisciplinaridade, também inserida na proposta na primeira versão, foi melhor desenvolvida nesta versão, ao propor a realização da interdisciplinaridade com a disciplina escolar de Geografia. O texto ressalta a História do Brasil como central, o que não se percebe ao realizar a análise dos conteúdos. Outra parte do texto menciona uma marca tradicional das propostas para a disciplina de História: a questão da construção de identidades que, apesar de estar presente na proposta do ano anterior, não foi tão expressa no texto.

A ênfase dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na construção de noções fundamentais para o trato com **o conhecimento histórico**, e no desenvolvimento do sentido de pertencimento a uma comunidade, compreendendo-a em relação a contextos mais amplos, e retomada, nos anos finais, em perspectiva ampliada. (BRASIL, 2016, p. 40, grifo nosso).

¹²⁵ A questão da trajetória histórica brasileira foi desenvolvida no texto introdutório da disciplina escolar de História na BNCC de 2015, a qual se pode verificar na análise realizada na página 98 desta tese.

Na passagem acima, contata-se que o documento seguiu a proposta de 2015 ao optar pelo uso da categoria “conhecimento histórico” para abordar a questão na História escolar. Os membros da *comunidade epistêmica* ao construírem essa proposta, parecem ter desenvolvido um documento para responder às críticas realizadas à primeira versão, mas que não dialogaram com as produções e com os saberes específicos da área que investiga a História escolar que é o campo do Ensino de História.

A valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena (Lei n. 10.639/03 e Lei n. 11.645/08) ganha ênfase nessa fase. Ao trazer uma ênfase a história do Brasil em sua relação com o mundo, a organização da componente demanda, ainda, **uma forte integração com a parte diversificada do currículo, a ser definida pelos sistemas de ensino e pelas escolas** (BRASIL, 2016, p. 40, grifo nosso).

A inserção das leis 10.639/03 e 11.645/08 no texto parece ter sido realizada para o cumprimento da legislação, não por um posicionamento dos elaboradores ao selecionar os conteúdos escolares para o documento, pois o componente curricular de História da BNCC de 2016 foi elaborado através de uma perspectiva conservadora e tradicional, na qual as propostas desenvolvidas como “objetivos de aprendizagem” para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental poderiam ser confundidos com um sumário¹²⁶ de um livro didático para a disciplina do século XIX ou do início do século XX.

Tal integração deve se dar de modo que os **objetivos de aprendizagem** e desenvolvimento apresentados para a etapa possam ser interpretados a luz **das especificidades das histórias de constituição das diferentes regiões brasileiras, dos diferentes grupos e culturas que construíram, também, suas próprias narrativas sobre fatos e acontecimentos.** (BRASIL, 2016, p. 40, grifo nosso)

No trecho acima, encontra-se novamente a mesma escolha realizada pelos elaboradores da primeira versão em optar apenas pela questão da aprendizagem, omitindo desta forma a defesa do ensino no documento. O extrato ainda remete à parte diversificada da proposta, em que é atribuída a questão regional e local, como se a proposta do curricular comum fosse adequada à adição de mais assuntos.

Assim é importante empreender, na formulação dos currículos para o Componente História, a partir do que se apresenta como base comum, um **movimento constante de diálogo entre diferentes temporalidades e narrativas, prestando especial atenção aos grupos historicamente excluídos de nossa sociedade.** As narrativas dos povos africanos, indígenas, migrantes e imigrantes, suas perspectivas sobre fatos e acontecimentos que concorreram para a construção do país, devem ser trazidas para o centro dos debates e análises sobre a História. (BRASIL, 2016, p. 460-461, grifo nosso)

¹²⁶ A partir da análise dos conteúdos escolares realizadas no capítulo 4, constatou-se que a abordagem desenvolvida pelo documento de 2016 remete a uma História numa perspectiva tradicional relacionada aos conteúdos selecionados nos livros didáticos do século XIX.

No extrato acima, percebe-se que o texto se apresenta como uma possibilidade de encontro com diferentes narrativas de diferentes espaços. Essa proposta inovadora não foi desenvolvida nas seleções dos fatos históricos abordados no componente curricular.

A incorporação de **novos recursos de pesquisa**, a consulta a fontes e documentos que circulam em esferas mais ampliadas, inclusive em **ambientes virtuais, o trabalho com diferentes linguagens, devem permitir que os/as estudantes realizem análises e interpretações considerando múltiplas perspectivas sobre fatos e acontecimentos.**

A articulação da História com os componentes curriculares da área de Linguagens tem um importante papel nesse sentido, ao permitir que **as diferentes fontes sejam lidas como documentos históricos, mas, também, incorporando a essa leitura aspectos linguísticos, estéticos, afetivos, que permitam a produção de sentidos para os conhecimentos e informações acessados.** (BRASIL, 2016, p. 461, grifo nosso)

O documento aborda a temática do uso das fontes como possibilidade para a construção da disciplina escolar de História, o que é um importante movimento no processo de ensino e aprendizagem da disciplina. Isso representa uma continuidade, pois estava presente nos PCNS e na primeira versão da Base. Entretanto, a questão da pesquisa e dos usos das fontes foi pouco problematizada neste documento curricular.

Assim, nos anos finais do Ensino Fundamental o componente História tem um importante papel para o alcance dos objetivos gerais de formação, relacionados aos quatro eixos de formação do Ensino Fundamental - **Letramentos e capacidade de aprender; Ética e pensamento crítico; leitura do mundo natural e social; Solidariedade e sociabilidade** – e para que sejam assegurados aos estudantes os **Direitos de Aprendizagem** e Desenvolvimento que fundamentam a BNCC. (BRASIL, 2016, p. 461, grifo nosso)

O texto introdutório do componente disciplinar de História da segunda versão da BNCC foi elaborado sem mencionar o processo de ensino e aprendizagem como um todo, focando apenas na questão da aprendizagem, assim como na primeira versão do documento. O texto ainda remete aos objetivos propostos para o Ensino Fundamental com a questão do letramento, da ética, da solidariedade e da aprendizagem. Apesar de mirar na aprendizagem, compreende-se que o documento a focaliza como se constituísse de um modo único, em um modelo ideal, e não da realidade escolar de milhões de estudantes brasileiros.

Assim, ao concluir a análise do texto desenvolvido em 2016, percebeu-se a presença de dois pressupostos em sua construção: aproveitar o material desenvolvido pela equipe que elaborou a primeira proposta curricular e inserir em seus conteúdos respostas às críticas realizadas pela *comunidade disciplinar* de História à primeira versão do

documento¹²⁷. Assim, foram encontrados no fragmento analisado trechos que estavam presentes no documento de 2015, o que poderia evidenciar uma certa continuidade no modo de defesa e de perspectiva do Ensino de História, mas que, no entanto, se distância bastante quando analisamos os conteúdos propostos para o processo de ensino e aprendizagem.

3.5 Análise do texto introdutório da BNCC de 2017

Por meio da análise do sumário da versão oficial da BNCC, identifica-se que o componente curricular de História foi apresentado da seguinte forma: “4.4.2 História”, com o desdobramento no mesmo item para “Competências específicas de História para o Ensino Fundamental” dentro da área de Ciências Humanas. Em seguida há os itens: “4.4.2.1. História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades” e “4.4.2.2. História no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades”.

Foram selecionados para a análise os seguintes textos: o texto introdutório “História” e o texto “História no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades”.

3.5.1 Texto introdutório História

Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas **os marcos de memória**, mas também as diversas **formas narrativas**, ambas expressão do tempo, do caráter social e da prática da **produção do conhecimento histórico** (BRASIL, 2017, p. 395, grifo nosso).

O texto introdutório é iniciado com uma abordagem sobre o papel do historiador na sociedade, no desenvolvimento da História numa perspectiva social e com uma preocupação com as fontes históricas. O documento não menciona no início de sua redação o papel da História como disciplina escolar em si, mas o seu papel na sociedade. O silêncio do discurso sobre a História como disciplina escolar no início do texto remete ao não dito, a uma perspectiva que parece não compreender as especificidades do saber a ser ensinado à Educação Básica.

¹²⁷ Pode-se colocar como exemplo: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3158-carta-da-associacao-brasileira-de-estudos-medievais-sobre-a-bncc>, <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3365-carta-de-pesquisadores-sobre-a-bncc-enviada-a-anpuh-brasil> e <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>.

Assim, Circe Bittencourt afirma que:

Segundo o historiador André Segal, é importante distinguir os objetivos da História ensinada nos níveis fundamental e médio daqueles pretendidos nos cursos superiores. Estes últimos visam formar profissionais, no caso historiadores ou professores de História, enquanto que para os outros níveis do ensino, a História deve contribuir para a formação do indivíduo comum (BITTENCOURT, 2019, p. 20).

Retornando ao documento:

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no **conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais.** Nesse sentido, **“O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica.”** (MENEZES, Ulpiano, 1998) (BRASIL, 2017, p.395, grifo nosso).

No extrato do texto acima, percebe-se a preocupação com a análise histórica efetiva dos objetos, da importância sobre a interpretação dos documentos. Essa temática sobre análise de fontes, sobre a pesquisa histórica, é uma preocupação tanto da História acadêmica como da História escolar. Entretanto, o documento não difere sobre o trabalho com fontes no espaço escolar.

Já no trecho abaixo, verifica-se o discurso referente à defesa da pluralidade cultural, presente nas propostas de 2015 e 2016; na versão oficial da Base, essa questão se amplia às questões social e política. Outro destaque no trecho abaixo é a relação proposta entre a argumentação, o enfrentamento de problemas e as propostas de soluções. A defesa por esse princípio remete ao desenvolvimento de um indivíduo ativo, ampliando para a questão da cidadania, mesmo que não explicitamente no trecho.

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. Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o **respeito à pluralidade cultural, social e política**, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da **argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos.** (BRASIL, 2017, p. 396, grifo nosso)

No extrato abaixo, destaca-se um movimento que não esteve presente nas propostas dos anos anteriores, o ato de nomear uma área ou um campo. Aqui, destaca-se a abordagem e a defesa por um ensino de História, mesmo que de forma tímida, o que, entretanto, esteve ausente nos textos introdutórios das propostas anteriores. Dessa maneira, o documento articula uma de suas principais marcas a defesa do uso de diferentes fontes históricas no processo de ensino e aprendizagem.

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o **objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história** (BRASIL, 2017, p. 396, grifo nosso).

No extrato abaixo, o texto continua abordando a defesa das fontes históricas no processo de ensino e aprendizagem; entretanto, sem inserir somente o estudante no processo, mas introduzindo também o professor, que é tão protagonista quanto o estudante no contexto escolar:

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, 2017, p. 396, grifo nosso).

Assim, destaca-se, no extrato acima, que o documento oficial da BNCC incorporou o termo professor em seu texto introdutório da disciplina escolar de História, o que as versões preliminares não fizeram. Os elaboradores da versão oficial da BNCC ainda destacaram a proposta referente a uma atitude historiadora que pode ser incorporada como prática dos indivíduos. Essa concepção é parte de um discurso mobilizado pelo documento. Salienta-se que sua premissa aparenta ser inovadora, mas como Gonçalves e Monteiro (2021, p. 7) destacam:

De certa forma e com outras palavras, vai ao encontro do pensamento histórico já presente nos PCNs, ou da consciência histórica de Jörn Rüsen (mas sem que haja uma explicitação e vinculação teórica), e que anuncia a compreensão de que o ensino de História deve ir para além dos conteúdos, com uma perspectiva que relacione passado e presente (e futuro, no caso de Rüsen).

Assim, na análise seguinte do texto, considera-se o destaque na defesa do uso das fontes na sala de aula. Percebe-se uma preocupação com o trabalho da sala de aula e seus usos como uma forma de empoderar os estudantes na percepção crítica e argumentativa. O texto também remete à proposição de um diálogo com os professores, dando o exemplo

de como o pilão pode ser utilizado em classe, para que os alunos problematizem diferentes objetos.

Os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento. De que material é feito o objeto em questão? Como é produzido? Para que serve? Quem o consome? Seu significado se alterou no tempo e no espaço? Como cada indivíduo descreve o mesmo objeto? Os procedimentos de análise utilizados são sempre semelhantes ou não? Por quê? Essas perguntas auxiliam a identificação de uma questão ou objeto a ser estudado. Diferentes formas de percepção e interação com um mesmo objeto podem favorecer uma melhor compreensão da história, das mudanças ocorridas no tempo, no espaço e, especialmente, nas relações sociais. O pilão, por exemplo, serviu para preparar comida e, posteriormente, transformou-se em objeto de decoração. Que significados o pilão carrega? Que sociedade o produziu? Quem o utilizava? Qual era a sua utilidade na cozinha? E na sala, o pilão tornou-se objeto de uso ou de desfrute estético? Por quê? (BRASIL, 2017, p. 397, grifo nosso)

É interessante perceber no extrato a seguir a questão da temática da diferença a partir das populações indígenas. Esta remete à temática da Lei 11.645 e parece ser uma proposta de inovação, mas que também já se fazia presente numa proposta para as escolas do município do Rio de Janeiro na década de oitenta¹²⁸.

A comparação em história faz ver melhor o Outro. Se o tema for, por exemplo, pintura corporal, a **comparação entre pinturas de populações indígenas e de populações urbanas pode ser bastante esclarecedora quanto ao funcionamento das diferentes sociedades.** Indagações sobre, por exemplo, as origens das tintas utilizadas, os instrumentos para a realização da pintura e o tempo de duração dos desenhos no corpo esclarecem sobre os deslocamentos necessários para a obtenção de tinta, as classificações sociais sugeridas pelos desenhos ou, ainda, a natureza da comunicação contida no desenho corporal. Por meio de uma outra linguagem, por exemplo, a matemática, podemos comparar para ver melhor semelhanças e diferenças, elaborando gráficos e tabelas, comparando quantidades e proporções (mortalidade infantil, renda, postos de trabalho etc.) e, também, analisando possíveis desvios das informações contidas nesses gráficos e tabelas. (BRASIL, 2017, p. 397, grifo nosso)

Apesar da inclusão do enunciado referente ao ensino de História um pouco acima, a análise abaixo demarca a constituição de um discurso que silencia o uso do conceito “saber histórico escolar”, ao citar somente o conhecimento histórico, sem adjetivar a mudança desse conhecimento no processo do saber sábio ao saber ensinado, ignorando pesquisas, produções e a defesa do campo do Ensino de História. Outro ponto que merece destaque é o trecho no qual os estudantes são focalizados, utilizando o verbo “deve”, que possui uma conotação de obrigação, rompendo um diálogo, até então estabelecido no corpo do texto, e produzindo uma imposição ao sistema escolar.

A contextualização é uma tarefa imprescindível para o **conhecimento histórico.** Com base em níveis variados de exigência, das operações mais simples às mais elaboradas, os **alunos devem ser instigados a aprender a**

¹²⁸ O documento “Caderno Educativo, sugestão de atividades Dia do Índio” foi produzido pela SME/ RJ em parceria com o Museu do Índio no ano de 1988.

contextualizar. Saber localizar momentos e lugares específicos de um evento, de um discurso ou de um registro das atividades humanas é tarefa fundamental para evitar atribuição de sentidos e significados não condizentes com uma determinada época, grupo social ou território. Portanto, **os estudantes devem identificar, em um contexto, o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquele momento, inserindo o evento em um quadro mais amplo de referências sociais, culturais e econômicas**. 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, 2017, p. 397, grifo nosso).

O trecho acima demarca o uso do conceito “habilidade” que foi utilizado na versão oficial do documento em substituição ao conceito de “objetivos de aprendizagem”. Essa substituição reflete nas mudanças que ocorreram após o processo de impeachment no MEC, no qual o titular da SEB e toda a equipe de gestores e produtores do núcleo central da elaboração da BNCC foram substituídos. Desse modo, considera-se que a mudança do termo objetivo por habilidade possui uma conotação de discurso político. Como pode-se observar na minuta do parecer e projeto de resolução que trata a BNCC:

É usual, embora não consensual, referir-se aos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores como saberes a serem adquiridos pelos estudantes da Educação Básica. A Lei do PNE estabelece que estes saberes sejam explicitados e usa a expressão “**direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**” para se referir a seu conjunto, injunção legal que deve ser respeitada. Por outro lado, a recente mudança introduzida na LDB pela Lei nº 13.415/2017, consagra, no texto legal para a política educacional, a **equivalência das expressões “direitos e objetivos de aprendizagem” e “competências e habilidades”** (BRASIL, 2017, p. 25, grifo nosso).

Salienta-se também a constituição de um discurso de defesa do ensino por meio da diferença, mesmo com um documento que se apresenta como homogeneizante e centralizador. Essa dicotomia também esteve presente na proposta de 2015.

O exercício da interpretação – de um texto, de um objeto, de uma obra literária, artística ou de um mito – é fundamental na formação do **pensamento crítico**. Exige observação e conhecimento da estrutura do objeto e das suas relações com modelos e formas (semelhantes ou diferentes) inseridas no tempo e no espaço. **Interpretações variadas sobre um mesmo objeto tornam mais clara, explícita, a relação sujeito/objeto e, ao mesmo tempo, estimulam a identificação das hipóteses levantadas e dos argumentos selecionados para a comprovação das diferentes proposições. Um exemplo claro são as pinturas de El Greco**. Para alguns especialistas, tratam-se de obras que abandonam as exigências de nitidez e harmonia típicas de uma gramática acadêmica renascentista com a qual o pintor quis romper; para outros, tais características são resultado de estrabismo ou astigmatismo do olho direito do pintor (BRASIL, 2017, p. 397-398, grifo nosso).

No extrato acima, percebe-se a preocupação com o documento de estimular o uso de fontes em sala de aula e não somente com documentos oficiais. Mais acima, sugere a análise de um pilão, um objeto material, uma ferramenta utilizada por diferentes culturas.

Posteriormente cita o uso das pinturas corporais e, nesse extrato, utiliza o exemplo das pinturas do artista espanhol El Greco. Nesse caso, a problematização e análise de interpretação a partir análise iconográfica deve ser investigada, assim como suas ideologias, mentalidades e imaginário, como ressalta Ciro Flamarion Cardoso (1990).

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, 2017, p. 398).

Percebe-se no extrato acima a preocupação com o uso da temporalidade em sala de aula. Essa temática também esteve presente no corpo do texto da primeira versão do documento e remete a um dos fundamentos do Ensino de História: que o aluno consiga se situar no tempo histórico, identificando diferentes temporalidades e compreenda a simultaneidade de diferentes espaços.

A análise é uma habilidade bastante complexa, porque pressupõe problematizar a própria escrita da história e considerar que, apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa. **Segundo Hannah Arendt**, trata-se de um saber lidar com o mundo, fruto de um processo iniciado ao nascer e que só se completa com a morte. Nesse sentido, ele é impossível de ser concluído e incapaz de produzir resultados finais, exigindo do sujeito uma compreensão estética e, principalmente, ética do objeto em questão (BRASIL, 2017, p. 398, grifo nosso).

Nesse trecho identifica-se novamente o uso do conceito habilidade. Entretanto, o destaque consiste na citação de uma autora no corpo do texto. Considera-se isso uma “novidade” na versão oficial do documento, pois as versões preliminares do componente de História da BNCC não realizaram referência direta a nenhum autor.

Nesse contexto, **um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas.** A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos estimula o pensamento crítico, a **autonomia e a formação para a cidadania** (BRASIL, 2017, p. 398, grifo nosso).

No extrato acima, observa-se o retorno ao termo objetivo, e não habilidade, remetendo à redação dos textos das propostas preliminares. Outro destaque no referido texto é a preocupação com as questões de autonomia e cidadania. Temáticas que são

pertinentes e tradicionais na defesa da História escolar e que foram uma preocupação também dos elaboradores na primeira proposta da Base.

A busca de autonomia também exige reconhecimento das bases da epistemologia da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o **conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo**. Enfim, percepções capazes de responder **aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula** (BRASIL, 2017, p. 398-399, grifo nosso).

O discurso sobre a autonomia, da compreensão do tempo histórico, também se faz presente na citação acima e na defesa do ensino de História. Ainda no extrato acima, demarca-se o uso do conceito da prática historiadora, retomando de uma certa maneira o conceito de atitude historiadora que foi enunciado um anteriormente na composição do documento. A defesa por essa prática ao indivíduo, demarcando ainda em seu discurso tanto o ambiente escolar como a vida cotidiana, é uma marca de inovação no documento.

Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a **experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais**. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa (BRASIL, 2017, p. 399, grifo nosso).

O discurso acima remete a questão subjetiva do processo escolar, da experiência de alunos e professores, das diferenças de realidade, o que parece uma proposição ao diálogo, à construção de um ensino voltado à diferença. Entretanto, apesar de um discurso sobre as diferenças do universo da comunidade escolar, essa proposta foi desenvolvida através de um sistema que impede a construção do conhecimento histórico escolar de forma ampla. Logo, considera-se que a citação acima é ambígua e paradoxal.

Convém destacar as temáticas voltadas para **a diversidade cultural, as questões de gênero e as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas e africanos**. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades. A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a **história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, devem ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil**. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira e se comprometerem com ela (BRASIL, 2017, p. 399, grifo nosso).

O discurso sobre diversidade cultural, temáticas referentes às leis 10.639 e 11.645, se fez presente nas duas propostas anteriores da BNCC. O que se destaca como uma inovação na redação do texto oficial é a abordagem à temática do gênero, que mesmo aparecendo de forma tímida no documento, é expressa no texto introdutório.

Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma **percepção naturalizada de diferença**, ao se **tratar de indígenas e africanos**. Essa problemática está associada à **produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes europeus e, também, colonizadora nos trópicos**. Por todas as razões apresentadas, espera-se que o **conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço**. Enfim, trata-se de **transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive** (BRASIL, 2017, p. 399, grifo nosso).

O discurso presente no enunciado referente à ideia de um “Outro” demarca uma preocupação da *comunidade epistêmica*, na elaboração do documento, em ressaltar uma abordagem de rompimento com um modelo tradicional do código disciplinar de História. No entanto, apesar dessa preocupação no texto, o documento em si possibilita alguns deslocamentos sobre as temáticas afro-indígenas, mas de forma discreta, numa composição de conteúdos escolares ordenados ainda de maneira tradicional.

Retornando ao ambiente escolar, a BNCC **pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam agentes do processo de ensino e aprendizagem**. Nesse sentido, eles próprios **devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental**. (BRASIL, 2017, p. 399, grifo nosso)

O documento finaliza apontando ao processo de ensino e aprendizagem como sendo constituído por professores e alunos. Esse discurso, apesar de não ser uma inovação na composição de um “manifesto” em prol da educação, rompe com as versões anteriores destinadas à disciplina escolar de História, que remetia somente à aprendizagem e aos estudantes. É como se fosse um retorno ao que Biesta (2021) afirma da necessidade de devolver a educação aos professores.

Evidenciou-se também na análise realizada um discurso com uma preocupação com o uso das fontes no ambiente escolar, no estímulo para que diferentes documentos históricos sejam analisados, interpretados e contextualizados no processo de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico escolar, retornando de certa forma às propostas curriculares locais da década de oitenta e aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Apesar de considerar a defesa do uso de fontes históricas como uma marca no discurso presente no componente curricular disciplinar de História, a prática, a reflexão e a problematização desses “testemunhos” em sala de aula são realizadas por professores dessa disciplina desde o período da redemocratização. Na defesa desta perspectiva, Circe Bittencourt (2004) reflete que os documentos são materiais atrativos para os estudantes e que são utilizados para enriquecer a aula e chamar o aluno para a construção do conhecimento.

Entretanto, a pesquisadora demarca uma diferença entre o uso dos documentos em sala de aula e aqueles destinados ao ofício do historiador. Para a autora:

Os documentos tornam-se importantes como um investimento ao mesmo tempo efetivo e intelectual no processo de aprendizagem, mas **seu uso será equivocado, caso se pretenda que o aluno se transforme em um “pequeno historiador”, uma vez que, para os historiadores, os documentos têm outra finalidade, que não pode ser confundida com a situação de ensino de História.** Para eles, os documentos são a fonte principal de seu ofício, a matéria-prima por intermédio da qual escrevem a história (BITTENCOURT, 2004, p. 328).

E, assim, pondera-se que a *comunidade epistêmica* não se atentou, em seu discurso, à problematização do conceito de atitude historiadora, referente ao trabalho com as fontes históricas, numa abordagem diferenciada entre historiadores e estudantes da Educação Básica.

3.5.2 História no Ensino Fundamental: anos finais

O texto destinado aos anos finais do Ensino Fundamental do componente curricular de História na versão oficial da BNCC inicia-se explorando “o processo de ensino e aprendizagem”. A escolha dos elaboradores desta versão no desenvolvimento do seu discurso, ao inserir a questão do ensino, talvez seja por uma resposta às críticas destinadas às suas primeiras versões, que só focalizaram em seus textos a questão da aprendizagem. O primeiro parágrafo ainda aponta de forma resumida como o documento se desdobrará: é explícita a defesa do documento pela organização cronológica linear e pela análise de fontes.

O processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais está pautado por três procedimentos básicos:

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 elaboração de proposições próprias. (BRASIL, 2017, p. 367, grifo nosso)

Entretanto, o documento se apresenta como um mecanismo de articulação de centralidade da História do Brasil, o que não condiz¹²⁹ com uma análise aprofundada dos

¹²⁹ Conforme analisado no capítulo 5 referente à análise dos conteúdos selecionados para o componente disciplinar de História da versão oficial da BNCC, considera-se que a História do Brasil não foi o tema central em todas as séries dos anos finais do Ensino Fundamental.

conteúdos escolares selecionados, assim como a questão das diferentes versões de um fato histórico, que também foi bastante limitada nesta mesma seleção.

No segundo trecho do documento (abaixo), percebe-se a reafirmação do ensino de História numa perspectiva linear e cronológica. O texto ainda destaca um maior protagonismo para as relações do Brasil com Europa, o que de fato foi desenvolvido na seleção dos conteúdos e que gerou críticas¹³⁰ por parte da *comunidade disciplinar*. Na questão referente às leis 10.639 e 11.645, os elaboradores da terceira versão não focalizaram somente os conteúdos relacionados ao período da História Colonial, como também articularam o papel das populações afro-brasileiras e indígenas ao longo do século XIX e XX na seleção dos conteúdos escolares principalmente para o 8º e 9º ano.

O primeiro procedimento implica o uso de uma forma de representação, a cronológica, constituída por meio de uma seleção de eventos históricos consolidados na cultura historiográfica. A sistematização dos eventos é consoante com as **noções de tempo (medida e datação) e de espaço (concebido como lugar produzido pelo ser humano em sua relação com a natureza)**. Os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da história, palco das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos. **A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200344 e Lei nº 11.645/200845) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX** (BRASIL, 2017, p 367-368, grifo nosso).

No trecho abaixo pode-se destacar duas inovações na abordagem da disciplinar escolar de História nos textos introdutórios das diferentes versões da Base: a primeira é a questão referente à mobilidade das populações e o desdobramento para a questão da inserção ou marginalização, temas caros à História do Tempo Presente, e que não foram abordadas em nenhuma das versões anteriores da BNCC. Outra questão é a defesa do conceito de habilidade, presente também no primeiro texto introdutório do documento de 2017 e que substitui o conceito de objetivos de aprendizagem das versões anteriores.

Se a ênfase no Ensino Fundamental – Anos Iniciais está na compreensão do tempo e do espaço, no sentido de pertencimento a uma comunidade, no Ensino Fundamental – Anos Finais **a dimensão espacial e temporal vincula-se à mobilidade das populações e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas. Propõe-se, assim, o desenvolvimento de habilidades com um maior número de variáveis, tais como contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções.** A presença de diferentes sujeitos ganha maior amplitude ao se analisarem processos históricos complexos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas. **As mesclas entre as histórias da América, da África, da**

¹³⁰ Alguns artigos demarcaram esse retorno a uma história integrada e criticaram esta forma de abordagem. Como Almeida (2017); Moreno (2022).

Europa e de outros continentes apresentam diferentes níveis de elaboração ao serem trazidos à tona rupturas, permanências e movimentos de população e mercadorias, mediados por distintas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais. (BRASIL, 2017, p. 368, grifo nosso)

O trecho a seguir apresenta a organização dos conteúdos selecionados para os anos finais do Ensino Fundamental de forma resumida. Na seleção dos conteúdos apresentados abaixo compreende-se que a abordagem possui um viés tradicional de uma história quadripartite. O que se pode destacar como uma novidade no documento é a enfoque quanto à importância da Constituição de 1988 para o Brasil, o que a primeira versão da BNCC também abordou. Todavia, a primeira versão do documento trouxe essa questão a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, e a versão oficial a contemplou no 9º ano.

As temáticas enunciadas na BNCC, do 6º ao 9º ano, são, resumidamente, as seguintes: No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África. No 7º ano, as conexões entre Europa, América e África são ampliadas. São debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII. No 8º ano, o tema é o século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo. Destacam-se os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos. África, Ásia e Europa são objetos de conhecimento, com destaque para o nacionalismo e as resistências a esses discursos e práticas. **No 9º ano, aborda-se a história republicana do Brasil até a Constituição de 1988 e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos.** A abordagem é relacionada aos processos europeus africanos, asiáticos e latino-americanos, dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente (BRASIL, 2017, p. 368).

O extrato seguinte aborda o segundo procedimento, que é a análise de fontes pelos estudantes. A terceira versão da BNCC apresentou e desenvolveu o conceito de atitude historiadora, que tem como proposta a defesa de que os estudantes compreendam e exercitem o fazer histórico. Assim, o texto abaixo apresenta possibilidades para que os estudantes possam “identificar, interpretar, analisar, criticar e compreender”. A proposta em si contempla possibilidades no desenvolvimento da criticidade dos estudantes; entretanto, não se conseguiu perceber o exercício desse movimento na seleção dos conteúdos abordados.

O segundo procedimento diz respeito à escolha de fontes e documentos. O exercício de transformar um objeto em documento é prerrogativa do sujeito que o observa e o interroga para desvendar a sociedade que o produziu. **O documento, para o historiador, é o campo da produção do conhecimento histórico; portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida**

com os alunos. Os documentos são portadores de sentido, capazes de sugerir mediações entre o que é visível (pedra, por exemplo) e o que é invisível (amuleto, por exemplo), permitindo ao sujeito formular problemas e colocar em questão a sociedade que os produziu. Os procedimentos básicos para o trato com a documentação envolvem: **identificação das propriedades do objeto** (peso, textura, sabor, cheiro etc.); **compreensão dos sentidos que a sociedade atribuiu ao objeto e seus usos** (máquina que produz mercadorias, objeto de arte, conhecimento etc.); e **utilização e transformações de significado a que o objeto foi exposto ao longo do tempo.** Esse exercício permite que os **estudantes desenvolvam a capacidade de identificar, interpretar, analisar, criticar e compreender as formas de registro.** (BRASIL, 2017, p. 369, grifo nosso)

O extrato abaixo é sem dúvida uma inovação do documento curricular. Ao propor que um fato histórico seja analisado por suas diferentes versões, os elaboradores da versão final do componente disciplinar de História aproximam o debate historiográfico desenvolvido nos cursos de graduação em História ao cotidiano da História escolar. A exemplificação desse exercício a partir do “canhão cristiano” e a referência à Guerra do Paraguai são algumas oportunidades de elaboração e de compreensão do saber histórico escolar. Contudo, numa análise dos conteúdos selecionados no documento, não foi localizada a possibilidade desse exercício proposto em outro descritor.

O terceiro procedimento citado **envolve a escolha de duas ou mais proposições que analisam um mesmo tema ou problema por ângulos diferentes.** Tomemos como exemplo a Guerra do Paraguai (1864-1870). São evidentes e justificáveis as diferenças do olhar brasileiro e do olhar paraguaio sobre ela. Como símbolo da vitória, os brasileiros trouxeram para o seu território um troféu de guerra: um canhão chamado “canhão cristiano”, feito com os sinos derretidos de igrejas do país vizinho, derrotado na guerra. Hoje, o artefato integra o acervo do Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro. Qual é a relação entre esse objeto e a soberania nacional? Por que o canhão não foi devolvido, apesar das inúmeras solicitações do governo paraguaio? O que ele significava ontem? E o que significa hoje? Interpretações podem ser elaboradas em diferentes linguagens? Como?

Uma guerra pode ser descrita por meio da enumeração das razões do conflito, da descrição e quantificação das armas utilizadas no campo de batalha ou, ainda, por meio de um único símbolo. Canhões, tanques, drones ou mesmo facas: O que esses objetos podem significar em uma análise histórica? **Pelo exemplo dado, é importante observar e compreender que a história se faz com perguntas. Portanto, para aprender história é preciso saber produzi-las.** (BRASIL, 2017, p. 369, grifo nosso)

3.6 O conhecimento histórico escolar entre os discursos do componente disciplinar de História nos PCNS e nas diferentes versões da BNCC

Empreendeu-se através da análise do discurso inspirada em Foucault (2012, 2012a) evidenciar quais enunciados foram mobilizados nos textos introdutórios do componente disciplinar de História nos PCNs e nas diferentes versões da BNCC. Procurou-se compreender quais discursos foram defendidos e inseridos pelos elaboradores dos documentos, pois entende-se, com base em Kátia Abud (2019, p. 28),

que: “O discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da forma pretendida”. Assim, compreende-se que a *comunidade epistêmica* que esteve à frente da elaboração das diferentes versões procurou elaborar suas próprias definições sobre a História escolar no *contexto de produção de texto*.

Desse modo, os discursos mobilizados nas diferentes versões do componente da História escolar da BNCC e nos PCNs tentaram demarcar alguns sentidos e interpretações sobre a disciplina. Através da análise realizada, evidenciou-se que os conceitos de identidade, de cidadania, de autonomia e do pensamento crítico do indivíduo estiveram presentes como preocupações centrais na composição dos textos oficiais.

Carolina Vilela, em sua tese, destacou que:

Para perceber mudanças, é preciso estar atento também às permanências, pois o currículo não muda apenas por meio de ‘grandes revoluções’, mas sim pelo processo de negociação de sentidos que se dá constantemente, onde o jogo político está colocado e as disputas se dão no campo do conhecimento. (VILELA, 2013, p. 46)

Diante dessas evidências, constata-se que, apesar das muitas críticas realizadas no âmbito da *comunidade disciplinar* de História referente à primeira versão da BNCC, numa disputa por status e recursos (GOODSON, 2018), concepções e ideias defendidas na primeira versão permaneceram na publicação do documento oficial.

Uma crítica que se faz com base nos rastros evidenciados, através da análise realizada, é que os elaboradores – pessoas que compuseram a *comunidade epistêmica* – exerceram um lugar de destaque e de poder ao fabricarem um texto, mesmo que de forma provisória (versões preliminares), sobre a disciplina escolar de História e a sua definição em um *texto de política educacional*. Ao desenvolverem essas propostas curriculares, com suas diferentes intencionalidades, para todo o país, exerceram os mecanismos de controle do que é dito e o não dito sobre a referida disciplina e, posteriormente, tentaram justificar suas diferentes atuações.

Segundo Foucault (2012a) o poder produz verdades em seus discursos. Dessa maneira, percebe-se, através da análise do discurso desses textos introdutórios, que a compreensão sobre as especificidades da História escolar, dos seus saberes próprios, do seu campo de estudo e pesquisa foi pouco explorada e inserida no documento. Os saberes docentes e o diálogo com o campo da Didática da área da Educação foram negligenciados pelos elaboradores de todas as versões da disciplina escolar de História.

Foucault (2018, p. 34) ainda destaca a questão da “disciplina é um princípio de controle de discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma

de uma reatualização permanente das regras”. Rosa Fischer (2001), apoiando-se em Foucault, considera que, através da análise do discurso, é possível dar conta das relações históricas e de práticas concretas que estão vivas nele, e identificar determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro dos enunciados.

De acordo com Tomás Tadeu (GOODSON, 2018, p. 11), entende-se que o “currículo educacional é resultado de um lento processo social no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambiguidades”. Assim, a análise aqui realizada buscou compreender e identificar o que enunciam os textos introdutórios, dos PCNs e das diferentes versões da BNCC, na qual entendem-se estes como um currículo prescrito, e quais discursos foram mobilizados e suscitados para a criação do componente curricular da disciplina escolar de História.

3.6.1 Entre continuidades e descontinuidades, as permanências nos discursos sobre a Disciplina escolar de História nos textos oficiais

A partir das apresentações e das análises realizadas dos textos referentes à disciplina escolar de História, inseridas nas políticas educacionais para os anos finais do Ensino Fundamental (desenvolvidas no âmbito do item 3.5 desta tese), considera-se pertinente compreender quais foram as continuidades e descontinuidades nos diferentes documentos. Desse modo, a partir da análise empreendida, foram selecionadas algumas concepções nas quais se considera relevante analisar diante da especificidade da História escolar no contexto de elaboração de textos curriculares: concepção dialógica entre professores e estudantes; concepção de Ensino de História: conhecimento escolar e aprendizagem histórica, concepção de finalidade da disciplina História escolar: identidade e cidadania; concepção da noção de tempo e temporalidade;

Concepção dialógica: professores e estudantes

A relação constituída sobre professores e estudantes nos diferentes documentos não se apresentou como uma continuidade no desenvolvimento das propostas educacionais no Brasil nas últimas décadas. Os PCNs incorporaram essa questão, incluindo um diálogo no contexto de produção de texto com os professores, assim como a versão oficial da BNCC para o Ensino Fundamental. Entretanto, a primeira versão da BNCC não tem sequer a menção à palavra professor na parte do documento destinado ao componente curricular História; na segunda versão há a inclusão em dois momentos, mas de forma muito sutil. Já a inserção da categoria estudantes está presente e foi inserida em

todos os documentos, o que representa uma continuidade nos documentos analisados.

Como se pode verificar abaixo:

No processo de aprendizagem, o **professor é o principal responsável pela criação das situações de trocas**, de estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso dos alunos a novas informações, de confrontos de opiniões, **de apoio ao estudante** na recriação de suas explicações e de transformação de suas concepções históricas (BRASIL, 1998, p. 40) (PCNs).

O/a estudante, dessa forma, é concebido/a como sujeito de vontades, de direitos e de sentimentos que devem ser estimulados e ampliados dentro dos padrões da Ciência da História que está comprometida com valores democráticos e com uma sociedade multi e transcultural (BRASIL, 2015, p. 241-242) (BNCC, 1ª versão)

O componente curricular História tem por objetivo viabilizar a compreensão e problematização, **pelos estudantes e pelas estudantes**, dos processos de constituição e transformação de valores, saberes e fazeres, em diferentes tempos e espaços, de pessoas e coletividades (BRASIL, 2016, p. 154) (BNCC, 2ª versão).

Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos **alunos e professores**, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais (BRASIL, 2017, p. 351) (BNCC, versão oficial).

Concepção de Ensino de História: conhecimento escolar e aprendizagem histórica

As categorias conhecimento escolar e aprendizagem histórica foram contempladas de formas diferenciadas nos distintos documentos. Enquanto os elaboradores da disciplina escolar de História dos PCNs produziram um texto introdutório com referências ao conhecimento escolar de História, os elaboradores da BNCC, 1ª e 2ª versões, ignoraram essa concepção, remetendo todo o texto introdutório ao conceito de aprendizagem histórica. Por outro lado, a versão oficial da BNCC desenvolveu mais sua argumentação, utilizando o conceito de conhecimento histórico em si, mas em um dado momento, em um único trecho, articulou em seu texto o conceito de “conhecimento histórico em âmbito escolar”. Como se pode verificar abaixo:

É preciso diferenciar, entretanto, o saber que os alunos adquirem de modo informal daquele que aprendem na escola. **No espaço escolar, o conhecimento é uma reelaboração de muitos saberes, constituindo o que se chama de saber histórico escolar**. Esse saber é proveniente do diálogo entre muitos interlocutores e muitas fontes e é permanentemente reconstruído a partir de objetivos sociais, didáticos e pedagógicos (BRASIL, 1998, p. 38) (PCNs).

Dentre os usos do passado, merecem atenção, na **aprendizagem histórica**, a dinâmica e a natureza da mídia, que também produzem representações, orientando as interpretações e a ação sobre o presente (BRASIL, 2015, p. 241) (BNCC, 1ª versão).

Também o aprendizado das virtudes éticas intrínsecas aos procedimentos de pesquisa e representação do passado são princípios básicos da **aprendizagem histórica**. Não há conhecimento histórico indiferente a valores dos passados e

dos presentes, e esses valores devem se tornar acessíveis aos estudantes ao longo da Educação Básica (BRASIL, 2016, p. 156)) (BNCC, 2ª versão).

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** (BRASIL, 2017, p. 348) (BNCC, versão oficial).

Concepção da finalidade política da disciplina: identidade e cidadania

A presença dos conceitos de identidade e de cidadania é uma marca de continuidade nos documentos analisados. Entretanto, a forma como foram inseridos é bastante distinta. Enquanto os PCNs introduziram esses conceitos numa perspectiva mais política, a primeira versão desenvolveu a articulação entre Ensino de História e cidadania como promoção ao respeito à diferença, o que foi também aproveitado na introdução da segunda versão. Por outro lado, a versão oficial da Base se distanciou das abordagens das primeiras versões do documento e atrelou a questão da cidadania ao sentido de pensamento crítico e à autonomia.

De modo geral, pode-se dizer que os sujeitos históricos são indivíduos, grupos ou classes sociais participantes de acontecimentos de repercussão coletiva e/ou imersos em situações cotidianas na luta por transformações ou permanências. (BRASIL, 1998, p. 39) (PCNs).

Desse modo, **favorece o exercício da cidadania**, na medida em que estimula e promove o respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de credo e ideologia, como requer, constitucionalmente, a construção da sociedade democrática brasileira (BRASIL, 2015, p. 241) (BNCC, 1ª versão).

Esse **estudo favorecerá o exercício da cidadania** na medida em que, comprometido com o caráter complexo e plural desses nexos, estimule e promova o respeito às singularidades étnico-raciais e culturais, e à liberdade de pensamento, de ação, de credo religioso, e de opções políticas (BRASIL, 2016, p. 155) (BNCC, 2ª versão).

Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos **estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania** (BRASIL, 2017, p. 350) (BNCC, versão oficial).

Concepção de noção de tempo e temporalidade

A compreensão sobre a concepção de tempo foi desenvolvida nos diferentes documentos, já que a disciplina escolar de História tem como um dos seus fundamentos ser a ciência que estuda a ação humana no tempo. Desse modo, o enfoque referente a essa temática ocorreu de forma contínua. Todavia, sua abordagem foi desenvolvida por meio de diferentes movimentos nos documentos, como pode-se verificar a seguir:

No caso do **tempo histórico**, de uma tradição marcada por datas alusivas a sujeitos e fatos, passa-se a enfatizar **diferentes níveis e ritmos de durações**

temporais. As durações estão relacionadas à percepção dos intervalos das mudanças ou das permanências nas vivências humanas. O ritmo relaciona-se com a percepção da velocidade das mudanças históricas (BRASIL, 1998, p. 39) (PCNs).

Uma questão central para o componente curricular História são os usos das representações sobre o passado, em sua interseção com a **interpretação do presente e a construção de expectativas para o futuro**. As análises históricas possibilitam, assim, identificar e problematizar as figurações construídas por e sobre sujeitos em suas diferentes **noções de tempo, de sensibilidade, de ritmos** (BRASIL, 2015, p. 241) (BNCC, 1ª versão).

Deve contemplar o direito de todos e todas ao **entendimento das múltiplas temporalidades** vivenciadas pelas sociedades, bem como à tomada de consciência de que as sociedades têm histórias diversas, que podem ser abordadas a partir de diferentes pontos de vista (BRASIL, 2016, p. 154) (BNCC, 2ª versão).

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a **compreensão da relação tempo e espaço** e das relações sociais que os geraram (BRASIL, 2017, p. 348) (BNCC, versão oficial).

Assim, destaca-se que os referidos textos expressaram diferentes concepções e análises sobre a História escolar e que os seus elaboradores estabeleceram interpretações, leituras e posicionamentos sobre os sentidos de legitimação da História como disciplina escolar. Desse modo, as concepções analisadas demarcam continuidades e descontinuidades dos diferentes documentos.

4 A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES DE HISTÓRIA NOS *TEXTOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS*

Neste capítulo é desenvolvida uma análise comparativa referente à distribuição e à organização de como os conteúdos escolares foram inseridos e fixados nos diferentes documentos focalizados nesta tese. A pesquisadora do campo do Ensino de História, Antonia Terra Fernandes (2018), em um artigo sobre a análise dos conteúdos escolares, menciona-os como “seleções, proposições e saberes legitimados, no interior da cultura, para serem ensinados nas escolas” (FORQUIN, 1992, p. 31 apud FERNANDES, 2018, p. 152), e ainda argumenta que:

A premissa é que os conteúdos formais, organizados para o ensino, são parcialmente inclusos naquilo que o professor seleciona para ensinar em aula, e representam apenas uma potencialidade daquilo que os alunos aprendem. A aprendizagem escolar é muito mais ampla do que está estabelecido em lei, nos programas ou nos manuais. Mas o que é posto como conteúdo formal revela aproximações com o que pode ser apreendido no ambiente escolar (FERNANDES, 2018, p. 152).

Portanto, a escolha e a seleção dos conteúdos produzidos nos *textos das políticas educacionais* expressam disputas dentro da *comunidade epistêmica*, da *comunidade disciplinar*, reflexões historiográficas e educacionais, políticas de reparação e de tradição que convergem em documentos oficiais. Fernandes (2018, p. 153) afirma mais adiante em seu texto que:

Há, nesse texto, a premissa de que os conteúdos escolares do ensino de História são conhecimentos que incluem a seleção de fatos, sujeitos, tempos e conceitos históricos, e seus entrelaçamentos em narrativas e/ou dissertações, para serem estudados na escola.

A partir do recorte proposto pela pesquisadora referente aos conteúdos escolares do Ensino de História desenvolveu-se a análise de quais conteúdos escolares foram fixados e legitimados pela *comunidade epistêmica* na elaboração dos PCNs e nas três versões diferentes do documento para o ensino de História no Brasil: 1ª versão de 2015, 2ª versão de 2016 e a versão oficial, publicada em dezembro de 2017.

4.1 Os conteúdos escolares da disciplina escolar de História presentes no 3º e 4º ciclo dos PCNs

A organização da escolaridade dos PCNs foi realizada a partir da estrutura do ciclo básico, conforme o documento justifica a sua adoção:

Proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Além disso, favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas

necessárias para que os alunos se apropriem de os complexos saberes que se intenciona transmitir. (BRASIL, 1997, p. 42)

A adoção de ciclos, pela flexibilidade que permite, possibilita trabalhar melhor com as diferenças e está plenamente coerente com os fundamentos psicopedagógicos, com a concepção de conhecimento e da função da escola que estão explicitados no item Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.43)

Assim, os conteúdos escolares selecionados pelos PCNs foram desenvolvidos a partir da organização em eixos temáticos, que segundo Circe Bittencourt:

Os conteúdos históricos escolares organizados por eixos temáticos ou tema geradores obedecem a outros critérios que não se confundem com a História temática. Os eixos temáticos ou os temas geradores são indicadores de uma série de temas selecionados de acordo com problemáticas gerais cujos princípios, estabelecidos e limitados pelo público escolar ao qual se destina o conteúdo, são norteados por pressupostos pedagógicos, tais como faixa etária, nível escolar, tempo pedagógico dedicado à disciplina entre outros aspectos. **O tema gerador ou eixo temático não pode limitar o conteúdo, mas deve servir para estabelecer e ordenar outros temas (ou subtemas), que precisam ser abrangentes tanto no tempo quanto no espaço.** (BITTENCOURT, 2004, p. 126, grifo nosso)

Desse modo, a disciplina escolar de História para o segundo segmento do Ensino Fundamental desdobrou-se em dois eixos temáticos: “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” com o desdobramento em dois temas: “as relações sociais, a natureza e a terra” e “as relações de trabalho” para o terceiro ciclo¹³¹; e o eixo temático “História das representações e das relações de poder” para o quarto ciclo¹³², desdobrando-se nos temas: “nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “cidadania e cultura no mundo contemporâneo”.

4.1.2 Os conteúdos escolares da disciplina escolar de História no 3º ciclo

4.1.2.1 Análise do tema: as relações sociais, a natureza e a terra e as relações de trabalho

Dentro dessa primeira temática, os elaboradores selecionaram quatro subtemas centrais para serem trabalhados nas escolas. No primeiro item, “Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, em diferentes momentos da História brasileira” (BRASIL, 1998, p. 57), há sete conteúdos que relacionam questões como ocupação territorial, uso dos recursos naturais, criação de matérias primas, exploração e práticas culturais no Brasil.

¹³¹ O terceiro ciclo remete ao 6º e 7º anos dos anos finais do Ensino Fundamental.

¹³² O quarto ciclo remete ao 8º e 9º anos dos anos finais do Ensino Fundamental.

O segundo subtema possui o seguinte título: “Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza na História dos povos americanos na Antiguidade e entre seus descendentes hoje” (BRASIL, 1998, p. 58) e possui também sete conteúdos desenvolvidos, que abordam a temática da história dos povos do continente americano e seus mitos de origem, passando pela ocupação territorial, o uso dos recursos naturais, seus diferentes modos de vida, sua organização social, cultura e o processo de conquista e colonização.

A terceira temática, “Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, na História de povos do mundo em diferentes tempos” (BRASIL, 1998, p. 59), foi desenvolvida em cinco subitens. Iniciando com a inserção da questão dos diferentes mitos de origem do mundo e do Homem, relacionado à origem da história da humanidade no continente africano e o seu desenvolvimento na África e no Oriente Médio, contendo também o tema da expansão marítima europeia. Posteriormente, é abordada a questão do corpo e da sexualidade dos povos africanos e europeus, contemplando o imaginário medieval e renascentista. Outros pontos abordados referem-se às mudanças nas paisagens devido às transformações territoriais e ao processo de industrialização.

O último assunto, “Diferenças, semelhanças, transformações e permanências nas relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, construídas no presente e no passado” (BRASIL, 1998, p. 60), foi desenvolvido em diálogo com fundamentos da prática da História, como confrontar a diferença de um mito para um dado biológico e/ ou geológico, as questões da temporalidade, das diferenças relacionadas a mudanças nas sociedades. Outro item que propõe que o estudante consiga desenvolver habilidades importantes com a contribuição da História: referenciar e localizar cronologicamente os povos estudados; identificar e refletir sobre os ritmos de transformação das relações sociais e culturais dos povos e nas suas relações com a natureza.

Dessa maneira, considera-se que a disposição dos conteúdos escolares do tema “As relações sociais, a natureza e a terra” nos PCNs foi organizada a partir de eixos temáticos, como o próprio documento menciona, com o intuito de desenvolver várias contribuições do saber a ensinar e suas diferentes possibilidades. Uma questão que se deve ressaltar no texto de apresentação é:

Os dois subtemas se desdobram em conteúdos apresentados apenas **como sugestões de possibilidades**, que não devem ser trabalhados na sua integridade **O professor pode selecionar alguns temas históricos**, alguns procedimentos de estudo e atitudes importantes de serem valorizados de acordo com o **diagnóstico que faz dos domínios dos alunos** e de acordo com questões contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural, da localidade onde mora, da sua região, do seu país e do mundo. (BRASIL, 1998, p. 55, grifo nosso)

Portanto, compreende-se que os conteúdos selecionados e inseridos como saber a ensinar da disciplina escolar de História nos PCNs não tinham o compromisso de normatizar a Educação Básica e, além disso, também reconheciam os saberes dos docentes em suas práticas cotidianas de sala de aula.

4.1.2.2 Análise do tema: História das relações sociais, da cultura e do trabalho

O segundo tema desenvolvido em “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” foi “As relações de trabalho”. Esse subtema está dividido em: “Relações de trabalho em diferentes momentos da História brasileira”; “Relações de trabalho em diferentes momentos da História dos povos americanos”; “Relações de trabalho em diferentes momentos na História de povos do mundo” e “Diferenças, semelhanças, transformações e permanências nas relações de trabalho, no presente e no passado”.

“Relações de trabalho em diferentes momentos da História brasileira” (BRASIL, 1998, p. 60) incorporou cinco assuntos relacionados ao mundo do trabalho no Brasil. O primeiro referente aos povos indígenas na atualidade e sua relação com o trabalho, como ocorre a divisão por sexo e por idade, por exemplo. O tópico seguinte aborda a questão da escravidão indígena e a africana no território brasileiro, articulando com a temática do mercantilismo. No mesmo tópico houve a inserção do assunto da resistência à escravidão e do seu processo de emancipação, incorporando o tema do trabalho livre e a vinda de imigrantes. Outro tópico ainda presente dentro da temática refere-se à questão dos grandes proprietários e o trabalho de mulheres e crianças. O último item dentro da temática sobre o trabalho no Brasil é a organização dos trabalhadores.

O segundo enunciado, “Relações de trabalho em diferentes momentos da História dos povos americanos” (BRASIL, 1998, p. 61), inicia também pelo trabalho indígena no continente americano em sua atualidade e suas diferenças dentro da sociedade; o tema trata desde a escravidão e servidão entre os antigos povos americanos, perpassando pelo trabalho escravo durante o período colonial, a questão das Missões e as diferentes formas de exploração econômica colonial. Também desenvolve a questão das lutas sociais por melhores condições de trabalho no continente.

“Relações de trabalho em diferentes momentos na História de povos do mundo” (BRASIL, 1998, p. 61) compreende a questão do trabalho no período “paleolítico e neolítico”, passando pela organização do trabalho nos povos antigos do continente africano e no Oriente. Depois há o conteúdo referente à escravidão na Antiguidade Clássica e a organização do trabalho e social no período medieval. Por fim, apresenta as

questões das organizações de trabalhadores a partir da Revolução Industrial e dos trabalhadores rurais.

O último tema tem o título “Diferenças, semelhanças, transformações e permanências nas relações de trabalho, no presente e no passado” (BRASIL, 1998, p. 62) e refere-se às diferenças de escravidão, servidão e trabalho livre, às diversas formas de mobilização dos trabalhadores e à defesa de que se ensine as distintas relações de trabalho e de condições sociais em diferentes tempos e espaços.

Constata-se após a análise dos conteúdos dos PCNs que o documento optou por uma seleção de assuntos relacionados ao conceito de “trabalho” em diferentes periodizações. Assim, o documento enfatizou também as diferentes relações desenvolvidas dentro da temática do trabalho, evidenciando os diferentes modos de vida entre as sociedades.

4.1.3. Os conteúdos escolares da disciplina escolar de História no 4º ciclo

É preciso ressaltar que os PCNs não foram organizados por séries escolares nos anos finais do Ensino Fundamental. Portanto, como podemos notar na análise anterior, esses conteúdos foram inseridos como parâmetros para que os elaboradores dos currículos municipais e estaduais selecionassem quais conteúdos deveriam fazer parte do currículo proposto, e não de forma obrigatória, como nos conteúdos selecionados pela BNCC.

Para o quarto ciclo foi proposto o tema “História das representações e das relações de poder”, que se desdobra nos dois subtemas: “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”.

4.1.3.1 Análise do tema Nações, povos, lutas, guerras e revoluções

Essa temática foi organizada e desenvolvida em quatro assuntos: “Processo de constituição do território, da nação e do Estado brasileiro, confrontos, lutas, guerras e revoluções”; “Processos de constituição dos Estados Nacionais na América, confrontos, lutas, guerras e revoluções”; “Processos de constituição dos Estados Nacionais, confrontos, lutas, guerras e revoluções na Europa, na África e no Oriente”; e “Diferenças, semelhanças, transformações e permanências entre formas de organização dos Estados nacionais, confrontos, lutas, guerras e revoluções, procurando sintetizar os estudos realizados”.

O primeiro assunto “Processo de constituição do território, da nação e do Estado brasileiro, confrontos, lutas, guerras e revoluções” (BRASIL, 1998, p. 69) foi desenvolvido a partir de sete conteúdos referentes à História do Brasil:

A Conquista e preservação do território brasileiro pelos portugueses, acordo de Madri, Guerra Cisplatina, Guerra do Paraguai, Guerra do Acre, políticas de integração do território brasileiro no século XX, Administração política colonial, coroa portuguesa no Brasil, independência política, Estado Monárquico, Estado Republicano, alianças e políticas internacionais no Império e na República, o Estado brasileiro e suas alianças políticas e econômicas regionais; lutas pela independência política, processo político de independência do Brasil, guerras provinciais (Confederação do Equador, Guerra dos Farrapos etc.); confrontos entre europeus e populações indígenas no território brasileiro (Guerras dos Bárbaros, Confederação do Cariri, Confederação dos Tamoios etc.), revoltas e resistências de escravos (quilombos, Palmares, Revolta dos Malês etc.), revoltas sociais coloniais, lutas pelo fim da escravidão, Canudos, Contestado, banditismo e cangaço; depois a questão dos “Mitos da confraternização étnica e cultural, mitos dos heróis nacionais, nacionalismo, construção de memórias de grupos, elite econômica nacional e poder político, mitos sobre o caráter da população brasileira” e por último, as “lutas políticas na implantação da República, Revolução de 1930, Revolução Constitucionalista de 1932, governos autoritários, o Estado Novo e o regime militar pós-64; lutas operárias, lutas sociais rurais e urbanas, lutas feministas, lutas pela reforma agrária, movimentos populares e estudantis, lutas dos povos indígenas pela preservação de seus territórios, Movimento de Consciência Negra etc (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Como pode-se perceber pelo título e pelos conteúdos listados, a proposta inicial parece mostrar que a História do Brasil não aconteceu de forma pacífica e que, durante o processo de consolidação do Estado brasileiro, ocorreram diferentes confrontos, em diferentes regiões e em diferentes épocas.

O segundo assunto, “Processos de constituição dos Estados nacionais na América, confrontos, lutas, guerras e revoluções” (BRASIL, 1998, p. 70), foi desenvolvido a partir de seis itens relacionados à História da América, como o próprio título menciona:

Administração das colônias espanholas, subjugação das etnias e das culturas nativas, esfacelamento do império espanhol na América, constituição dos Estados Nacionais independentes, ditaduras na América Latina, organizações internacionais latino-americanas, Mercosul e outros exemplos de integração política e econômica; Colônias inglesas na América, processo de constituição do Estado Nacional norte-americano, expansão do território dos Estados Unidos (marcha para o Oeste, conquista do Texas), elaboração dos ideais liberais e republicanos; Intervencionismo norte-americano na América Latina, Canal do Panamá, Porto Rico, Cuba, El Salvador e Nicarágua, política externa norte-americana para a América Latina (Doutrina Monroe, Pan-Americanismo, Punta del Este, Aliança para o Progresso); Guerras e expansão do império Inca e do império Asteca, confronto entre europeus e populações nativas da América espanhola, lutas sociais no processo de independência das nações sul-americanas, lutas dos mineiros na Bolívia, revoltas dos Zapatistas no México”; as “Guerra do Paraguai (do ponto de vista do Paraguai), Guerra do Chaco, Guerra do Acre, Revolução Mexicana, Revolução Cubana, socialismo e golpe militar no Chile, militarismo na América Latina, Guerra de El Salvador, Guerra da Nicarágua, processo de democratização latino-americano; confronto entre europeus e populações nativas da América inglesa, confronto entre ingleses e franceses pelo território americano, Guerra Civil Americana, confrontos entre negros e brancos nos Estados Unidos, os latinos nos Estados Unidos etc” (BRASIL, 1998, p. 70).

O terceiro subtema “Processos de constituição dos Estados nacionais, confrontos, lutas, guerras e revoluções na Europa, na África e no Oriente” (BRASIL, 1998, p. 70), foi

desenvolvido a partir de dez assuntos relacionados à História Geral, com uma dimensão espacial e temporal bastante ampla, numa ordem cronológica, desde a antiguidade até a História do Tempo Presente, como podemos observar na citação a seguir.

Cidades-estados gregas, República romana, descentralização política na Idade Média, Cruzadas, lutas de conquista na Península Ibérica, consolidação do Estado Nacional português, reis católicos na Espanha; Guerra dos Cem Anos, Reforma, Contrarreforma, Estados Absolutistas, organização do Parlamentarismo na Inglaterra, Iluminismo, Revolução Francesa, Democracia Moderna, unificação política da Alemanha e da Itália; Nacionalismo na Europa dos séculos XIX e XX, expansão imperialista dos Estados europeus, mudanças nas fronteiras dos Estados nacionais europeus na Primeira e na Segunda Guerra Mundial, organização dos Estados socialistas e comunistas, esfacelamento dos Estados socialistas, queda do Muro de Berlim etc.; Lutas étnicas e religiosas na Antiguidade, lutas sociais em Atenas, lutas sociais na Roma antiga, lutas dos cristãos em Roma, lutas camponesas, religiosas, operárias e étnicas na Europa etc.; Migrações e guerras no Oriente antigo, Guerra do Peloponeso, Império Persa, Império Macedônio, Império Romano, confrontos entre povos bárbaros e Império Romano etc.; Guerras napoleônicas, guerras na África e Ásia na expansão imperialista europeia, Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa, Segunda Guerra Mundial, Guerra Fria, Guerra da Coreia, Guerra do Vietnã etc.; Culturas tradicionais dos povos africanos, colonialismo e imperialismo na África, descolonização das nações africanas, Estados Nacionais africanos, experiências socialistas na África (Angola, Moçambique etc.); apartheid e África do Sul, fome e guerras civis na África, guerras entre as nações africanas, povos, culturas e nações africanas hoje; Culturas tradicionais do mundo árabe, expansão muçulmana, imperialismo no Oriente Médio, confrontos entre palestinos e israelenses, revolução iraniana, Guerra do Golfo; Portugueses na Índia, domínio inglês na Índia, processo de independência política da Índia, Paquistão e Bangladesh; cultura tradicional chinesa, resistência chinesa ao imperialismo, Guerra do Ópio, Revolução Comunista, Revolução Cultural, China hoje; Cultura tradicional japonesa, portugueses no Japão, imperialismo japonês, Japão depois da Segunda Guerra Mundial, Japão hoje. (BRASIL, 1998, p. 71-72)

E o último subtema foi denominado “Diferenças, semelhanças, transformações e permanências entre formas de organização dos Estados nacionais, confrontos, lutas, guerras e revoluções, procurando sintetizar os estudos realizados” (BRASIL, 1998, p. 72). Este parece recapitular os conteúdos propostos anteriormente, articulando-os em cinco itens. Possui os seguintes tópicos:

Estudos das relações presente-passado sobre as organizações políticas, a constituição dos Estados Nacionais, as representações e os mitos construídos para as nações; os ideais nacionalistas e os confrontos políticos internacionais; estudos das relações sobre mortalidade nos confrontos e guerras e sobre o emprego de tecnologias bélicas; compreensão dos conceitos de revolução, lutas sociais e guerras, considerando as especificidades históricas dos contextos em que se realizaram; Identificação de transformações e permanências históricas provocadas por lutas sociais e políticas, confrontos sociais de grupos, classes e nações, guerras e revoluções; estudos de localização cronológica e das durações temporais as formas de organização política dos Estados, dos organismos internacionais, das lutas sociais e políticas, das guerras e revoluções (BRASIL, 1998, p. 70).

A partir da apresentação dos conteúdos listados para o eixo temático “História das representações e das relações de poder” do 4º ciclo da disciplina de História dos PCNs,

constata-se que não houve a priori uma seleção ou escolha dos conteúdos para o subtema “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções”, e sim que foi apresentado toda uma noção sobre a história dos conflitos e revoluções de toda a humanidade ocidental, com algumas aproximações com o Oriente. Sabe-se que os conteúdos propostos não tinham o caráter de obrigatório, como ocorre na BNCC; entretanto, a amplitude dos assuntos apresentados é distante da realidade escolar dos conteúdos de 8º e até mesmo 9º ano juntos.

Percebe-se que a *comunidade epistêmica*, ao elaborar o documento, não optou pela seleção dos assuntos a serem estudados em sua abordagem, porém os segmentou em espaços: Brasil, América e História Geral, o que remete à organização estrutural curricular dos meados do século XX, comentada no capítulo 2¹³³. Outra questão que aponta à temporalidade, apesar da organização por eixo temático, é que a ordenação dos conteúdos escolares foi desenvolvida a partir de uma ordem cronológica.

4.1.3.2 Análise do tema “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”

Essa temática foi desenvolvida a partir de três subtemas. O primeiro denominado “Problemáticas pertinentes à questão da cidadania na História”, o segundo “Processo de formação, expansão e dominação do capitalismo no mundo” e o terceiro “Problemáticas pertinentes à cultura contemporânea”.

Os conteúdos referentes a “Problemáticas pertinentes à questão da cidadania na História” foram divididos entre Brasil e mundo. Dentro do foco do Brasil, os conteúdos selecionados foram:

Os “homens bons” no período colonial; a escravidão e a luta pela liberdade; o poder oligárquico, o coronelismo e o voto na República Velha; as Constituições e as mudanças nos direitos e deveres dos cidadãos, as ditaduras e a supressão de direitos políticos e civis (Estado Novo e governo militar após 1964), experiência liberal democrática de 1945-1964, o conceito de cidadania hoje no Brasil e a percepção da condição de cidadão pela população brasileira, as desigualdades econômicas e sociais e as aspirações de direitos pela população brasileira hoje; (BRASIL, 1998, p. 72-73)

Os conteúdos escolares selecionados para a perspectiva mundial foram:

A cidadania em Atenas e em Roma; a cidadania nas comunas medievais; os ideais iluministas e as práticas de cidadania durante a Revolução Francesa; as práticas de cidadania a partir da independência dos Estados Unidos; o socialismo, o anarquismo, o comunismo, a socialdemocracia, o nazismo e o fascismo na Europa, experiências históricas autoritárias na América Latina, as declarações dos Direitos Universais do Homem e os contextos de suas elaborações. Os direitos das mulheres, dos jovens, das crianças, das etnias e

¹³³ Circe Bittencourt (2004) afirma que com a Lei 4.244, de 1942, sob o ministério de Gustavo Capanema, houve a organização das três disciplinas no âmbito da História: História Geral, a História do Brasil e a criação da História da América

das minorias culturais, a pobreza e a desigualdade social e econômica no mundo. (BRASIL, 1998, p. 73)

E para a temática “Processo de formação, expansão e dominação do capitalismo no mundo”:

Expansão do comércio na Europa no Renascimento, a expansão colonial e o acúmulo de riquezas pelos Estados Nacionais europeus, as alianças entre a burguesia e os Estados Absolutistas, a industrialização e a concentração urbana, as políticas econômicas liberais, a divisão internacional do trabalho, os projetos socialistas, o imperialismo europeu e o capitalismo monopolista, a expansão imperialista norte-americana, os países socialistas e comunistas, a crise do capitalismo na década de 30, a divisão do mundo nos blocos capitalista e socialista, as crises do capitalismo nas décadas de 70 e 80, desestruturação do mundo socialista, etc.; (BRASIL, 1998, p. 73)

E como desdobramento de “problemáticas pertinentes à cultura contemporânea: rádio, televisão, livros, jornais, revistas, cinema, computador, propaganda, criação artística” (BRASIL, 1998, p. 73) para o último tópico do subtema: “Diferenças, semelhanças, transformações e permanências no conceito de cidadania, procurando sintetizar os estudos realizados”:

Estudos das relações presente-passado das economias capitalista e socialista, das ideias e práticas acerca da cidadania e das lutas por mudanças na vida cotidiana e na qualidade de vida; estudos de localização cronológica e das durações temporais dos conceitos e das práticas dos cidadãos. (BRASIL, 1998, p. 74)

Após a análise realizada, considera-se que a *comunidade epistêmica*, durante a elaboração e seleção dos conteúdos escolares para o subtema “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo” optou pela inserção de dois conceitos: o de cidadania e o de capitalismo. Desse modo, a proposta inseriu conteúdos históricos a partir dessas duas questões, finalizando com uma proposta de análise e de estudo sobre a temática. Evidencia-se assim a organização temática desse eixo no âmbito dos PCNs.

Constata-se também que, nesses dois últimos tópicos, há inserção de conteúdos que já introduzidos anteriormente. Logo, parece que a intenção da proposta é de um recorte ao que já foi realizado a partir do processo de ensino e aprendizagem, como um aprofundamento a partir das duas perspectivas: o papel da cidadania em nossa sociedade e em diferentes tempos e espaços e o capitalismo como modelo de organização econômica e sua influência nos aspectos culturais, políticos e sociais.

4.2. Os conteúdos escolares do componente curricular de História nos anos finais do Ensino Fundamental nas diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular¹³⁴

Nesta seção são analisadas a inserção e a distribuição dos conteúdos escolares selecionados pela *comunidade epistêmica* para integrar o componente curricular de História na BNCC. Esta é parte de uma política educacional que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

Diferente dos PCNs, desde a sua primeira versão, a Base teve a seleção dos conteúdos escolares desenvolvidos em forma de descritores, com objetivos/habilidades estruturados em códigos alfanuméricos. Essa organização não é aleatória. Como Regina Godinho de Alcântara e Vanildo Stieg (2016) ressaltam:

Esta organização tem a ver com o modo como as avaliações em larga escala, no Brasil, metodologicamente passaram a se organizar. [...] O que estamos entendendo, com esse modo organizativo na BNCC, é que os descritores não estão organizados à revelia no documento. Ao nosso ver eles aparecem na Base já codificados, fazendo inferências ao modo como já está classificado na base de dados central do INEP (GODINHO DE ALCÂNTARA; STIEG, p. 124-125).

Enquanto os PCNs foram desenvolvidos apresentando os conteúdos escolares em forma de texto, as diferentes versões da BNCC os desenvolveram através de “objetivos fechados”, com verbos que explicitam como o estudante deverá “aprender” o determinado saber escolar. Apesar de essas diferentes versões terem formatos distintos e de o componente curricular de História ter sido produzido por três diferentes *comunidades epistêmicas*, os descritores foram mantidos em todas as edições.

Desse modo, para esta análise, adotaram-se os seguintes critérios: na primeira versão da BNCC, selecionou-se o conteúdo escolar proposto inserido nos objetivos de aprendizagem do componente curricular de História; na segunda versão da BNCC, foi selecionado o conteúdo escolar inserido em “Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de História nos anos finais do Ensino Fundamental”; Por fim, na versão oficial da BNCC, recortaram-se os conteúdos propostos na coluna das “Habilidades”.

¹³⁴ Nos quatro apêndices desta tese, é possível identificar pelas tabelas de comparação os conteúdos selecionados para os diferentes anos escolares (6º, 7º, 8º e 9º) para o Ensino Fundamental nas diferentes versões da BNCC.

4. 2. 1 Análise dos conteúdos escolares do 6º ano

O componente curricular de História para o 6º ano na BNCC de 2015

A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular para o componente curricular de História apresentou dezesseis objetivos de aprendizagem com conteúdos selecionados para o processo de ensino e aprendizagem. Eles foram divididos em quatro categorias: procedimentos de pesquisa; representações do tempo; categorias, noções e conceitos; dimensão político-cidadã.

A organização dos conteúdos propostos no documento de 2015 refere-se à defesa de que os estudantes: desenvolvam objetivos relacionadas ao ofício da História; saibam interpretar as fontes históricas; percebam os diferentes marcos da História da humanidade e da História brasileira; consigam relacionar diferentes momentos da História do Brasil.

No documento relativo ao 6º ano, os elaboradores optaram por romper com um modelo tradicional sobre a História da civilização, consolidado no Brasil ainda no século XIX. Como Antonia Terra Fernandes (2018) destaca, no século XIX, a História universal estava presente nos conteúdos escolares através da História da Antiguidade, da Idade Média e da Idade Moderna. Dessa forma, o documento realizou uma descontinuidade, ao não inserir conteúdos escolares relacionados à “origem da civilização ocidental”, como História antiga da Grécia e de Roma, e rompeu com um padrão eurocêntrico formalizado nos currículos estaduais e municipais e em livros didáticos.

O componente curricular de História para o 6º ano na BNCC de 2016

Por outro lado, os realizadores da segunda proposta da BNCC desenvolveram os conteúdos escolares como uma resposta às críticas¹³⁵ realizadas à primeira versão do documento. Essa proposta apresentou uma listagem de objetivos de aprendizagem, contendo trinta e um “objetivos de aprendizagem” que contemplaram os conteúdos escolares de matriz ocidental, remetendo aos conteúdos tradicionais eurocêntricos, em referência ao “berço da civilização ocidental”.

¹³⁵ A primeira versão da BNCC recebeu muitas críticas de associações, entidades e historiadores, pois estes denunciavam que a Base apresentava em seu currículo a centralidade da História do Brasil, da América e da África. O site da Associação Nacional de História (ANPUH) disponibiliza essas diversas manifestações. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia>. A ANPUH Nacional solicitou numa nota pública a extensão do prazo, além da reformulação da equipe de História. O governo federal atendeu o pedido, estendendo o prazo para a consulta pública e para a aplicação desta na Educação Básica, além de dissolver a equipe de História que produziu o primeiro currículo. A nota pública está disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3144-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>.

Os conteúdos escolares selecionados para o 6º ano referiram-se à História antiga de Grécia e Roma e suas contribuições ao mundo ocidental. Em seguida, há objetivos referentes às origens do cristianismo e do islamismo e o enfoque na História da Europa, inserindo conteúdos de História da Idade Média. Os conteúdos escolares finais do documento abordaram a temática ocidental, mas com objetivo de que o estudante compreendesse o ofício do historiador, como a produção de textos discutindo as temáticas inseridas no documento, por exemplo.

Percebe-se que enquanto a primeira versão do documento da BNCC tentou romper com um padrão de seleções pautado pelo eurocentrismo, a segunda versão do documento retornou ao padrão conservador e tradicional, por meio de uma História da civilização ocidental. A listagem de conteúdos propostos pelo documento de 2016 alude aos conhecimentos selecionados nos livros didáticos do século XIX¹³⁶.

O componente curricular de História para o 6º ano na BNCC de 2017

A versão final da BNCC para o componente de História foi desenvolvida em perspectiva linear e com uma concepção cronológica dos acontecimentos. O conteúdo escolar foi dividido em dezenove descritores e se inicia com a questão das práticas do ofício da História, como a compreensão do que são as fontes históricas e sua análise, a questão da temporalidade através da noção de tempo e das diferentes formas de periodização.

Mais adiante, o documento aborda os conteúdos canônicos de forma tradicional, inserindo objetivos referentes à origem do Homem e às hipóteses científicas sobre o surgimento da humanidade e os significados dos mitos de fundação. Em seguida, há a abordagem dos conteúdos escolares referentes ao povoamento do Homem no continente americano. Adiante, referem-se à Antiguidade Clássica Greco-romana, perpassando questões culturais, identitárias, sociais e econômicas. Também há ênfase na questão da distinção dos conceitos de trabalho, escravidão e servidão e conteúdos referentes à Idade Média, através da questão da religião cristã, e o período da História Medieval. Por fim, há um conteúdo escolar que compara o papel social da mulher na Antiguidade e no mundo medieval.

¹³⁶ Os conteúdos selecionados para componente curricular de História da 2ª versão da BNCC assemelham-se à organização dos conteúdos dos livros didáticos da disciplina escolar História da civilização (antiga História Geral) do século XIX.

4.2.1.2 As continuidades e discontinuidades do componente de História para o 6º ano nos diferentes *textos das políticas curriculares*

Diante da diversidade dos saberes escolares selecionados nos diferentes documentos, considera-se que o componente curricular de História na segunda versão (2016) é o mais diferente e distante das outras propostas curriculares. Os conteúdos selecionados nessa versão foram em sua maioria eurocêntricos, tradicionais e representam uma perspectiva conservadora da História, com a qual muitas pesquisas referentes no campo do Ensino de História tentaram romper.

Nesse sentido, considera-se que a seleção do conteúdo escolar para o 6º ano nessa versão expressa a *colonialidade de saber e de poder*. Cinthia Araújo (2009) destaca que essa perspectiva colonial de currículo apresenta de uma forma hegemônica a história europeia, colocando o homem branco de forma superior em todos os processos históricos (ARAÚJO, 2009). Dessa maneira, a modernidade europeia passa a ser o paradigma de avaliação e comparação para com as demais sociedades.

Constata-se também que alguns conteúdos escolares permaneceram de forma continuada em quase todas as propostas de políticas educacionais, como a temática sobre a origem da humanidade e seus mitos de fundação, assim como a ocupação territorial do continente americano e do território brasileiro.

A questão do uso das fontes históricas e a compreensão de diferentes periodizações do tempo são importantes modos de se operar na História e representam uma continuidade nas propostas curriculares. Sobre o exercício de compreensão através da análise de fontes históricas, percebe-se a influência da Escola de Annales¹³⁷ e a defesa de seus mecanismos e ferramentas para a interpretação do saber histórico escolar.

Observa-se que, nas diferentes propostas curriculares, há o entendimento de que as fontes históricas não são apenas os documentos oficiais produzidos pelo Estado. Como Marc Bloch (2001) afirmou: “Tudo que pode explicar sobre a humanidade deve ser considerado fonte”. Assim, são também fontes históricas os documentos comuns como cartas, diários, mapas, e não apenas escritos, podendo ser orais, por meio de depoimentos, entrevistas, materiais como objetos, artefatos e iconográficos como pinturas, fotografias, filmes, e as imagens, de modo geral.

¹³⁷ A Escola dos Annales representou um importante movimento intelectual na França e posteriormente no mundo. Ela renovou a historiografia, tendo sido denominada por Peter Burke como "a Revolução Francesa da historiografia" (BURKE, 1997).

O modo de constituição do currículo escolar na periodização quadripartite é uma tradição da qual até mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais, com a sua organização por eixo temático, não conseguiram se distanciar. O modelo de apresentação dos conteúdos divididos por temporalidades transmite a ideia de que a “história, como o tempo que é sua matéria, inicialmente parece ser contínua, mas ela é também feita de mudanças” (LE GOFF, 2015, p. 7). Assim, o historiador Jacques Le Goff afirma que “a periodização não é neutra. Ela indica uma ação humana sobre o tempo e sublinha que seu recorte não é neutro” (LE GOFF, 2015, p. 11).

Dessa forma, reflete-se que a estrutura dos conteúdos escolares de História nas diferentes propostas analisadas para o 6º ano mantiveram a perspectiva de matriz ocidental do ordenamento de seus saberes. A primeira proposta da BNCC foi desenvolvida através de um modelo referente à História temática; porém, optou pela elaboração de um currículo voltado para a constituição da identidade brasileira, mas essa constituição, de um modo geral, também não se distanciou do padrão de operar a História escolar através do modelo quadripartite.

Uma temática que é trabalhada nos diferentes documentos, mas situada em contextos temporais diferentes é a questão da cidadania. Esse conceito é uma das marcas da defesa do Ensino de História e está presente em muitas propostas curriculares.

A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular. **A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do cidadão político.** Nesse sentido, é que se encontra, em inúmeras propostas curriculares, a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do “cidadão crítico”, termo vago, mas indicativo da importância política da disciplina (BITTENCOURT, 2004, p. 121, grifo nosso)

Numa análise geral dos documentos desenvolvidos pelo Ministério da Educação para a História escolar, considera-se que a primeira versão da BNCC tentou desestabilizar a norma hegemônica da História, confrontando toda uma tradição e perpetuação da História eurocêntrica que se fazia presente em currículos estaduais, como o Currículo Mínimo¹³⁸ no estado do Rio de Janeiro e em grande parte das coleções didáticas.

Apesar da primeira versão ter sido arquivada, um pouco de sua proposta se fez presente na versão oficial do MEC. Uma temática que é inovadora e está presente no

¹³⁸ A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) possuía um documento denominado Currículo Mínimo desde o ano de 2012, o qual todas as escolas estaduais devem seguir. Nele há os conteúdos curriculares e as competências que o professor deve inserir para a construção do aprendizado dos estudantes. Esse currículo mínimo é dividido por disciplinas escolares e está de acordo com os Parâmetros Nacionais de Educação. Cada disciplina possui o currículo mínimo para usar como referência dos conteúdos que devem ser compreendidos pelos alunos.

documento de 2017 é a de gênero, que foi desenvolvida nos PCNs como tema transversal, mas que só foi incluída nos conteúdos escolares para o 6º ano na terceira versão da Base com a habilidade “(EF06HI16). Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais”.

Como afirma Eduarda de Castro Alves (2017) “A escola é um dos lugares que tais diferenças de gênero deveriam ser discutidas, porém o currículo de História que está presente nas escolas ainda é bastante problemático, silenciando as mulheres, reproduzindo padrões que permanecem desde o século XIX” (CASTRO ALVES, 2017, p. 17). Assim, mesmo que timidamente, a temática de gênero é abordada no documento oficial. A representação de narrativas que indicam o protagonismo de grupos outrora silenciados evidencia a participação dessas pautas na disputa pela produção curricular. Elas são positivas e indicativas de rearranjos potenciais dentro desta comunidade disciplinar.

4.2.2 Análise dos conteúdos escolares do 7º ano

O componente curricular de História para o 7º ano na BNCC de 2015

Os conteúdos expostos na primeira versão da BNCC incorporaram descritores referentes à questão das fontes históricas para a compreensão da identidade do povo brasileiro, a questão da conquista portuguesa sobre o território, perpassando pela questão da escravidão e dos diferentes movimentos migratórios na história do país. Assim, o conteúdo selecionado refere-se às revoltas coloniais, nas quais há a citação destes movimentos: Revolta de Beckman, Inconfidência Mineira e Inconfidência Baiana. Em seguida, há o descritor sobre Confederação dos Tamoios, Cabanagem e Balaiada.

Outros assuntos abordados pela primeira proposta da BNCC foram atrelados à escravidão indígena e africana no território brasileiro, relacionando-os à formação política, econômica, cultural e social. Em seguida, as diferentes economias desenvolvidas no período colonial e imperial do Brasil, como a exploração da cana de açúcar, a mineração e a produção de café são abordadas. Ainda dentro desse contexto cronológico, é apresentada a temática referente ao estado do Grão-Pará e Maranhão com um descritor específico sobre as diferenças da escravidão indígena e negra.

Os conteúdos seguintes abordam a questão da escravidão urbana, a questão das resistências à escravidão, perpassando por Quilombo de Palmares, Revolta dos Manao (grafia utilizada pelo documento) e o movimento abolicionista. A proposta da primeira versão da BNCC ainda contém as referências ao movimento indígena no século XX, a

questão do etnocentrismo, dos direitos humanos e da exclusão social na sociedade brasileira nos dias de hoje.

Portanto, percebe-se que o foco da primeira versão da BNCC foi a História do Brasil em seu período colonial, com a inserção de outras temporalidades. Entretanto, destaca-se que a *comunidade epistêmica*, ao selecionar os conteúdos escolares propostos nesse documento, enfatizou uma outra “História do Brasil Colônia”, na perspectiva de possibilitar outras narrativas sobre esse período histórico.

O componente curricular de História para o 7º ano na BNCC de 2016

Com a segunda proposta, o componente curricular de História da Base retornou aos conteúdos tradicionais, em seus trinta e um descritores, sobre a temática europeia e, posteriormente, conteúdos referentes aos continentes americano e africano. O primeiro descritor foi desenvolvido a partir da temática do Renascimento e o movimento Humanista, em seguida, a formação dos Estados nacionais europeus, o mercantilismo e a expansão marítima. Logo após, é incorporada a questão da conquista da América e o impacto sobre as populações nativas. Em seguida, a seleção realizada foi sobre a colonização do continente americano por Espanha e Portugal, desdobrando-se em vários conteúdos como a questão das Missões, do etnocídio e da resistência indígena à dominação e às condições de trabalho. Também é mencionada a introdução da escravidão de origem africana nas Américas.

A partir do momento em que é apresentada essa questão, os descritores seguintes foram desenvolvidos abordando a História da África, com as formas de organização social e política do continente africano no período moderno, as condições do comércio de escravos na África e o desenvolvimento do tráfico transatlântico. No contexto sobre a escravidão, o conteúdo posterior refere-se às suas condições no território brasileiro e seus modos de resistência.

Em seguida, mencionam-se as diferentes fases da colonização e seu desenvolvimento econômico, como as revoltas coloniais e a vinda da corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808. A questão dos movimentos, tais como Confederação dos Tamoios, Levantes dos Tupinambás, Revolta de Beckman e a formação do Quilombo dos Palmares também é ressaltada, assim como a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana.

O documento ainda seleciona os conteúdos escolares referentes à independência do Brasil, da América de colonização espanhola e a independência dos Estados Unidos,

finalizando com a importância das fontes históricas e os conteúdos de um modo já apresentados.

O componente curricular de História para o 7º ano na BNCC de 2017

O componente de História foi articulado a partir de dezessete habilidades e foi iniciado com a temática da “modernidade europeia” e a “questão do novo mundo”, a partir do contexto das grandes navegações e o contato de europeus com os continentes africano e americano. Mais adiante, o conteúdo escolar selecionado refere-se às sociedades africanas e americanas antes da invasão e da conquista dos europeus. Seguindo para o conteúdo sobre Renascimento, Humanismo, reformas religiosas e formação dos Estados nacionais europeus, ao mercantilismo e à expansão marítima europeia.

Logo após os conteúdos abordarem a História da Europa ocidental, o assunto desdobrou-se dentro do continente americano: as sociedades americanas no período da Conquista e suas resistências; o período colonial e a formação territorial da América Portuguesa. Há ainda um enfoque na História do Brasil com o conteúdo sobre a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural.

O documento é finalizado abordando a exploração econômica colonial e as dinâmicas do comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.

4.2.2.1 As continuidades e discontinuidades do componente de História para o 7º ano nos diferentes *textos das políticas curriculares*

Os conteúdos selecionados para o componente curricular de História da BNCC oficial foram organizados a partir de um modelo tradicional, linear, com uma organização cronológica e espacial sobre os fatos históricos selecionados. Assim, dentro da análise das propostas curriculares destinadas ao 7º ano, constatamos algumas continuidades e semelhanças nos conteúdos escolares selecionados, como a periodização da História Moderna presente em todos os documentos e, junto a ela, marcas da tradição com a perspectiva europeia como referência.

Nesse sentido, o conteúdo do mercantilismo e seu impacto no território brasileiro com a colonização portuguesa foi um assunto presente nos diferentes documentos citados. Desdobrando essa temática, o teor referente à escravidão africana e indígena se fez presente também, assim como a sua resistência; porém a primeira versão da BNCC procurou aprofundar mais essa questão em relação às outras versões do documento.

A História da América e do Brasil colonial foi articulada nos diferentes documentos. Entretanto, considera-se que os documentos possuem uma perspectiva eurocêntrica, ou seja, fundamentam a história europeia, da qual os marcos importantes a serem ensinados no Ensino de História estão vinculados aos colonizadores portugueses e a todo processo de conquista do território.

Entendemos como visão eurocêntrica a definição do sociólogo peruano Aníbal Quijano:

Eurocentrismo é aqui o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa antes dos meados do século XVII ainda que algumas raízes são sem dúvida, mais velhas, inclusive antigas e que nos séculos seguintes se firmou mundialmente como hegemônica recorrendo o mesmo canal de domínio da Europa burguesa. (QUIJANO, 2005, p. 126)

Apesar de reconhecer que os conteúdos escolares de História selecionados pela *comunidade epistêmica* para as diferentes propostas de políticas educacionais terem uma perspectiva eurocêntrica, destaca-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais abordaram as temáticas indígenas e afro-brasileira antes das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

As leis 10.639 e 11.645, respectivamente dos anos de 2003 e 2008, são um marco social, político e cultural muito importante, pois incluem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática de história e cultura afro-brasileira e indígena. Ao modificar a LDB de 1996, foi acrescentada a obrigação do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas de Educação Básica do Brasil, e assim, reconheceu a importância dos povos africanos, da população negra e indígena na formação da sociedade nacional.

Nessa perspectiva, Circe Bittencourt (2013) destaca que a Lei 11.645 rompeu com a tradição do esquecimento sobre as populações indígenas no ensino de História e que o ato legal de 2008 possibilita a superação de um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidade e valoriza principalmente as raízes europeias, ignorando ou desvalorizando outras culturas. Dessa forma, os PCNs inovaram na construção do componente disciplinar de História nas políticas educacionais brasileiras ao trazerem conteúdos referentes às populações indígenas e afro-brasileiras em sua proposta curricular 10 anos antes da Lei 11.645.

A temática das “revoltas coloniais” é um tema comum nas três versões da Base Nacional Comum Curricular. A presença dos conteúdos escolares articulados a essa temática nas diferentes elaborações dos documentos pela *comunidade epistêmica* representa uma compreensão sobre o papel das populações e de suas resistências no período colonial da América Portuguesa, como se pode observar abaixo:

(CHHI7FOA082). Inferir, a partir de fontes diversas, as motivações e as consequências de conflitos entre poderes locais e poder central no Brasil expressos em movimentos tais como **a Revolta de Beckman (1684), a Inconfidência Mineira (1789), a Inconfidência Baiana ou Revolta dos Alfaiates (1798)** (BRASIL, 2015, grifo nosso) (BNCC, 1ª versão, p. 252, 2015).

CHHI7FOA083. Inferir, a partir de fontes diversas, o protagonismo de sujeitos em processos históricos no Brasil expressos em movimentos tais como **a Confederação dos Tamoios (1556-1567), a Cabanagem (1835-1840) e a Balaiada (1838-1841)** (BRASIL, 2015, grifo nosso) (BNCC, 1ª versão, p. 253, 2015).

(EF07HI15). Analisar a importância das **revoltas coloniais** (BRASIL, 2016, grifo nosso) (BNCC, 2ª versão, p. 466, 2016).

(EF07HI17). Inferir, a partir de fontes diversas, motivações e desdobramentos de conflitos entre poderes locais e central no Brasil, relacionados aos europeus, indígenas e negros, expressos em movimentos, tais como **Confederação dos Tamoios (1556-1567), Levantes dos Tupinambás (1617-1621), Revolta de Beckman (1684), formação do Quilombo dos Palmares** (século XVII) (BRASIL, 2016, grifo nosso) (BNCC, 2ª versão, p. 468, 2016).

(EF07HI18). Analisar o processo de independência do Brasil, levando em conta as revoltas reprimidas e o papel da **Inconfidência Mineira, e da “Conjuração Baiana” ou “Revolta dos Alfaiates” (1796-1799)** (BRASIL, 2016) (BNCC, 2ª versão, p. 468, 2016).

(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 (BRASIL, 2017, grifo nosso) (BNCC, versão oficial, p. 375, 2017).

Entretanto, a inserção desse assunto é uma marca da tradição historiográfica escolar. A Confederação dos Tamoyos é um conteúdo abordado no livro *História do Brasil*, de Joaquim Macedo¹³⁹. Porém, considera-se que a abordagem a esse fato histórico mudou ao longo do século. Se antes o conteúdo referenciado era desenvolvido para mostrar a forma “selvagem” da população nativa, no final do século XX e na primeira década do século XXI, ele é incorporado como um conteúdo de resistência e de tentativa de emancipação.

4.2.3 Análise dos conteúdos escolares do 8º ano

O componente curricular de História para o 8º ano na BNCC de 2015

A primeira versão da BNCC História foi desenvolvida com vinte objetivos divididos em diferentes categorias. A primeira, “procedimentos de pesquisa”, com quatro descritores; “representações do tempo” desdobrou-se em sete descritores; “categorias, noções e conceitos” desenvolvidos em doze itens, e, por último, “dimensão político-

¹³⁹ Conteúdo analisado na obra: “Lições de Historia do Brazil, para uzo dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo, por Joaquim Manoel de Macedo professor de chorographia e Historia do Brazil no mesmo collegio”. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/7239>. Acesso em: 05 jun. 2023.

cidadã”, também com quatro descritores, contendo “objetivos de aprendizagem”. A temática desenvolvida na primeira categoria relacionou a História Moderna portuguesa, com a conquista do território brasileiro e a história dos reinos africanos antes da conquista.

Posteriormente, desenvolveu-se a centralidade da História do Brasil, com descritores referentes aos povos indígenas no período pré-colonial, perpassando para o processo de conquista do território da América Portuguesa, com destaque para “São Vicente, Salvador, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco e Maranhão”. Em seguida, os assuntos selecionados foram sobre o processo de independência do Brasil; os significados e as representações acerca da formação do Brasil formuladas no século XIX e a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro durante o Império.

Sem possuir uma ordenação temática e nem cronológica, os conteúdos escolares seguintes abordaram a conquista da América, o Renascimento e o processo de disputa e pacificação do Rio de Janeiro. Houve também a inclusão da temática sobre o comércio de escravos africanos e o papel do Império português, e a colonização no Nordeste e em São Paulo. As transformações ocorridas na Europa por meio da Revolução Francesa, e a Independência da América espanhola, destacando similitudes e diferenças, foram outros temas incluídos nos conteúdos propostos.

Em seguida, os assuntos propostos foram: “a Independência como um momento de reordenamento das relações de poder no interior do Brasil e o processo de Abdicação e a Cabanagem”; “o pensamento liberal no Brasil e a influência da Revolução Gloriosa e da Revolução Francesa”; “o pensamento liberal e a manutenção da escravidão”; “a mão de obra no Brasil Império, a vinda de imigrantes europeus e as teorias racistas”; “os direitos civis e noção de cidadania no Brasil no XIX e XX”; “As mudanças e permanências no lugar ocupado pelas mulheres na sociedade brasileira”, a partir da consideração da condição feminina no Brasil do século XIX e em outros espaços e a sua condição na contemporaneidade; “as mudanças e permanências nas relações de trabalho na sociedade brasileira, a partir da consideração do lugar do trabalho no Brasil do século XIX e do Brasil contemporâneo”; “As mudanças e permanências no lugar ocupado por populações negras e indígenas na sociedade brasileira, considerando sua condição nos passados colonial imperial brasileiro e na sociedade brasileira contemporânea”.

Através da análise, identificou-se uma organização temporal dos conteúdos destinados ao 8º ano da BNCC de 2015, que se percorre do século XIV até o século XXI, contemplando a História do Brasil com pequenas inserções à História da África e da América e uma tentativa de relacionar à História da Europa à História do Brasil. Os

conteúdos são desconexos e não dialogam muito entre si, com aproximações e distanciamentos, numa organização em descritores alfanuméricos sequenciais.

Como Moreno (2016, p. 17) também destaca em sua análise, “a evocação de aspectos da História do Brasil deixou claro um posicionamento político dos elaboradores da Base, mas a justificativa ainda precisa ser melhor clareada, explicando a seleção de conteúdos através de critérios lógicos ou epistemológicos”.

O documento parece ter sido desenvolvido através de uma colagem dos conteúdos a serem inseridos para esse ano escolar, salientando a História do Brasil, mas sem uma preocupação dos seus elaboradores com o processo de ensino e aprendizagem da História escolar e de seus desdobramentos, pois houve uma variedade de assuntos referentes à temática da História do Brasil, sem um alinhamento, nexos ou sentido entre elas.

O componente curricular de História para o 8º ano na BNCC de 2016

Em relação à primeira proposta, o componente de História da segunda versão da BNCC foi desenvolvido de forma bastante diferenciada. Nesta versão foram selecionados trinta e um “conhecimentos históricos”¹⁴⁰. Ao iniciar análise referente aos conteúdos propostos, percebeu-se o enfoque no documento ao conteúdo sobre o Brasil Império, contemplando catorze descritores específicos relacionados a essa temática.

A *comunidade epistêmica*, ao elaborar este documento, selecionou os seguintes conteúdos escolares: o processo de formação do Estado nacional brasileiro; a especificidade do processo de formação do Estado nacional brasileiro em relação aos outros países da América que adotaram o regime republicano; as consequências sociais e políticas da permanência da escravidão ao longo do Império; a relação do Império com as populações indígenas.

Assim, percebe-se que os quatro primeiros descritores focalizaram a História do Brasil Império e suas diferentes relações: primeiro, a sua constituição; posteriormente, as especificidades do processo de formação e a diferença com os países vizinhos, em um diálogo com a História da América. Em seguida, os assuntos relacionados foram referentes à escravidão e às populações indígenas.

Os “conhecimentos históricos” seguintes foram desenvolvidos sobre “o período regencial e as motivações das revoltas provinciais que eclodiram nessa conjuntura, a composição política do Segundo Reinado e as estratégias de imposição da ordem no país”,

¹⁴⁰ O conceito de conhecimentos históricos foi a opção utilizada pelo documento.

“o desenvolvimento da cafeicultura nas regiões do Vale do Paraíba e Oeste paulista”, “o período de modernização no país”, “a construção de ferrovias e a imigração e a comercialização de terras”. Salienta-se que há um descritor específico referente às “razões e os efeitos do fim do tráfico de escravos em 1850”. Este aparece isolado, em relação aos descritores anteriores. Além disso, percebe-se que esse documento poderia ter mencionado, por exemplo, a Lei de Terras também de 1850, mas optou-se pela não inserção desse conteúdo.

O foco seguinte é referente ao papel do Brasil na Guerra do Paraguai, com dois descritores contemplando essa abordagem: “as relações do Brasil com os demais países da América do Sul” e “a Guerra do Paraguai e seus desdobramentos nacionais e regionais”. Finalizando a História do Brasil Império, os descritores seguintes foram: “os diversos impactos sociais, econômicos e políticos da abolição da escravidão”; “as representações da nação brasileira na literatura e na pintura ao longo do Segundo Reinado”; e “crise do regime imperial e o processo de Proclamação da República”.

O documento curricular continuou evidenciando a História do Brasil a partir do recorte sobre a História da República; entretanto, percebeu-se que a proposta não se atentou a uma organização cronológica, deixando de incluir fatos históricos relacionados à História brasileira, como o período da Revolução de 30 e o período da primeira redemocratização de 1946, esquecendo-se de mencionar a “Era Vargas 1930-1945” em seus conteúdos.

O documento iniciou o período republicano da História do Brasil com “os sentidos sociais e culturais da revolta de Canudos no sertão da Bahia, na década de 1890”, desdobrando-se em um descritor específico para o livro “Os Sertões” de Euclides da Cunha, “em especial a sua ‘descoberta’ das mazelas do ‘Brasil profundo’” (BRASIL, 2016, p. 469). Posteriormente, houve o enfoque na história da Primeira República evidenciando os aspectos econômicos, sociais e políticos, seguindo para o sistema político-partidário nesse período e as bases sociais do Partido Republicano nos estados participantes da chamada política do “café com leite”, São Paulo e Minas Gerais.

“Em um pulo” da História do Brasil, como mencionado acima, o documento segue com um descritor privilegiando “os aspectos fundamentais do período republicano entre 1946 e 1964”, seguindo para “as principais características do golpe de 1964 e dos posteriores governos do regime militar”. Numa passagem rápida ao período de 1964, o assunto seguinte selecionado foi “o processo de transição democrática e as principais características da Constituição de 1988”.

Em seguida, os assuntos foram relacionados à questão do uso de fontes para a História do Brasil como: “o uso de documentos históricos que reflitam os momentos de inflexão na construção do Estado nacional brasileiro”; “os documentos e monumentos fundamentais da história brasileira”; “os principais personagens da história brasileira”; “os questionamentos sobre o legado do latifúndio e da escravidão”, “história brasileira aos processos contemporâneos relacionados à conquista de direitos dos trabalhadores”; “a história brasileira aos processos contemporâneos de reconhecimento dos direitos das populações indígenas e quilombolas”; “a história brasileira ao processo contemporâneo de a afirmação dos direitos das mulheres”; “as fontes históricas, tais como documentos pessoais, fotografias, narrativas orais, escritas, iconográficas e materiais audiovisuais, dentre outros, como ferramentas para a produção de evidências e posterior formulação de narrativas sobre o passado, ampliando o vocabulário historiográfico e a compreensão sobre a História do Brasil”; finalizando com “as comemorações do Centenário da Independência e as representações da identidade nacional”.

Com uma quantidade numerosa de conteúdos selecionados para o 8º ano, o documento finaliza sua proposta do componente curricular a partir do uso diversas fontes para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

A opção pelo desenvolvimento dos conteúdos escolares destinados ao 8º ano na BNCC de 2016 foi sobre a História do Brasil. Entretanto, o documento concentrou-se na História do período imperial e não conseguiu aprofundar do mesmo modo o período da História da República. Percebe-se a omissão do documento ao silenciar parte desta, principalmente referente aos períodos autoritários, como a ausência do primeiro governo Vargas (1930-1945) e de mencionar em apenas um objetivo de aprendizagem o período referente à Ditadura Civil-Militar (1964-1985).

O componente curricular de História para o 8º ano na BNCC de 2017

A versão oficial da BNCC para o 8º ano foi desenvolvida a partir de uma história integrada dos séculos XVIII e XIX com vinte e quatro descritores divididos em quatro unidades temáticas denominadas: “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”.

Os conteúdos escolares selecionados foram apresentados em tópicos, antes dos descritores, com o título “objetos de conhecimento”. A primeira unidade apresentou respectivamente a seguinte seleção:

A questão do Iluminismo e da Ilustração, as Revoluções Inglesas e os princípios do liberalismo; Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas Revolução Francesa e seus desdobramentos Rebeliões na América portuguesa: as Conjurações Mineira e Baiana (BRASIL, 2017, p. 374).

Percebe-se que a escolha do documento foi desenvolvida a partir da História Geral (Europa) no século XVIII e o seu desdobramento para a História do Brasil. Na unidade seguinte, houve a contemplação da abordagem referente à História da América com os seguintes “objetos de conhecimento”:

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 (BRASIL, 2017, p. 374).

Novamente percebe-se a articulação do documento em partir da conjuntura externa e de suas influências para o contexto interno.

A História do Brasil foi focalizada em três descritores. Um descritor articulando a História da Independência do Brasil, com a América espanhola e com a do Haiti: “protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti”. Outro sobre 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. E, por último, a questão da tutela da população indígena, a escravidão dos negros e participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos e estereótipos sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

Posteriormente, o documento contemplou somente a História do Brasil Império com oito descritores contemplando os seguintes assuntos:

Primeiro Reinado, O Período Regencial e as contestações ao poder central; O Brasil do Segundo Reinado: política e economia com a Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado” e Territórios e fronteiras: “a Guerra do Paraguai equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado (BRASIL, 2017, p. 376).

Esses conhecimentos foram desdobrados nos seguintes descritores: “Equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado”; “a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado”; “transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império”; “questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai” e discutir diferentes versões sobre o conflito, “questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas”, com base na

seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas; “aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil”; “políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império; “papel das culturas letradas, não letradas e artísticas na produção do imaginário e das identidades no Brasil do século XIX”.

A última unidade do documento contempla a História Geral, englobando conteúdos relacionados à História do século XIX. Os conteúdos selecionados foram:

Nacionalismo, revoluções e as novas nações Europeia”; uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais; Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX; O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia; Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo O discurso civilizatório. (BRASIL, 2017, p. 376)

Os descritores ampliaram essa temática com:

Relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia; principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes da África do Sul, do Golfo da Guiné e de Senegâmbia; aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX. Protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia; As tensões e os significados dos discursos civilizatórios e discutir seus impactos entre as sociedades indígenas nas Américas. (BRASIL, 2017, p. 376)

Assim, percebe-se na análise empreendida do documento oficial do Ministério da Educação destinado ao 8º ano dos anos finais do Fundamental publicado dentro da BNCC de 2017 foi desenvolvida, principalmente, na História da construção do Império do Brasil e das influências externas a esse período.

4.2.3.1 As continuidades e discontinuidades do componente de História para o 8º ano nos diferentes *textos das políticas curriculares*

A contemplação da História do Império e sua temática política, econômica, social e cronológica esteve presente nas três versões da Base. Destaca-se que o recorte desse período foi mantido de forma contínua nos diferentes documentos, mesmo com abordagens diferentes. Compreende-se que a História do período imperial brasileiro apresenta um diferencial sobre a constituição do país em relação aos países vizinhos, assim como a criação de um significado de identidade nacional, a partir da valorização da formação do Estado brasileiro e de sua unidade territorial.

A questão da cidadania também foi desenvolvida sob esse recorte, relacionando as diferenças sobre o trabalho escravo e a vinda de imigrantes, além do papel das leis sobre o fim do tráfico atlântico, da Lei de Terras e da Abolição. Observou-se também que a proposta da primeira versão, assim como a oficial, dialogaram no desenvolvimento de conteúdos referentes ao pós-abolição e sua articulação com o movimento negro.

Desse modo, pondera-se que o componente curricular de História para o 8º ano foi desenvolvido através de uma continuidade nas versões da Base. A História do Brasil Império permaneceu como tema intacto nas diferentes publicações, ao iniciar pelo processo de Independência da América portuguesa. A questão relacionada à escravidão, a inserção da população indígena ao longo do século XIX e o processo da Abolição foram temas contínuos nos três documentos curriculares analisados como pode-se observar abaixo.

CHHI8FOA103: Conhecer e compreender a Independência do Brasil como um processo que se estende do início a meados do século XIX, permeado por conflitos, disputas e negociações.

CHHI8FOA113: Compreender a Independência como um momento de reordenamento das relações de poder no interior do Brasil, por meio do estudo dos conflitos que demarcaram os primeiros momentos do país, tais como a Abdicação e a Cabanagem.

CHHI8FOA115: Reconhecer a especificidade do pensamento liberal no Brasil, por meio do estudo das contradições que demarcaram sua trajetória no Brasil Independente, tais como a manutenção da escravidão e a restrição dos direitos civis a uma parte da população

CHHI8FOA116: Reconhecer nexos entre o processo de reordenamento da mão de obra no Império e as transformações ocorridas na economia internacional, por meio do estudo do comércio atlântico de escravos.

CHHI8FOA121: Reconhecer mudanças e permanências no lugar ocupado por populações negras e indígenas na sociedade brasileira, considerando sua condição nos passados colonial e imperial brasileiro e na sociedade brasileira contemporânea (BRASIL, 2015, p. 254-256) (BNCC, 1ª versão).

(EF08HI01): Conhecer o processo de formação do Estado Nacional brasileiro na condição de Império

(EF08HI03): Analisar as consequências sociais e políticas da permanência da escravidão ao longo do Império

(EF08HI04): Analisar a relação do Império com as populações indígenas.

EF08HI09): Identificar as razões e os efeitos do fim do Tráfico de Escravos em 1850

EF08HI12): Analisar os diversos impactos sociais, econômicos e políticos da Abolição da Escravidão

(EF08HI26): Formular questionamentos sobre o legado do latifúndio e da escravidão (BRASIL, 2016, p. 455-459) (BNCC, 2ª versão).

(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

(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, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas

(EF08HI15): Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado

(EF08HI17): Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.

(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.

(EF08HI21): Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império (BRASIL, 2017, p. 376) (BNCC, versão oficial).

4.2.4 Análise dos conteúdos escolares do 9º ano

O componente curricular de História para o 9º ano na BNCC de 2015

O componente curricular de História para o 9º ano do Ensino Fundamental da primeira versão da BNCC foi desenvolvido a partir de vinte e um descritores. Para “procedimentos de pesquisa” foram contemplados quatro descritores: o primeiro, referente ao uso de fontes históricas e “processos históricos vividos no Brasil, relativos à Economia e à Política no século XX”; o seguinte aborda “conflitos e tensões sociais como dimensões inerentes da vida social, resultado da diversidade de interesses e de visões de mundo”, que parece não pretender nada específico, apenas como um exercício de criticidade a partir da História.

O terceiro é ainda focalizado a partir de uma análise do papel da História, mas conseguiu centrar-se mais numa especificidade: “as intenções e visões de mundo de sujeitos e grupos sociais, a partir da consideração das ações sociais, por meio do estudo das relações econômicas e políticas no Brasil do século XX”; por último, temos “resultados de estudos e pesquisas acerca dos conflitos e tensões sociais e dos nexos que vinculam processos históricos vividos no Brasil a outros espaços e períodos”, que parece similar aos conteúdos propostos ao eixo temático “História das representações e das relações de poder” do 4º ciclo dos PCNs.

A temática sobre “representações do tempo” foi articulada também com quatro “objetivos de aprendizagem”. O primeiro, “o século XX como um momento de aceleração de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais”; seguindo para “o século XX como um momento de intensificação de relações em nível planetário e de maior interdependência entre as economias dos diversos países e continentes”; “século XX como um momento de reordenação dos direitos civis em países de todos os continentes”; e, por último, “O XX como um momento de reordenação e reformulação das relações de trabalho, em função das transformações na economia mundial.”. Todos os descritores remetem a alguma especificidade do século XX e talvez pudessem ser

articulados e desenvolvidos de outro modo. A sensação que se tem ao analisar esses quatro descritores é que seus elaboradores priorizam a temporalidade do século XX, entretanto não articulam da mesma forma em outros anos escolares.

Para a parte denominada “Categorias, conceitos e noções” foram desenvolvidos nove descritores. O primeiro conteúdo selecionado foi: “a crise da Economia Gomífera, no início do século XX, por meio do estudo das formas de exploração do trabalho nos seringais e da expansão do colonialismo europeu pelo leste da Ásia”, e nos faz refletir o porquê dos elaboradores optarem por denominar “Economia Gomífera”, e não produção e desenvolvimento da borracha, um modo mais adequado para o desenvolvimento de uma proposta curricular para todo o território brasileiro. Destaca-se que esse objetivo é uma especificidade presente somente neste documento.

O assunto seguinte trata da crise da Economia Cafeeira, no século XX, por meio do estudo da pauta de exportações brasileiras na primeira metade daquele século e do lugar do Brasil no comércio mundial, posteriormente, um objetivo referente à “emergência da atividade industrial e agropecuária no Brasil contemporâneo, relacionando-as às relações mantidas com outras economias, especialmente no período entre as duas grandes guerras, no momento subsequente à Segunda Guerra Mundial e no último quartel do século XX, por meio do estudo da inserção do Brasil no comércio mundial dos períodos supracitados”. Assim, percebe-se que os três conteúdos foram relacionados à produção econômica desenvolvida no Brasil e sua articulação com o contexto externo político e econômico.

A seleção realizada pela *comunidade epistêmica* desdobrou-se no seguinte conteúdo selecionado para o documento: “as transformações ocorridas nas relações de trabalho do Brasil contemporâneo, por meio do estudo da evolução dos direitos e deveres trabalhistas e dos movimentos sociais de trabalhadores rurais e urbanos”. Isso abrange uma complexidade de informações sobre o momento de nossa história relacionado ao conceito de trabalho e sobre suas especificidades no Brasil contemporâneo. Talvez o seu desenvolvimento pudesse ter sido articulado a partir dos conceitos de trabalho urbano, trabalho rural e movimentos sociais, relacionando-os a determinados contextos políticos.

Os enunciados propostos nos objetivos de aprendizagem posteriores continuaram contemplando a História do Brasil, na seleção do conteúdo escolar como se pode observar a seguir:

O Golpe de Estado de 1930, relacionando-o à emergência de novas elites e ao contexto político da República Velha, por meio do Estudo da chamada política dos governadores e da Revolução Constitucionalista de 1932 ; conformação de

uma noção de Brasil e de brasileiros, emergida da atuação política de setores médios urbanos e das políticas culturais do Estado Novo, por meio do estudo do Modernismo (Semana de Arte Moderna), Teatro Experimental do Negro e da política de estado para a cultura. ; O Golpe Militar de 1964 como resultado das tensões sociais gestadas desde o processo de Redemocratização, por meio do estudo das condições sociais no campo, das propostas de reformulação da educação e dos movimentos culturais urbanos (BRASIL, 2015, p. 258).

Percebe-se que os discursos focalizados nos conteúdos escolares abrangeram a História política e cultural do Brasil por um período de quase um século. É destaque e uma inovação da proposta curricular a inserção do “Teatro experimental do Negro” como conteúdo a ser inserido no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, o período da Ditadura Civil-Militar é abordado apenas em um descritor, sem nenhum aprofundamento sobre o período.

Os seguintes assuntos referem-se à História do Tempo Presente brasileira: “O processo de Abertura política como resultado de demandas da sociedade civil organizada, por meio do estudo da retomada do movimento sindical e da luta política pela eleição direta para presidente” alude ao papel da sociedade em relação ao meio político; o item seguinte é a “Constituinte de 1988¹⁴¹ como resultado de demandas da sociedade civil organizada, por meio do estudo do Movimento Negro, dos Movimentos Indígenas, de movimentos de mulheres e de movimentos de ampliação dos direitos de crianças e adolescentes”. Neste, percebe-se um equívoco no termo utilizado para se referir à Constituição. A questão da inserção do papel do movimento negro e indígena e o papel das mulheres na contemporaneidade é relevante, mas não uma novidade, pois os PCNs já as abordavam no tempo presente. Todavia, a inserção dos direitos de crianças e adolescentes como conteúdo escolar numa proposta curricular é, sim, uma novidade.

Os últimos objetivos de aprendizagem do documento contemplaram também a História do Brasil, mas focalizaram esta ao longo do século XX. A temática “as relações de trabalho no Brasil contemporâneo, estabelecendo nexos com as lutas e conquistas dos movimentos trabalhistas ao longo do século XX” remeteu à questão do mundo do trabalho no século XX e repete um pouco a ideia de um dos descritores anteriores. Em seguida, “a participação política no Brasil contemporâneo, estabelecendo nexos com as lutas pela participação política e pela ampliação dos direitos políticos e sociais ao longo do século

¹⁴¹ Aqui, percebe-se um equívoco no termo utilizado para se referir à Constituição. A Constituinte foi o processo iniciado entre fevereiro de 1987 e junho de 1988, com a promulgação da Constituição em outubro de 1988.

XX” é um conteúdo semelhante ao presente na proposta curricular do 6º ano¹⁴². A questão de relacionar a participação política aos direitos políticos e sociais é considerado algo complexo, e julga-se que, para a realização dessa articulação, é necessária a compreensão de diferentes conceitos.

Os assuntos seguintes, “cidadania no Brasil contemporâneo, estabelecendo nexos com as lutas pela ampliação e consolidação de direitos e deveres ao longo do século XX”; “economia brasileira contemporânea, estabelecendo nexos com a economia mundial ao longo do século XX”; e “processos de ampliação da noção de cidadania, no Brasil contemporâneo, relacionando-os às transformações sociais e econômicas ocorridas no século XX” finalizam os conteúdos destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental na primeira versão da BNCC.

As temáticas propostas foram atreladas ao conceito de cidadania e também ao diálogo com a questão econômica, ambos ao longo do século XX. A interpretação da análise realizada do contexto de produção de texto remete a uma preocupação central da *comunidade epistêmica* ao elaborar os conteúdos destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental, em que os estudantes tivessem, por meio do processo de ensino e aprendizagem, o estabelecimento da compreensão sobre o Brasil no século XX, enfatizando principalmente questões relacionadas ao conceito de trabalho e de cidadania.

A inserção de conteúdos sobre a História do Brasil ao longo do século XX foi numerosa nesse documento, no qual destaca-se a ausência de diálogo com outras possibilidades de uma História do Brasil a partir das relações com a História Geral, ou mesmo, com a História da América em si.

Também se constata, após a análise, que houve a repetição de enunciados sobre as mesmas temáticas, como Jean Moreno (2016, p. 18) também evidenciou em sua análise: “Alguns enunciados simplesmente se repetem, aparentemente a esmo, sem indicação de gradação de dificuldades”. Por exemplo:

CHHI9FOA130 - Compreender **o século XX como um momento de reordenação e reformulação das relações de trabalho, em função das transformações na economia mundial.** [...]

CHHI9FOA134 - Conhecer e compreender **as transformações ocorridas nas relações de trabalho no Brasil contemporâneo, por meio do estudo da**

¹⁴² Considera-se após a análise uma similaridade com o descritor: CHHI6FOA075: Reconhecer direitos civis, políticos e sociais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, considerando o contexto histórico no qual ela foi elaborada e promulgada, refletindo sobre diferenças e semelhanças em relação às demais constituições brasileiras.

evolução dos direitos e deveres trabalhistas e dos movimentos sociais de trabalhadores rurais e urbanos; [...]

CHHI9FOA140 - Conceituar historicamente **as relações de trabalho no Brasil contemporâneo, estabelecendo nexos com as lutas e conquistas dos movimentos trabalhistas ao longo do século XX** (BRASIL, 2015, p. 257-258).

CHHI9FOA142 - Conceituar historicamente **cidadania no Brasil contemporâneo, estabelecendo nexos com as lutas pela ampliação e consolidação de direitos e deveres ao longo do século XX**. [...]

CHHI9FOA144- Conceituar historicamente os **processos de ampliação da noção de cidadania, no Brasil contemporâneo, relacionando-os às transformações sociais e econômicas ocorridas no século XX** (BRASIL, 2015, p. 259, grifo nosso).

Assim, considera-se que a primeira versão do componente curricular da disciplina escolar de História não evidenciou temáticas como autoritarismo no governo Vargas ou na Ditadura Civil-Militar, optando por centrar-se na conceituação sobre cidadania e trabalho. O documento inovou ao trazer a temática referente ao Teatro Experimental do Negro como assunto a ser ensinado, entretanto não dialogou com outras possibilidades, mantendo muitos conteúdos que foram propostos nos PCNs na década de noventa, antes das leis 10.639 e 11.645.

O componente curricular de História para o 9º ano na BNCC DE 2016

O componente curricular de História para o 9º ano do Ensino Fundamental na segunda versão da BNCC foi desenvolvido com vinte e nove descritores. *A comunidade epistêmica*, ao elaborar essa proposta curricular, optou por selecionar conteúdos atrelados à História Geral. O documento foi iniciado com a questão política e econômica inglesa:

Particularidades político-sociais da Inglaterra e os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa do século XVII; a colonização da Índia, China e Austrália pelo Império Britânico; o “processo de cercamento de terras e a Revolução Industrial; “Significado da “Revolução Industrial” e seus desdobramentos: desenvolvimento tecnológico, construção de fábricas, comércio marítimo, criação de bancos, ampliação da economia de mercado. (BRASIL, 2016, p. 463)

Posteriormente, os descritores focalizaram a temática da Revolução Francesa, ainda relacionados aos séculos XVIII e XIX e as transformações ocorridas no continente europeu.

O significado do Iluminismo e a contribuição dos Enciclopedistas para a transformação das ideias que justificaram a Revolução Francesa.; a importância da Revolução Francesa e seu confronto com o Regime Absolutista e com a sociedade dominada pela nobreza e pelo clero.; as representações simbólicas construídas sobre a Revolução e a República na França a partir da “tomada da Bastilha” e vitória dos revolucionários.; “os desdobramentos do processo revolucionário que resultaram na formação do Império comandado por Napoleão Bonaparte; as transformações que ocorreram na Europa (luta contra o absolutismo) e nas Américas (independência) a partir das ideias liberais e iluministas no século XIX. (BRASIL, 2016, p. 463)

A partir desta análise do componente curricular do 9º ano do Ensino Fundamental da segunda versão da BNCC, interpreta-se que a proposta curricular seguiu uma perspectiva eurocêntrica ao selecionar os conteúdos escolares e que a *comunidade epistêmica* considerou na criação desse currículo a perspectiva de uma História centralizada principalmente no contexto externo, para depois realizar a inserção referente à História do Brasil.

Os descritores seguintes foram desenvolvidos articulando uma História de viés eurocêntrico, dialogando com a História da América em alguns de seus descritores, como se pode ver a seguir: “comparações entre os processos de Independência da América do Norte, da América Espanhola e da América Portuguesa, identificando os aspectos comuns e as múltiplas diferenças entre eles”; “formação dos Estados nacionais nas Américas ao longo do século XIX, levando em conta a especificidade do caso brasileiro”; “os significados dos nacionalismos e da construção de impérios na Europa do século XIX”.

Em seguida, a proposta apresenta mais de dez descritores seguidos com conteúdos desenvolvidos na perspectiva da matriz ocidental tradicional eurocêntrica:

Estabelecer a relação entre imperialismo e corrida imperialista dos Estados europeus, que resultou na política neocolonialista na Ásia e África.; Identificar os aspectos fundamentais da Revolução Russa; o período entre guerras e o surgimento do fascismo e do nazismo. ; as origens e os propósitos da Organização das Nações Unidas; a Carta dos Direitos Humanos e sua relação com o processo de afirmação dos direitos das minorias.” ; os principais aspectos sociais, econômicos e políticos dos Estados de Bem-Estar Social.; os significados da Guerra Fria e identificar as zonas de influência dos Estados Unidos e da União Soviética. ; Os principais eixos de polarização política que emergiram no cenário mundial após o fim da Guerra Fria. ; Os conceitos fundamentais da ordem liberal e democrática.; os diferentes conceitos de capitalismo. ; a relação entre a era das revoluções e a formação do indivíduo moderno.; “fontes de consulta sobre as grandes guerras mundiais ; os grandes embates ideológicos entre o liberalismo, conservadorismo, comunismo e social democracia. ; Os efeitos devastadores do imperialismo europeu sobre os países da África e da Ásia.; diferentes fontes de consulta sobre os regimes totalitários (BRASIL, 2016, p. 475).

E para finalizar a proposta curricular, há a inserção de dois objetivos de aprendizagem relacionados à História do Brasil: “os efeitos da Guerra Fria sobre os países da América do Sul e sobre o Brasil em particular” e “mudanças e permanências produzidas pela globalização na vida brasileira”.

Compreende-se através da análise realizada dos conteúdos escolares selecionados para o 9º ano que a BNCC versão de 2016 retornou aos conteúdos de perspectiva eurocêntrica, à uma História integrada, na qual a História do Brasil é vista como um apêndice (BITTENCOURT, 2012), distanciando-se completamente do componente

curricular de História da BNCC versão 2015, que abordou a História do Brasil, com o desdobramento nos conceitos de trabalho e cidadania.

O componente curricular de História para o 9º ano na BNCC de 2017

Diferenciando-se das duas primeiras versões, o componente curricular da versão oficial da BNCC foi criado a partir de vinte e nove descritores divididos em quatro unidades temáticas denominadas: “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”.

A primeira unidade contemplou os seguintes “objetos de conhecimento”:

Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo; A proclamação da República e seus primeiros desdobramento; 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; Primeira República e suas características; Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930; O período varguista e suas contradições; A emergência da vida urbana e a segregação espacial; O trabalhismo e seu protagonismo político; “A questão indígena durante a República (até 1964); Questões de gênero, o anarquismo e protagonismos femininos (BRASIL, 2017, p. 378).

A temática com base na História do Brasil desenvolvida nesta versão da BNCC é muito mais complexa e abrangente do que as duas versões anteriores. O documento conseguiu sintetizar em oito descritores a história republicana brasileira em suas variadas formas. Inovou ao trazer o protagonismo negro no período pós-abolição, a questão da vida urbana e a segregação espacial, o papel da imprensa negra, a questão indígena até 1964 e a questão de gênero. Sua elaboração através da seleção dos conteúdos escolares sintetizou a presença das leis 10.639 e 11.645 e esteve em diálogo com demandas legítimas e atuais.

A segunda unidade foi desenvolvida a partir da perspectiva da História Geral, com a composição de conhecimentos atrelados aos fatos históricos do século XX. Os assuntos inseridos foram:

O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial; A questão da Palestina; A Revolução Russa; A crise capitalista de 1929; A emergência do fascismo e do nazismo; A Segunda Guerra Mundial; O colonialismo na África; as guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos; A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos (BRASIL, 2017, p. 378).

Os assuntos propostos nesta unidade permaneceram de certo modo os mesmos conteúdos inseridos nas versões anteriores da BNCC e nos PCNs. Entretanto, considera-se pertinente destacar a inclusão da “questão da Palestina” como um saber escolar. Esta se insere como uma mudança no currículo, pois não havia sido contemplada nas versões anteriores da Base. Desse modo, considera-se que sua inserção representa uma inovação da proposta oficial de 2017.

Em seguida, os conteúdos retornam à História do Brasil, com: “O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação; Os anos 1960: revolução cultural?”; “a ditadura civil-militar e os processos de resistência”; “a questão indígena e a ditadura”. Destaca-se a implantação de três descritores desmembrando a questão da Ditadura Civil-Militar e ainda a utilização dessa nomenclatura conceitual, pois as versões anteriores apenas referiam-se ao fato histórico como “Ditadura Militar”. O assunto seguinte articulou a Constituição de 1988, com “o processo de redemocratização” e “a Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, jovens etc)”.

Por fim, o documento curricular desenvolveu “habilidades” a partir dos seguintes conteúdos:

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; as experiências ditatoriais na América do Sul Os processos de descolonização na África e na Ásia; O fim da Guerra Fria e o processo de globalização; Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo, da Pluralidades e diversidades indenitárias na atualidade (BRASIL, 2017, p. 380).

A partir da análise realizada, considera-se que o componente para o 9º ano da versão da BNCC de 2017 foi desenvolvido articulando fatos históricos do século XX e XXI, no diálogo de uma História do Brasil com abordagens referentes à História Geral, evidenciando a História da Europa, da América e dos continentes africano e asiático. O documento também demonstrou atenção às questões propostas pelas leis 10.639 e 11.645.

4.2.4.1 As continuidades e discontinuidades do componente de História para o 9º ano nos diferentes *textos das políticas curriculares*

Os documentos aqui analisados demonstraram diferentes posicionamentos da *comunidade epistêmica* na seleção e legitimação dos conteúdos escolares. Assim, identificaram-se abordagens diferenciadas sobre a mesma temática, a História do Brasil em seu período republicano.

Contatou-se que a proposta de 2015 foi elaborada a partir da ênfase ao Brasil do século XX, com o aprofundamento conceitual sobre trabalho e cidadania. Já o documento de 2016 foi desenvolvido partir de uma seleção de conteúdos referentes à História Geral, e que a História do Brasil, evidenciada amplamente no 8º ano, não foi problematizada. A versão oficial da Base articulou seus conteúdos escolares, focalizando os séculos XX e XXI e uma integração dinâmica sobre a História do Brasil e a História Geral. Desse modo, contatou-se uma descontinuidade entre as diferentes versões da BNCC para o 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, pois cada documento privilegiou uma perspectiva.

Entretanto, considera-se pertinente destacar uma inovação produzida no documento da BNCC de 2017: a questão da abordagem à Ditadura Civil-Militar. A versão publicada como oficial pelo MEC nomeou o período de forma diferenciada, além de ter articulado a temática com outras questões, como pode-se observar abaixo:

(CHHI9FOA137). Conhecer e compreender o Golpe Militar de 1964 como resultado das tensões sociais gestadas desde o processo de Redemocratização, por meio do estudo das condições sociais no campo, das propostas de reformulação da educação e dos movimentos culturais urbanos (BNCC, 2015, p. 258) (BNCC, 1ª versão).

(EF08HI20). Identificar as principais características do golpe de 1964 e dos posteriores governos do regime militar (BNCC, 2016, p. 471) (BNCC, 2ª versão).

(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 (BNCC, 2017, p. 381) (BNCC, versão oficial).

(EF09HI20). Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar (BNCC, 2017, p. 381) (BNCC, versão oficial).

(EF09HI21) identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura (BNCC, 2017, 381) (BNCC, versão oficial).

Sabe-se que essa temática relacionada à Ditadura Civil-Militar faz parte da História do Tempo Presente, que, como afirma a historiadora Marieta de Moraes (2018), é um tema desafiador, ético e político, e que também essa problemática está relacionada à questão dos temas sensíveis, por ser um evento traumático e recente de nossa História. Entretanto, mesmo que a Comissão Nacional da Verdade tenha sido criada e articulada no ano de 2014, essa temática não se fez presente de uma forma abrangente na primeira e nem na segunda versão do componente curricular de História no governo de Dilma Rousseff. sendo desenvolvida e articulada à questão do dever de memória e indícios a partir da Comissão Nacional da Verdade, como o “Relatório Figueiredo”, que pode ser problematizado no descritor EF09HI21 da versão de 2017, no governo de Michel Temer.

Por fim, destaca-se, após a análise realizada dos PCNs – 3º e 4º ciclo – para a disciplina escolar de História e do componente curricular de História para os anos finais do Ensino Fundamental presentes nas versões preliminares da BNCC e na versão oficial, que esses documentos expressaram em suas composições diferentes perspectivas, leituras, lugares e posicionamentos. Como Circe Bittencourt destaca: “A seleção de conteúdos e a forma de organizá-los não são aleatórias em nenhuma situação escolar e menos ainda nos livros didáticos, e nessa perspectiva estão intimamente ligados às concepções da história ensinada (BITTENCOURT, 2012, p. 188).

Assim, conclui-se que a seleção dos conteúdos fixados nos diferentes textos do componente curricular de História não foi aleatória e demonstra disputas nas *comunidades epistêmica e disciplinar* pela legitimação do saber histórico escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desta tese não significa o fim desta pesquisa ou da análise aqui iniciada. Novas investigações podem ser realizadas de modo a explorar outras perspectivas. Entretanto, os prazos se impõem e esta pesquisa, por ora, é concluída.

A BNCC é a expressão de uma política norteadora para toda a Educação Básica. Sua fundamentação foi desenvolvida por décadas no debate público sobre Educação e esteve presente nos principais documentos referentes à área desde o período da redemocratização.

Buscou-se nesta investigação realizar, por meio de uma pesquisa documental, inspirada em proposições baseadas em Foucault (2012), o mapeamento dos discursos referentes aos conteúdos propostos pela BNCC de História para os anos finais do Ensino Fundamental. Nesse processo, para uma análise abrangente, percebeu-se a pertinência da contribuição de Ball sobre o *ciclo de políticas* (1994). Assim, procurou-se responder o problema elaborado para esta tese em 2018, o qual sofreu algumas modificações, mas que manteve o seu intuito: *como se desenvolveu a produção da BNCC referente à disciplina escolar de História para os anos finais do Ensino Fundamental nos contextos de influência e de produção de texto?*

No primeiro capítulo foi apresentado um panorama do campo do Currículo no Brasil e de como este se articulou em relação à BNCC. Assim, através de autores da área, foi-se concebendo a BNCC como o resultado de um processo de produção de políticas públicas educacionais no Brasil desde a década de noventa no século XX.

A partir de uma análise do *contexto de influência* desse documento, foi entendido que o Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais: fortalecendo o Brasil para o Século XXI”, organizado pela Fundação Lemann, no ano de 2013, foi um divisor no âmbito da construção dessa política pública educacional. Entretanto, a BNCC não é um texto curricular isolado, ela é parte da constituição de uma política curricular nacional alinhada à ideia de um comum e de avaliações, presentes em um jogo político contínuo desde a participação do Brasil em Jomtien.

Dessa forma, destaca-se que a partir da publicação da BNCC, outras políticas educacionais foram estabelecidas numa forma de alinhamento e articulação de todo um processo educacional. Depois da Base, houve a criação da BNCC Ensino Médio, do novo Programa Nacional do Livro Didático, da Base Nacional para a Formação inicial de Professores, da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada) e do projeto de um novo ENEM. É importante ressaltar que, embora a publicação dessas novas diretrizes educacionais tenham sido articuladas e publicadas no governo de Michel Temer, o desenho de uma articulação entre as diferentes esferas da educação em torno de um documento comum foi articulado em 2013, como se demonstrou na publicação da SASE¹⁴³.

No segundo capítulo, foi desenvolvido um panorama da constituição da área do Ensino de História no Brasil, refletindo como a disciplina História escolar foi elaborada, como as políticas curriculares foram produzidas e como foi configurado o desenvolvimento do saber histórico escolar. Também se realizou uma análise discursiva dos efeitos da BNCC na comunidade disciplinar, de quais foram suas interpretações sobre o componente curricular, destacando que a comunidade não a percebeu como uma política normativa, espelhada no *common core*, cujo intuito é controlar o processo de ensino e aprendizagem a partir da política de avaliação.

Por fim, apresentou-se o posicionamento desta pesquisa sobre o conhecimento histórico escolar, evidenciando trabalhos relevantes que contribuíram para a defesa desse conhecimento e do seu processo de elaboração.

O terceiro capítulo foi elaborado a partir da análise empírica dos discursos presentes nos textos introdutórios dos PCNs e das diferentes versões da BNCC para os anos finais do componente disciplinar de História. Foi compreendido que, para investigar

¹⁴³ Como foi evidenciado no capítulo 1, a partir da leitura e análise do Relatório de Gestão e Exercício da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) do ano de 2013.

o *contexto de produção de texto* para o Ensino de História na BNCC, era preciso analisar também como os PCNs desenvolveram e apresentaram a disciplina escolar de História, percebendo as permanências e os deslocamentos realizados na “reconstrução do código disciplinar da História: 1984...” (SCHMIDT, 2012)

Maria Auxiliadora Schmidt (2012) destaca que:

Um marco definidor desse projeto de reconstrução do código disciplinar da História, pode ser considerada a proposta dos Parâmetros Curriculares de História, encaminhada pelo Ministério da Educação aos educadores brasileiros, em 1997 e 1998, contendo, em sua estrutura, os Eixos Temáticos sugeridos para o ensino de História de 1º ao 4º ciclos, do ensino fundamental (SCHMIDT, 2012, p. 8).

Desse modo, foi realizada uma análise do discurso inspirada em Foucault (2012), buscando as continuidades e descontinuidades dos discursos fixados nos *textos políticos* dos PCNs e das diferentes versões da BNCC para o Ensino de História no Brasil. E, assim, respondemos às seguintes perguntas realizada na introdução desta investigação: *quais foram as continuidades e descontinuidades nas construções dos textos curriculares, no contexto de elaboração de texto, para o Ensino de História no Brasil?*

Como continuidade, reconhecemos que todos os textos destacaram a importância de se estudar História, a relação dessa disciplina com a questão da cidadania, com a identidade e com a localização temporal. Também se percebeu um discurso focado nos estudantes e na importância da análise da fonte histórica. Por outro lado, uma descontinuidade nos documentos analisados refere-se ao diálogo com os professores. Ao contrário dos PCNs, que desenvolveram em seu texto de apresentação o protagonismo dos professores, isso não foi realizado em nenhuma versão da Base.

Quais modos e conceitos conservaram-se ao longo dos diferentes documentos analisados? Percebemos que houve a manutenção de alguns conceitos nos textos de apresentação dos diferentes documentos. Houve a problematização da questão da interdisciplinaridade em todos os documentos, porém as propostas foram diferenciadas. Também se percebeu nos textos de apresentação uma abordagem referente a uma História plural, numa perspectiva de fortalecimento de identidades plurais. Porém, ao analisar os conteúdos propostos ao documento, como é o caso da 2ª versão do componente da BNCC, percebeu-se que a proposta de apresentação não se assemelha à proposta dos conteúdos.

Desse modo, foi possível identificar através da análise do discurso empreendida que os PCNs foram produzidos a partir da concepção de Ensino de História entendido como lugar de fronteira (MONTEIRO; PENA, 2011) e que as diferentes versões da

BNCC foram desenvolvidas a partir da concepção de aprendizagem histórica de Rüsen, que se denominada Didática da História.

No quarto capítulo, foi realizada uma investigação das continuidades e descontinuidades na seleção e distribuição dos conteúdos para o Ensino de História nos mesmos documentos, identificando as disputas pela legitimação de determinados saberes escolares pela *comunidade epistêmica*.

Considerou-se que as continuidades nos documentos expressam permanências na seleção dos conteúdos escolares nas políticas curriculares e que configuram sentidos de verdade e de legitimação pela *comunidade epistêmica*, ao elaborar e desenvolver quais saberes que devem estar presentes em uma proposta curricular nacional

Nesse sentido, partilha-se da concepção de currículo definida por Nilton Mullet Pereira e Mara Rodrigues (2018):

O currículo de história é um produto de escolhas que estabelece um modo de recortar e contar o passado, de criar referências ao presente e estabelecer o que deve se tornar uma memória, compondo, conseqüentemente, uma base para a identidade de todos os brasileiros. (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 3)

Assim, reconheceu-se que as diferentes *comunidades epistêmicas* realizaram definições, legitimaram determinados conceitos e articularam suas concepções na produção de um *regime de verdade*. Contudo, essas apostas políticas inseridas nesses *regimes de verdade* foram questionadas pela *comunidade disciplinar* em publicações de periódicos científicos, mostrando que há disputa pela definição de quais conhecimentos devem ser legitimados pelo currículo escolar.

Desse modo, identificou-se que determinados conteúdos permaneceram em diferentes documentos, como é o caso da História do período imperial brasileiro. Um conteúdo descontínuo nos documentos é o referente à Ditadura Civil-Militar, que foi nomeada inclusive de modos diferentes.

Conceitos como cidadania, trabalho e escravidão permearam os PCNs e as diferentes versões da BNCC. Entretanto, somente a versão final articulou, por exemplo, a questão do pós-abolição, demonstrando uma articulação com a renovação historiográfica atual. Contudo, os PCNs inseriram as questões das terras indígena e quilombola antes das leis 10.639 e 11.645, o que demonstra também uma importante articulação do documento.

Foi possível também perceber que alguns conteúdos foram mantidos nos diferentes documentos, porém com diferentes concepções, como os descritores sobre Revolução Gloriosa e Revolução Francesa nas diferentes versões da BNCC:

CHHI8FOA114: Reconhecer as incorporações do pensamento liberal no Brasil, por meio do estudo do pensamento liberal expresso na Revolução Gloriosa e na Revolução Francesa (BRASIL, 2015, p. 256) (BNCC, 1ª versão).

EF09HI01 identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra e os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa do século XVII. (BRASIL, 2016, p. 463) (BNCC, 2ª versão).

EF09HI06 Analisar a importância da Revolução Francesa e seu confronto com o Regime Absolutista e com a sociedade dominada pela nobreza e pelo clero (BRASIL, 2016, p. 465) (BNCC, 2ª versão).

EF09HI07 Analisar as representações simbólicas construídas sobre a Revolução e a República na França a partir da “tomada da Bastilha” e vitória dos revolucionários.” (BRASIL, 2016, p. 465) (BNCC, 2ª versão).

EF09HI08 Compreender os desdobramentos do processo revolucionário que resultaram na formação do Império comandado por Napoleão Bonaparte (BRASIL, 2016, p. 465) (BNCC, 2ª versão).

EF09HI09 Analisar as transformações que ocorreram na Europa (luta contra o absolutismo) e nas Américas (independência) a partir das ideias liberais e iluministas no século XIX (BRASIL, 2016, p. 465) (BNCC, 2ª versão).

EF08HI02 Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa (BRASIL, 2017, 375) (BNCC, versão oficial).

EF08HI04 Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo (BRASIL, 2017, 375) (BNCC, versão oficial).

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 (BRASIL, 2017, 375) (BNCC, versão oficial).

No exemplo acima, evidenciamos os deslocamentos realizados principalmente pelo documento de 2015 e pelo segundo descritor do documento de 2017, numa tentativa de abordar os fatos históricos das Revoluções Francesa e Inglesa e seus desdobramentos no Brasil. Assim, destacamos que a primeira versão enfatizou uma História do Brasil e que de algum modo procurou realizar deslocamentos em relação ao eurocentrismo em alguns conteúdos escolares.

Como resultado também das análises realizadas, entendeu-se que, apesar de parte da *comunidade disciplinar* de História não contemplar os professores da Educação Básica e o conhecimento escolar nos artigos desenvolvidos referentes à BNCC de História, de um modo geral, considera-se que esses docentes são sujeitos do currículo. Destaca-se, dessa forma, que o Ensino de História deve ser compreendido como um campo, ainda em aberto e em disputa, mas que possui finalidades próprias, que produz e desenvolve pesquisas.

Esta pesquisa se alinha à compreensão de que os conteúdos escolares para a disciplina escolar de História presentes nos diferentes documentos analisados no capítulo

4 só serão transformados em conhecimento escolar a partir do contato com a escola, através do processo de mediação didática dos professores de História da Educação Básica.

Apreende-se a BNCC como parte de uma política institucional de controle do que deve ser ensinado na Educação Básica, desde sua primeira versão em 2015. Para a nossa percepção, a substituição do conceito de *objetivos de aprendizagem* para *habilidade* não representou uma modificação estrutural de seu sentido, pois, ao estar associada a um descritor, sua finalidade permaneceu a mesma. Desse modo, reconhecemos que a BNCC faz parte de uma política que busca atrelar avaliação com responsabilização numa configuração nunca antes vista no campo educacional brasileiro.

Diante desse cenário, reflete-se que a BNCC, ao objetivar o conhecimento escolar como *objetivos de aprendizagem ou habilidade*, cria uma redução deste. Além de expressar uma busca pelo controle sobre o processo de ensino e aprendizagem que os PCNs não realizaram. Apesar de tantas críticas realizadas pela comunidade disciplinar na década de noventa do século XX, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi durante o governo do PT que se iniciou a organização para a sua instituição.

Por fim, esta tese é finalizada¹⁴⁴ com uma expectativa de esperança com a volta do PT à presidência da República, sem acreditar em mudanças em relação à BNCC, mas com a possibilidade da construção de um diálogo para a Educação Básica. Entretanto, a nomeação de Manoel Palácios para a presidência do INEP não nos parece uma mera coincidência. Palácios esteve à frente da elaboração da BNCC até a destituição de Dilma Rousseff e agora assume um cargo no qual é responsável pelas avaliações, estas previstas inclusive para este ano: testes de Linguagens e Matemática para os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental alinhados à BNCC.

Assim, acredita-se que os efeitos sobre a BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental devem ainda ser analisados e pesquisados, mas que os professores devem se mobilizar na defesa de sua autonomia, pois são sujeitos repletos de saberes, mesmo que as propostas educacionais tentem silenciá-los, como Mainardes destaca no pensamento de Ball *et al* (2012): “Os atores envolvidos (no caso, os professores ou outros sujeitos envolvidos no processo de atuação das políticas) têm o controle do processo e não são ‘meros implementadores’ das políticas” (MAINARDES, 2018, p. 5).

¹⁴⁴ Esta tese foi finalizada em janeiro de 2023, momento em que Luiz Inácio Lula da Silva retornou à presidência da República após vencer as eleições no ano de 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/lula-toma-posse-hoje-para-terceiro-mandato-e-volta-a-presidencia-apos-12-anos/>.

REFERÊNCIAS

FONTES DOCUMENTAIS

ANDE; ANPED; CEDES. Carta de Goiânia. In: *Educação & Sociedade*, ano VIII, número 25, dezembro de 1986, pp. 5-10.

BRASIL, *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental. História*. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL, *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Ministério da Educação, Brasília, 2009

BRASIL, *Relatório de Atividades 2013 da Comissão de Educação da Câmara de deputados Federais*. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/relatorios-de-atividades>

BRASIL, CONGRESSO NACIONAL, discurso do deputado federal Alex Canziani (PTB-PR) realizado no dia 30 de abril de 2013, 2013a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=2&nuSessao=093.3.54.O&nuQuarto=80&nuOrador=2&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=11:38&sgFaseSessao=BC%2520%25>

BRASIL, *Relatório de Atividades 2013. Relatório de Gestão e Exercício da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE)*. Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Centro de Documentação e Informação. Coordenação Edições Câmara, 2014.

BRASIL, *Relatório de Atividades 2014 da Comissão de Educação da Câmara de deputados Federais* Brasília, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/relatorios-de-atividades>

BRASIL, *Base Nacional Curricular Comum. 1º Ed.* Brasília, 2015. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC.pd>.

BRASIL, *Relatório de Atividades 2015 da Comissão de Educação da Câmara de deputados Federais*. Brasília, 2015b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/relatorios-de-atividades>

BRASIL, *Pátria educadora: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção Nacional* Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2015c.

BRASIL, *Base Nacional Curricular Comum. 2º Ed. Brasília, 2016.* Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC.pd>.

BRASIL, *Base Nacional Curricular Comum. 3º Ed. Brasília, 2017*

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. *Minuta de parecer e projeto de resolução voto em pedido de vista do, do Assunto: BNCC; Processo Nº: 23001.000201/2014-14, dezembro de 2017a.*

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (*)*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, 2017b

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró BNCC - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular*. Documento Orientador. Brasília, DF: MEC; SEB, 2019a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probnc_2019a.pdf

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2019, v., p. 28-41.

AGUIAR, Marcia; TUTTMAN, Malvina. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. *Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-95, jan. /abr. 2020

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Curitiba: Editora Appris, 2019.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues. Qual História? Para qual sociedade? As vozes públicas em torno da construção dos PCNs e BNCC. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2017, Rio de Janeiro *Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: Pesquisa em Ensino de História: desafios de um campo de conhecimento*, Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues. Território em disputa: o debate público em torno da construção. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2018,

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues. Sobre silêncio, disputas e vozes: A BNCC de História em perspectiva. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2019, Cuiabá, *Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*, 2019, Cuiabá/MT. XII ENPEH, 2019.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues; *A anatomia de uma interdição: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de história*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2021

ALMEIDA, Valesca. Em busca do gênero e da história das mulheres na Base Nacional Comum Curricular. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE

HISTÓRIA, 2019, Cuiába, *Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*, ENPEH, 2019

ALVES, Eduarda Castro. *A presença das mulheres em duas coleções de livros didáticos de História (PNLD 2018)*. Monografia (Mestrado em História), Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

ANDRADE, Antônio; SANTOS, Antônio Carlos, COSTA, Ariadne; et al. Arquivo. In: PEDROSA, Celia, KLINGER, Diana; WOLFF, Jorge; CÂMARA, Mario. *Indiccionário do contemporâneo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018, p. 15-53.

ANDRADE, Vera Lucia; SANTOS, Beatriz Boclin. Memória e Patrimônio da História da Educação Brasileira - O Colégio Pedro II. In: XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Florianópolis, 2015, *Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História*, Florianópolis, 2015.

ANTONIO, Edna Maria Matos. Curriculum, historia atlántica y enseñanza de la historia: los desafíos de la BNCC* Brasil (2015). *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Santa Fe, La Plata, n. 29, Julio-Diciembre, 2019.

AQUINO, Júlio. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. *Pedagogia y Saberes*, [S.l.], v. 49, 2018, p. 41-53

ARAUJO, Cinthia Monteiro. A colonialidade do saber histórico escolar: um ponto de vista sobre a história da história ensinada. In: IX CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA, Rio de Janeiro, 2009, *Anais do IX Congresso Iberoamericano de história da educação latino-americana*, 2009, Rio de Janeiro.

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. *Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de histórias*. Tese (Doutorado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2012.

ARAUJO, Cinthia Monteiro. Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna. In: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; ARAÚJO, Cinthia Monteiro de; COSTA, Warley da. (Org.). *Pesquisa em Ensino de História*. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014, p. 227-242.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. *História Ensinada: produção de sentido em práticas de letramento*. Tese (Doutorado em Educação; Orientador: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

Ball, Richard BOWE; Anne, GOLD. *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992

BALL, Stephen John. *Educational reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994

BALL, Stephen John. Diretrizes Políticas globais e relações políticas locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v.1, n. 2, p. 99-116, jul. /dez 2001.

BALL, Stephen John. *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARBOSA, Pedro Paulo Lima; LASTÓRIA, Andrea Coelho; CARNIEL, Francislane Soledade. Reflexões sobre a História Escolar e o ensino por competências na BNCC. *Faces da História*, v. 6, p. 513-528, 2019.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, [S.l.], v. 42, n. 147, p. 808-825, set. /dez. 2012.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem - Educação democrática para um futuro humano*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2017.

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe. História do Brasil: Identidade nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.) *História na sala de aula*. 6. Ed, 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa (Org.). *Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. 12. ed, 4. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019

BITTENCOURT, Maria Fernandes. Método de Ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de.(Org.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019a, v. 1, p. 162-167.

BLOCH, Marc. *Apologia da história: Ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

BRAZÃO, Diogo Alchorne. A BNCC como um território de disputas de poder: as permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular In: XXIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH NACIONAL, *Anais do XXIX Simpósio Nacional de História da ANPUH Nacional*, 2017

BRAZÃO, Diogo Alchorne. *Entre o colonial e o decolonial: A Base Nacional Comum Curricular como Território de Disputas*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores, Rio de Janeiro, 2018

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1997

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular. Pluralismo de ideias ou Guerra de Narrativas?. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, n. 4, v. 3, jan./jun. 2016

CAIMI, Flávia Eloisa. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino de pesquisa. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Macelo; GONTIJO, Rebeca. (Org.). *O Ensino de História em questão: cultura histórica e usos do passado*. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2015.

CANDAU, Vera Maria. *Didática Crítica intercultural: Aproximações*, Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, [S.l.], v.46, n. 161, jul. /Set, 2016

CARDOSO, Ciro Flamarion. Iconografia e história. *Revista Interdisciplinar da cultura do centro de Memória da UNICAMP*. Campinas, v. 1, 1990.

CARIELLO, Lisia. A disputa por hegemonia na educação brasileira: O Movimento Pela Base Nacional Comum. In: XXX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH NACIONAL, Recife, 2019, Anais da XXX Simpósio Nacional de História da ANPUH Nacional, 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães; Silva, Sandra Kretli; Delboni, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A Base Nacional Comum Curricular E A Produção Biopolítica Da Educação Como Formação De -Capital Humano-. *Revista e-curriculum*, v. 15, n. 2, p. 481-503, 2017.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? IN: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto. *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação educativa, 2019

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan. /abr. 2020

CASTRO ALVES, Eduarda Carvalho de. A presença das mulheres em duas coleções de livros didáticos de História (PNLD 2018.) Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História. Orientador: Cinthia Monteiro de Araujo.) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017

CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria; HEY, Ana; MEDEIROS, Cristina. (Org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017

CERRI, Luis Fernando; CAIMI, Flavia Eloísa; MISTURA, Leticia. A força da cultura histórica: representações de estudantes brasileiros sobre heróis nacionais. *Perspectiva*, [S.l.], v. 36, p. 1357-1377, 2018.

CERRI, Luís Fernando; COSTA, Maria Paula “La construcción de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) de Historia en Brasil: entre diálogos, tensiones y controversias”. *Historia y Espacio*, v. 15, n. 53, 2019, p. 67-90. Doi.org/ 10.25100/hye.v15i53.8728

CERRI, Luís Fernando; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: História e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77056, 2021.

CHADDAD, Flávio Roberto. Análise crítica da elaboração, da pedagogia e da orientação dos PCNs. *Mimesis*, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.

CHEVALLARD, Yves. La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado. La Pensée Sauvage, Argentina. (1991)

CORREA, Denis Renan. A Base e o Edifício: balanço e apontamentos sobre a fortuna crítica da BNCC. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, n. 4, v. 3, jan. /jun. 2016.

CONCEIÇÃO, Maria. O ocularcentrismo da base curricular de história. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, v. 3, n.4, jan. /jun. 2016.

COSTA, Hugo; LOPES, Alice Casimiro. comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 67, p. 1009–1032, out. 2016.

- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Sociogenesis de una disciplina escolar: la História*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.
- CUNHA, Erika; LOPES, Alice Casimiro. Base Nacional Comum Curricular: regularidade na dispersão. *Investigación Cualitativa*, [S.l.], v. 2, p. 23-35, 2017.
- CUNHA, Luís Antônio. Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso? *Educação e Sociedade*, [S.l.], v. 39, p. 890-907, 2018.
- DE OLIVEIRA, Marcia. Regime de colaboração e formação docente: práticas discursivas na produção política ProBNCC/RN. *Roteiro*, [S. l.], v. 46, p. e23863, 2020
- Editorial. Educação e constituinte: carta de Goiânia revisitada. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 145, p.811-816, out.-dez., 2018
- FERNANDES, Antonia Terra. Ensino de História e seus conteúdos. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, 2018
- FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80-108, jan. /mar. 2018
- FETZNER Andréa. Ciclos & currículo: à procura de sentidos. *Espaço do currículo*, [S.l.], v.7, n. 1, p. 5-12, jan.-abr. 2014
- FISCHER, Rosa Maria. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, [S.l.], n. 114, nov. 2001
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012a.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. [Organização e tradução de Roberto Machado].25. ed. São Paulo: Graal, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Paz & Terra, 2019
- FRANCO, Aléxia Pádua.; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o Ensino Fundamental: tensões e concessões. *Ensino Em Re-Vista*, [S.l.], v. 25, n. Especial, 2018, p. 1016-1035.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Usos e Abusos do conceito de transposição didática - considerações a partir do campo disciplinar de História. In: IV SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2001, Ouro Preto, *Anais do IV Seminário Perspectivas do Ensino de História*, Ouro Preto, 2001.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Um objeto de ensino chamado história - A disciplina de história nas tramas da didatização Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003

GABRIEL, Carmen Teresa. Nação, diferença e temporalidade: uma análise discursiva da BNCC de História. In: CANDAU, Vera Maria (org.) *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra?"*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

GABRIEL, Carmen Teresa. Sentidos de público e comum nas políticas curriculares: que efeitos na definição de conhecimento escolar? *Educação e Filosofia*, [S.l.], v. 32, p. 2-21, 2018.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo e construção de um comum: articulações insurgentes em uma política institucional de formação docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n. 4, p. 1545-1565 out. /dez. 2019

GABRIEL, Carmen Teresa. Cultura histórica nas tramas da didatização da cultura escolar (ou para uma outra definição de didática da história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (Org.). *O Ensino de História em questão: Cultura histórica e usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

GABRIEL, Carmen Teresa; FERREIRA, Marcia Serra. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos 'sob rasura' no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. *Temas de Pedagogia: diálogos entre Didática e Currículo*. São Paulo: Cortez, p. 227-241, 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene Stumbo. Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene Stumbo. (Org.) *Currículo e conhecimento, diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas*. Petrópolis, RJ: De Petrus, FAPERJ, 2014

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Currículo de História e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; GABRIEL, Carmen Teresa; COSTA, Warley da; ARAUJO, Cinthia Monteiro de. (Org.). *Pesquisa em Ensino de História: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2014, v. 1, p. 23-40.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; MORAES, Luciene Stumbo; SILVA, Roberto. Currículos interpelados: desafios político-teóricos. In: 40ª REUNIÃO DA ANPED, Pará, 2021. *Painel Temático. 40º Reunião da ANPEd*. Pará, 2021.

GALIAN, Claudia Valentina. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 153, set. 2014.

GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. *Educação e realidade*. [S.l.], v. 29, n. 1, p. 79-97, 2004.

GALO, Sílvio. Editorial: "O 'Efeito Foucault' em Educação". *Proposições*, [S.l.], v. 25, n. 2, p. 15-21, ago. 2014

GIAVARA, Ana Paula: *da história acadêmica à história como disciplina escolar: o debate sobre o ensino nos encontros da ANPUH-SP (1990-2016)*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP, Marília, 2018

GONÇALVES, Nadia; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Apresentação - Ensino de História: entre Bases Nacionais e a formação de professores. *Educar em revista*, [S.l.], v. 37, p. 1-19, 2021.

GODINHO DE ALCÂNTARA, Regina; STIEG, Vanildo. “O que quer” a base nacional comum curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular língua portuguesa em questão. *Revista Brasileira de Alfabetização*, [S.l.], v. 1, n. 3, 6 jan. 2017

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. 15 ed., atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GREEN, Bill. Currículo, política e a pós-modernidade: além da questão do conhecimento na pesquisa em currículo. *Currículo sem fronteiras*. v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017

HOBBSAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p. 9-23.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. *RPGE - Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr., 2019.

JAEHN, Lisete. *Conhecimento e Poder na história do pensamento curricular brasileiro*. Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

KLIEBARD, Herbet. Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v.11, n.2, pp.23-35, jul./Dez 2011.

KNAUSS, Paulo. *O Rio de Janeiro da Pacificação*. Franceses e portugueses na disputa colonial. Vol. 18. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1991.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Especial, Curitiba, 2006

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016

LE GOFF, Jacques. *A História deve ser dividida em pedaços?* São Paulo: Editora Unesp, 2015

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo. Cortez, 2013.

LIMA, Douglas. Uma História Contestada: A História Medieval Na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). *Anos 90*, Porto Alegre, v.26, E2019101, 2019.

LOBO, Yolanda. Lima; FARIA, Lia. Identidade e campo de produção: O Laboratório de currículos da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (1975-1979). In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2005, Caxambu, 28ª Reunião anual da ANPEd. Rio de Janeiro: ANPEd-UERJ, 2005. v. 1. p. 1-12.

LOIOLA, Rita. – “Jogamos o nível lá em baixo.” In: *Revista Veja* on line, Publicado em 21 fev 2016,. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/jogamos-o-nivel-la-embraixo>

- LOPES, Alice Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. 236p.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 26, p. 109-118, 2004.
- LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar e conhecimento científico: diferentes finalidades, diferentes configurações. In: LOPES, Alice Casimiro. *Currículo e Epistemologia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. (Org.). *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015, p. 117-1147
- LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. *Currículo Sem Fronteiras*, [S.l.], v. 17, p. 555-573, 2017
- LOUREIRO, Carine; KRAEMER, Graciele; LOPES, Maura. Competências e direito de aprendizagem: protagonismo e vulnerabilidade. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 41, n. 114, p.99-109, maio - ago. 2021
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], v. 11, n. 32maio/ago. 2006
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, p. 1530-1555, 2014.
- MACEDO, Elizabeth. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. *Education Policy Analysis Archives*, [S.l.], v. 4, n. 26, 2016a.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.32, n.02, p. 45-67, abril-junho 2016
- MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*. [S.l.], v. 17, n. 3, p. 539-554, set. /dez. 2017.
- MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017^a.
- MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade. *Revista Retratos da Escola*, [S.l.], v. 13, n. 25, p. 39-58, jan. /mai. 2019.
- MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 18, n. 3, p. 739-759, set. /dez. 2018.

- MACHADO, Roberto. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- MAGALHÃES, Marcelo de Sousa. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação de professores. *Tempo*, v. 11, n. 21, Rio de Janeiro, 2006, p. 49-64.
- MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.
- MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAINARDES, Jefferson. A abordagem do *ciclo de políticas*: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 12, n. 16. Ago. 2018.
- MARTINS, Cinthia Cristina. *Entre propostas e reformas: trajetórias e disputas na organização curricular do ensino de História (1971-1987)*. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2016
- MARTINS, Marcus Bonfim. *A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UFRJ
- MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias; GABRIEL, Carmen Teresa. Reconfigurações narrativas discentes nas aulas de História: reflexões sobre aprendizagens dessa disciplina escolar. *Revista história hoje*, v. 9, p. 145-169, 2020.
- MATHEUS, Danielle; LOPES, Alice. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.
- MATOS, Daniel; RODRIGUES, Erica. Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do Ideb. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 662-688, 2016.
- MATTOS, Ilmar Rohloff. Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2007.
- MESQUITA, Ilka Miglio. *Memórias/identidades em relação ao ensino e de professores de História: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008
- MILLER, Janet L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. *E-curriculum*, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 2043-2063. 2014
- MISTURA, Letícia. As matrizes teóricas da aprendizagem histórica no Brasil: um estudo compreensivo. *Revista história hoje*, v. 9, p. 77-100, 2020.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. In: *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, abril/2001

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre saberes e práticas”. orientada pelo professor Francisco Creso Franco Júnior, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007a.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História: entre história e memória. In: SILVA, Gilvan Ventura da; SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel (Orgs.). *História e Educação*. Vitória: GM, 2007b

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, [S.l.], v. 36, p. 191-211, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Conhecimento poderoso: um conceito em discussão. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. (Org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, p. 58-73, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Aulas de História: Questões do/no tempo presente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 58, p. 165-182, out. /dez. 2015

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetórias de pesquisa em ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C.; RALEJO, A.S. (Org.). *Cartografias da pesquisa em ensino de História*. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2019a, v. 1, p. 278-308.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Transposição didática. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de. (Orgs.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019b.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*, n. 100, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 109-138, dez. 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A importância do conhecimento escolar em propostas Curriculares alternativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. p. 265-290. jun. 2007

MOREIRA Antonio Flávio Barbosa. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p.23-42, dez. 2009

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. As diretrizes curriculares de ensino médio no Brasil: subsídios oferecidos para o processo de sua atualização. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 11, p. 358-375, 2013

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: Déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan. /jun. 2016

MORENO, , Jean Carlos. Currículos de História, Identidades e Identificações. a América Latina nas Diferentes Versões da Base Nacional Comum Curricular Brasileira. *Revista nustrAmérica*, v. 10, p. e6063334-e6063354, 2022.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUES, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. *Educação e Realidade edição eletrônica*, [S.l.] v. 39, p. 1137-1152, 2014.

MOURA, Fernanda. "Escola sem Partido": relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de História. 2016. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. *Em Aberto*, Brasília, ano 7, n. 37. p. 1-16, jan./mar. 1988.

OLIVEIRA, Márcia Betânia. Regime de colaboração e formação docente: práticas discursivas na produção política ProBNCC/RN. Roteiro, [S. l.], v. 46, 2020.

OMURO, Selma de Araújo. A BNCC, o Currículo Paulista e os Cadernos da Seduc-SP: a implementação de uma narrativa neoliberal da História do Brasil. In: XXXI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2021, Rio de Janeiro (on line). *Anais eletrônicos do XXXI Simpósio Nacional de História*. Rio de Janeiro: ANPUH, 2021.

PAZIANI, Rodrigo. A quem serve a Base Nacional Comum Curricular? Dos apontamentos críticos na área de ciências humanas à análise específica do curso de História (UNIOESTE). In: *Temas & Matizes*, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 44-65, jan./jun., 2017.

PENNA, Fernando. Programa 'escola sem partido': uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim. (Org.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad, 2016, p. 43-58.

PEREIRA, Acácia Regina. *Percursos do ensino de História da África e dos Afro-brasileiros na 1ª versão do Componente Curricular História da BNCC*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. Departamento de História, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara de Matos. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [S.l.], v. 26, n. 107.

PIUBEL, Thays; MELLO, Rafaela. Patrimônios sensíveis, ensino de História e disputas de memória: fissurando o “mito bandeirante”. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 10, n. 19, 2021.

PONCE, Branca J. O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina: la colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. In: LANDER, Edgardo (Org.). *Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: QUIJANO, Aníbal. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Editado por Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

OLIVEIRA, Dennison de. Uso de periódicos para o Ensino de História na Educação Básica – Projeto 1917: mídia, guerra, greve e revolução. *Revista Intersaberes*. v. 12. n. 25, 2017.

OLIVEIRA, Fernando. Entre liberais e tecnicistas: A didática nas reformas do ensino, educ. rev. vol.36, Belo Horizonte, 2020

OLIVEIRA, Margarida; SILVA, Matheus Oliveira. Progressão do conhecimento histórico na primeira versão da BNCC. *XII Encontro Nacional de Pesquisadores do ensino de História – ENPEH*, 2019

OLIVEIRA, Mariana Xavier. *BNCC: um diálogo entre os pressupostos do ensino de História e políticas no contexto da educação*. Dissertação (Mestrado Profissional em História – Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2018.

OLIVEIRA, Sandra Ferreira; CAIMI, Flavia. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77056, 2021

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação, Orientador: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Universidade Federal do Paraná, 2012

RALEJO, Adriana Soares. “*Lugar de autoria*”: *Contingências, desafios e possibilidades na produção de livros didáticos de História*. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, 2018

RALEJO, Adriana; MELLO, Rafaela; AMORIM, Mariana. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77056, 2021.

REPULHO, Cleuza; SETUBAL, Maria Alice; CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Os estudantes não podem esperar. *Folha de São Paulo*, [S.l.], 3 maio 2016. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/opiniao/2016/05/1767087-os-estudantes-nao-podem-esperar.shtml>. Acesso em : 06 jun. 2023.

RICCI, Claudia Sapag. Historiografia e Ensino de História: Saberes e fazeres na sala de aula. In: OLIVEIRA DIAS, Margarida, CAINELLI, Marlene e OLIVEIRA, Almir (Org.). *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: EdiUFRN, 2008.

SAMPAIO, Maria das Mercês. Propostas curriculares de estados e municípios brasileiros para Ensino Fundamental e Médio. *Anais do 1º Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais* Belo Horizonte, novembro de 2010

SANTOS, André; FERREIRA, Marcia. Base Nacional Comum Curricular, qualidade da educação e autonomia docente. *Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 107, p. 1-242, jan. /abr. 2020

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Consciência história e aprendizagem: teoria e pesquisa na perspectiva da educação histórica. In: ROCHA, H; MAGALHÃES, M; GONTIJO, R (Org.). *O Ensino de História em questão: cultura histórica e usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em educação histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016.

SCZIP, Rossano Rafaele; CHAVES, Edilson Aparecido. O Ensino de História na BNCC? Análise Crítica da Concepção de Cidadania como Finalidade do Ensino De História na BNCC. 31º *Simpósio Nacional de História, 2021*, Rio de Janeiro. Anais do 31º Simpósio Nacional de História [livro eletrônico]: história, verdade e tecnologia. São Paulo: ANPUH-Brasil, 2021.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. *Currículo Mínimo de História*, Rio de Janeiro, 2012.

SECRETO, Maria Veronica. La Base Nacional Curricular Común (BNCC) del Brasil y la componente “historia”. El debate en Río de Janeiro de 2015-2016 y la experiencia del Observatorio de la BNCC/UFF. *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Santa Fe, La Plata. Julio-Diciembre n. 29, p. 98-108, 2019.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. *Tempo e argumento*, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99-129, 2017.

SILVA, Francisco José Balduino; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; FERNANDES, Márcia Frota. BNCC e o currículo de história: interpretações docentes no contexto da prática. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 1011-1025, set./dez. 2019.

SILVA, Francisco Thiago; VASCONCELOS, Laryssa; CASAGRANDE, Robson. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História: Reflexões docentes. *Projeção e Docência*, [S.l.], v. 7, n. 2, 2016.

SILVA, Giovani José da. “Ensino de História indígena”. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.) *Ensino d(e) História indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). *Revista Espaço do Currículo (online)*, João Pessoa, v.13, n. 2, p. 262-284, maio/ago. 2020.

SILVA, Marco Antonio; MORAIS, Suelena Maria de. Atitude historiadora na leitura dos não-lugares. *E-hum Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte*, [S.l.], v. 10, n. 2, jul./dez. 2017.

SILVA, Marcos. "Tudo que você consegue ser" - Triste BNCC/História (A versão final). *Ensino Em Re-Vista*, [S.l.], v. 25, n. 4, 1004–1015, 2018. <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3e2018-9>

SILVA, Matheus. Entre currículos e disputas: o componente curricular história em duas versões da BNCC. X *Encontro Nacional Perspectivas de Ensino de História*, 2018.

SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. In: *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 91-106. set/dez. 2016.

STAMATTO, Maria Inês "Legislação e livro didático de história". IN: OLIVEIRA, M. & OLIVEIRA, A. (Orgs.) *Livros didáticos de história: Escolhas e atualizações*. Natal: Edufrn, 2009

- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Rev. Bras. Educ. [online]*. 2000, n.13, pp.05-24.
- TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O Consenso por Filantropia¹: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.
- TAUBMAN, Peter M. *Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and maccountability in education*. Taylor & Francis e-Library: New York, 2009.
- TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.
- TEIXEIRA, Igor Salomão; PEREIRA, Nilton. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias sobre o debate da BNCC. *Diálogos*, v. 20, n. 3, 16-29, 2016.
- VEIGA NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- VIANA, Natércia. *Educação na Assembleia Constituinte debates da Subcomissão de Educação e Cultura, sobre ensino médio de 1987 a 1988*. Monografia (especialização) – Curso de Processo Legislativo, Câmara dos Deputados, Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor), 2013
- VILELA, Carolina. Conhecimento escolar como discurso: analisando o guia dos livros didáticos de Geografia do PNLD 2011. In: FERREIRA, M. S.; XAVIER, L.; CARVALHO, F. G. (Orgs.). *História do currículo e história da educação: interfaces e diálogos*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2013a.
- VILELA, Carolina. *Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso*. Tese de doutorado em Educação, UFRJ. Rio de Janeiro, 2013b.
- VIVAS, Rebeca C. de Souza “História sem tempo” (?): o uso esquizogênico da categoria tempo e os desafios para a Base Nacional Curricular em História. In: *Anais do XXIX Simpósio Nacional de História da Anpuh Nacional*, Brasília, 2017.

:

APÊNDICE

Apêndice A

Tabela 6: Tabela comparativa de análise dos conteúdos escolares do 6º ano¹⁴⁵

BNCC 1ª versão	BNCC 2ª versão	BNCC 3ª versão
Contagem do tempo e calendário de diferentes povos da Humanidade.	Grécia antiga e o desenvolvimento da polis e da filosofia.	Noção de tempo e periodização dos processos históricos.
Noções e ferramentas da compreensão da história em si.	Grécia antiga e os conceitos de democracia e cidadania.	O saber histórico e o papel das fontes.
História da humanidade e ocupação territorial no continente americano.	Mitologia grega e suas representações na arte e na literatura.	Hipótese científica sobre a origem do Homem e os mitos de fundação.
Organização temporal da história ocidental e sua crítica.	Valorização do pensamento grego na matemática, na natureza e no teatro.	Teorias da origem do homem americano.
Representações sobre a periodização da história brasileira.	Difusão da cultura helênica pelo mundo Mediterrâneo.	Rotas de povoamento do território americano.
Formas de organização política na história do Brasil.	Formação do Império Romano.	Sociedades antigas da África e do Oriente Médio e sua organização.
A Constituição de 1988 e os direitos políticos, civis e sociais.	Papel da República Romana e o papel do Direito no Estado.	Povos antes da conquista do território americano e suas diferentes formas de organização e ocupação territorial.
Diferenças de cidadania e o que é ser cidadão brasileiro.	A importância do Latim e o seu papel nas línguas modernas.	Conceito de antiguidade clássica e a questão ocidental.
	Organização social no período Romano.	A formação da Grécia antiga e sua dimensão cultural, social e política.
	Escravidão na antiguidade	Processo de Formação de Roma antiga e suas diferentes formas de organização política.

¹⁴⁵ Esta tabela foi desenvolvida a partir da análise dos conteúdos escolares selecionados para o 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental nos objetivos de aprendizagem das 1ª e 2ª versões da BNCC e das habilidades da terceira versão e foram feitas para esta tese.

	A expansão territorial Romana.	O conceito de cidadania em Roma e na Grécia antiga e a questão da inclusão e da exclusão social.
	Comparação entre o helenismo e o mundo romano.	O conceito de Império na antiguidade.
	As origens do cristianismo.	A questão do contato entre diferentes povos e suas relações entre adaptações e exclusões em diferentes territórios e temporalidades.
	Relações entre cristãos e hebreus e o judaísmo.	A circulação de pessoas, cultura e produtos pelo Mediterrâneo.
	As origens do Islamismo.	Formas de trabalho e organização social em diferentes períodos.
	Fim do Império Romano e início do mundo Medieval europeu.	Escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	Difusão da cultura helênica pelo mundo Mediterrâneo.	Papel da religião cristã na cultura e na organização social medieval.
	A divisão do Império Romano.	As diferenças entre as mulheres no mundo antigo e no mundo Medieval.
	O Feudalismo e o papel da Igreja Católica.	
	A organização social do mundo Medieval.	
	O papel do comércio e das cidades medievais.	
	Manifestações artísticas e culturais do mundo medieval.	
	Conceito de Idade Média e sua periodização como universal.	
	Relações do mundo árabe com o mundo medieval.	

	O papel da Biblioteca de Alexandria, das cruzadas e da presença de judeus e árabes na Península Ibérica.	
	Marcos fundamentais da História Antiga e Medieval.	
	Periodização da História.	

Fonte: autoria própria

Apêndice B

Tabela 7: Tabela comparativa de análise dos conteúdos escolares do 7º ano¹⁴⁶

BNCC 1ª versão	BNCC 2ª versão	BNCC 3ª versão
Pesquisa e uso de fontes históricas.	Renascimento e Humanismo.	O significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão e sua concepção europeia.
Formação do povo brasileiro e sua constituição com base em análise de fontes.	Formação dos Estados Nacionais europeus e a relação com o Mercantilismo e a Expansão Marítima.	O contato entre a América, Europa, África e Ásia no contexto das navegações
Composição da população brasileira a partir do processo de colonização e do tráfico de escravos.	A conquista europeia da América e seu impacto na população ameríndia.	A sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus e seu modo de vida.
Revoltas no período colonial.	América Portuguesa e América Espanhola.	Características dos Humanismos e dos Renascimentos
Diferenciar a escravidão indígena da africana no Brasil.	O papel dos jesuítas nas colônias.	As reformas religiosas e os processos culturais e sociais na Europa e América.
Ciclos da cana de açúcar, do ouro e do café no Brasil e suas diferentes formas.	Confrontos que reproduziram etnocídio.	As navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.
O papel da escravidão indígena e africana no Grão-Pará e no Maranhão.	A resistência indígena na América Ibérica.	Formação e consolidação das monarquias europeias.
A escravidão no espaço urbano e sua relação com as atividades econômicas.	O trabalho Indígena nas colônias e a introdução da escravidão africana na América.	A organização das sociedades americanas no tempo da conquista
Processos de resistência a escravidão indígena e negra.	Organização social e política do continente africano no período Moderno.	Os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e sua resistência.
Representações sobre o movimento abolicionista e as consequências do dia 13 de maio para a população negra.	O comércio de escravos na África e o tráfico Atlântico.	As diferentes interpretações sobre a dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

¹⁴⁶ Esta tabela foi desenvolvida a partir da análise dos conteúdos escolares selecionados para o 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental nos objetivos de aprendizagem das 1ª e 2ª versões da BNCC e das habilidades da terceira versão e foram feitas para esta tese.

Representações sobre o movimento indígena ao longo do século XX.	Diferentes formas de escravidão na América e resistência.	Formação histórico-geográfica do território da América portuguesa
Categorias de etnocentrismo e alternada na literatura entre o século XVI e XXI sobre a formação do povo brasileiro.	Diferentes fases da economia colonial brasileira, focalizando na cana de açúcar, na mineração e na expansão das fronteiras.	A distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas.
Direitos humanos e civis do povo brasileiro.	Produção cultural no Nordeste e em Minas Gerais.	Ação dos europeus e suas lógicas mercantis no mundo Atlântico.
A condição de vida de todos os brasileiros e o reconhecimento das diferenças sobre o modo de vida e os preconceitos e discriminações.	As revoltas coloniais.	O comércio das sociedades americanas e africanas e sua relação com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
A exclusão social de migrantes, indígenas e afro-brasileiros no tempo presente.	Motivos e desdobramentos da vinda da corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808.	O conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e a servidão medieval.
	As diferentes revoltas no Brasil e seus contextos e setores, como: Confederação dos Tamoios (Levantes dos Tupinambás, Revolta de Beckman e formação do Quilombo dos Palmares,	As razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.
	Inconfidência mineira, Inconfidência pernambucana e Revolta dos Alfaiates.	
	Processo de Independência do Brasil e da América espanhola.	
	Independência dos Estados Unidos	
	O domínio europeu às populações ameríndias e suas resistências.	
	Histórias dos Reinos Africanos durante o tráfico Atlântico.	
	A escravidão nas Américas.	
	As diferentes narrativas sobre a escravidão em obras artísticas.	

	Mudanças e permanências na forma de preconceitos e estereótipo sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas	
	A importância da Arqueologia, da Geografia, da Antropologia e a Linguística no conhecimento do passado das populações indígenas e africanas para a história brasileira	

Fonte: autoria própria.

Apêndice C

Tabela 8: Tabela comparativa de análise dos conteúdos escolares do 8º ano¹⁴⁷

BNCC 1ª versão	BNCC 2ª versão	BNCC 3ª versão
Pesquisa e uso de fontes históricas;	O processo de formação do Estado Nacional brasileiro no Império;	Os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo;
O processo de conquista da América Portuguesa e de Independência por meio da análise de fontes.	A especificidade da formação do Estado Nacional brasileiro em relação aos outros países da América.	Os particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa;
Construções textuais interessadas, relacionadas às disputas e conflitos vividos pela sociedade que as produz.	As consequências sociais e políticas da permanência da escravidão ao longo do Império	Os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
Os processos históricos vividos no Brasil a outros espaços e períodos por meio de múltiplas linguagens.	A relação do Império com as populações indígenas.	Os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
O contexto econômico de Portugal, às vésperas da Conquista, por meio do estudo das investidas portuguesas pelo Atlântico e sua incursão pela costa da África.	O Período Regencial e as motivações das revoltas provinciais que eclodiram nessa conjuntura.	Os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas
O contexto político da África subsaariana, às vésperas da Conquista	As composições políticas do Segundo Reinado e as estratégias de imposição da ordem no país.	Os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.

¹⁴⁷ Esta tabela foi desenvolvida a partir da análise dos conteúdos escolares selecionados para o 8º ano dos anos finais do Ensino Fundamental nos objetivos de aprendizagem das 1ª e 2ª versões da BNCC e das habilidades da terceira versão e foram feitas para esta tese.

Os povos indígenas habitantes do território brasileiro, ao tempo da Conquista,	O desenvolvimento da cafeicultura no Vale do Paraíba e, posteriormente, no Oeste paulista.	As especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais
A colonização portuguesa na América como um processo de disputas, tensões, conflitos e negociações, relações entre a metrópole e as colônias, das relações mantidas pelos colonos com os povos africanos e povos indígenas e das relações entre as diversas colônias no território americano, tais como as colônias de São Vicente, Salvador, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco e Maranhão.	Os primeiros ensaios de modernização do país, em meados do século, motivados pela ampliação da economia exportadora de café (construção de estradas de ferro, portos, companhias de navegação), início da política de imigração e comercialização de terras	Ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.
A Independência do Brasil como um processo que se estende do início a meados do século XIX	As razões e os efeitos do fim do Tráfico de Escravos em 1850	As características e os principais pensadores do Pan-americanismo
O processo de independência como um momento de formulação de estruturas de poder que vinculam os diferentes agentes que conformam a sociedade brasileira.	As relações do Brasil com os demais países da América do Sul.	A Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações
A formação do Brasil formuladas no século XIX, relacionando-as aos interesses de parte das elites brasileiras, por meio do estudo das formulações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro	A Guerra do Paraguai e seus desdobramentos nacionais e regionais	Os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti
A Conquista da América como parte do processo de expansão ultramarina europeia, por meio do estudo das relações econômicas nas quais os portugueses estavam inseridos entre os séculos XIV e XV.	Os diversos impactos sociais, econômicos e políticos da Abolição da Escravidão	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

A expansão ultramarina como parte da reformulação das ideias proporcionada pelo Renascimento europeu, por meio do estudo das inflexões ocorridas no campo das Artes e da Ciência.	As representações da nação brasileira na literatura e na pintura ao longo do Segundo Reinado.	O processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.
As relações entre europeus e povos indígenas no Brasil como construções do tempo, permeadas por conflitos, disputas e negociações, por meio do estudo da Pacificação do Rio de Janeiro.	A crise do regime imperial e o processo de proclamação da República.	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, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas
O comércio de escravos africanos como construção do tempo, relacionando-o aos interesses das elites africanas, americanas e portuguesas.	A obra Os Sertões, de Euclides da Cunha, em especial a sua “descoberta” das mazelas do “Brasil profundo”.	O equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado
A colonização das diversas partes do território americano pelos portugueses, percebendo a diversidade das conformações coloniais, por meio de estudos de caso, da colonização de São Paulo e do Nordeste.	Os aspectos econômicos, sociais e políticos que caracterizam a Primeira República	A diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.
Os nexos entre o processo de Independência e as transformações ocorridas na Europa, por meio do estudo da Revolução Francesa e seus desdobramentos no campo político.	O sistema político-partidário da Primeira República e as bases sociais do Partido Republicano nos estados participantes da chamada política do “café com leite”.	As transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império
Os nexos entre o processo de Independência ocorridas na América, em especial as da América Espanhola, destacando similitudes e diferenças.	Os aspectos fundamentais do período republicano entre 1946 e 1964.	As questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito

A Independência como um momento de reordenamento das relações de poder no interior do Brasil, por meio do estudo dos conflitos que demarcaram os primeiros momentos do país, tais como a Abdicação e a Cabanagem.	As principais características do golpe de 1964 e dos posteriores governos do regime militar.	Os questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.
As incorporações do pensamento liberal no Brasil, por meio do estudo do pensamento liberal expresso na Revolução Gloriosa e na Revolução Francesa.	O processo de transição democrática e as principais características da Constituição de 1988.	Aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
A especificidade do pensamento liberal no Brasil, por meio do estudo das contradições que demarcaram sua trajetória no Brasil Independente, tais como a manutenção da escravidão e a restrição dos direitos civis a uma parte da população	Trabalho com fontes: documentos históricos que reflitam os momentos de inflexão na construção do Estado Nacional brasileiro.	As políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.
Os nexos entre o processo de reordenamento da mão de obra no Império e as transformações ocorridas na economia internacional, por meio do estudo do comércio atlântico de escravos.	O trabalho com fontes: textos que apresentem interpretações divergentes sobre a construção do Estado Nacional brasileiro	O papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.
Os nexos entre o processo de reordenamento da mão de obra, a vinda de imigrantes europeus e os interesses políticos das elites brasileiras, por meio do estudo das teorias pseudocientíficas, de cunho racista	O trabalho com fontes: documentos e monumentos fundamentais da história brasileira	As ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
As Mudanças e permanências na conformação dos direitos civis, considerando a noção de cidadania vivida no Brasil do século XIX e em outros	Os principais personagens da história brasileira.	Os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais

espaços e a presente na sociedade brasileira contemporânea		na forma de organização e exploração econômica
Mudanças e permanências no lugar ocupado pelas mulheres na sociedade brasileira, a partir da consideração da condição feminina no Brasil do século XIX e em outros espaços e a sua condição na contemporaneidade.	O legado do latifúndio e da escravidão	Os aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
Mudanças e permanências nas relações de trabalho na sociedade brasileira, a partir da consideração do lugar do trabalho no Brasil do século XIX e do Brasil contemporâneo.	A história brasileira aos processos contemporâneos relacionados à conquista de direitos dos trabalhadores	O protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.
Mudanças e permanências no lugar ocupado por populações negras e indígenas na sociedade brasileira, considerando sua condição nos passados colonial e imperial brasileiro e na sociedade brasileira contemporânea.	A história brasileira aos processos contemporâneos de reconhecimento dos direitos das populações indígenas e quilombolas.	As tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
	A história brasileira ao processo contemporâneo de a afirmação dos direitos das mulheres.	
	As fontes históricas, tais como documentos pessoais, fotografias, narrativas orais, escritas, iconográficas e materiais audiovisuais, dentre outros, como ferramentas para a produção de evidências e posterior formulação de narrativas sobre o passado, ampliando o vocabulário historiográfico e a compreensão sobre a história do Brasil.	

	As comemorações do Centenário da Independência e as representações da identidade nacional.	
--	--	--

Fonte: Autoria própria

Apêndice D

Tabela 9: Tabela comparativa de análise dos conteúdos escolares do 9º ano¹⁴⁸

BNCC 1ª Versão	BNCC 2ª versão	BNCC 3ª versão
Fontes históricas sobre processos históricos vividos no Brasil, relativos à Economia e à Política no século XX, a processos históricos ocorridos em outros espaços e períodos.	As particularidades político-sociais da Inglaterra e os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.	Os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.
Os conflitos e tensões sociais como dimensões inerentes da vida social, resultado da diversidade de interesses e de visões de mundo.	A colonização da Índia, China e Austrália pelo Império Britânico.	Os ciclos da história republicana até 1954.
As intenções e visões de mundo de sujeitos e grupos sociais, a partir da consideração das ações sociais, por meio do estudo das relações econômicas e políticas no Brasil do século XX.	O “processo de cercamento de terras” e a “Revolução Industrial	Os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados
Estudos e pesquisas acerca dos conflitos e tensões sociais e dos nexos que vinculam processos históricos vividos no Brasil a outros espaços e períodos.	O significado da “Revolução Industrial” e seus desdobramentos: desenvolvimento tecnológico, construção de fábricas, comércio marítimo, criação de bancos, ampliação da economia de mercado.	Os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições.

¹⁴⁸ Esta tabela foi desenvolvida a partir da análise dos conteúdos escolares selecionados para o 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental nos objetivos de aprendizagem das 1ª e 2ª versões da BNCC e das habilidades da 3ª versão.

O século XX como um momento de aceleração de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais	O significado do Iluminismo e a contribuição dos Enciclopedistas para a transformação das ideias que justificaram a Revolução Francesa.	O papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil.
O século XX como um momento de intensificação de relações em nível planetário e de maior interdependência entre as economias dos diversos países e continentes	A importância Revolução Francesa e seu confronto com o Regime Absolutista e com a sociedade dominada pela nobreza e pelo clero.	As lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.
O século XX como um momento de reordenação dos direitos civis em países de todos os continentes.	As representações simbólicas construídas sobre a Revolução e a República na França a partir da “tomada da Bastilha” e vitória dos revolucionários.	As transformações ocorridas no debate sobre as questões de gênero no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.
O século XX como um momento de reordenação e reformulação das relações de trabalho, em função das transformações na economia mundial.	Os desdobramentos do processo revolucionário que resultaram na formação do Império comandado por Napoleão Bonaparte.	As conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de sindicatos, anarquistas e grupos de mulheres.
A crise da Economia Gomífera, no início do século XX, por meio do estudo das formas de exploração do trabalho nos seringais e da expansão do colonialismo europeu pelo leste da Ásia	As transformações que ocorreram na Europa (luta contra o absolutismo) e nas Américas (independência) a partir das ideias liberais e iluministas no século XIX.	As dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.
A crise da Economia Cafeeira, no século XX, por meio do estudo da pauta de exportações brasileiras na primeira	Comparações entre os processos de Independência da América do Norte, da América Espanhola e da América	As especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico

metade daquele século e do lugar do Brasil no comércio mundial.	Portuguesa, aspectos comuns e as múltiplas diferenças entre eles	
A emergência da atividade industrial e agropecuária no Brasil contemporâneo, relacionando-as às relações mantidas com outras economias, especialmente no período entre as duas grandes guerras, no momento subsequente à Segunda Guerra Mundial e no último quartel do século XX, por meio do estudo da inserção do Brasil no comércio mundial dos períodos supracitados.	A formação dos Estados Nacionais nas Américas ao longo do século XIX, levando em conta a especificidade do caso brasileiro.	A crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.
As transformações ocorridas nas relações de trabalho no Brasil contemporâneo, por meio do estudo da evolução dos direitos e deveres trabalhistas e dos movimentos sociais de trabalhadores rurais e urbanos	Os significados dos nacionalismos e da construção de Impérios na Europa do século XIX.	Os processos da emergência do fascismo e do nazismo e a consolidação dos estados totalitários.
O Golpe de Estado de 1930, relacionando-o à emergência de novas elites e ao contexto político da República Velha, por meio do estudo da chamada política dos governadores e da Revolução Constitucionalista de 1932.	A relação entre imperialismo e corrida imperialista dos Estados europeus, que resultou na política neocolonialista na Ásia e África.	As dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.
A conformação de uma noção de Brasil e de brasileiros, emergida da atuação política de setores médios urbanos e das políticas culturais do Estado Novo, por meio do estudo do Modernismo (Semana	Aspectos fundamentais da Revolução Russa	As motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização

de Arte Moderna), Teatro Experimental do Negro e da política de estado para a cultura.		
O Golpe Militar de 1964 como resultado das tensões sociais gestadas desde o processo de Redemocratização, por meio do estudo das condições sociais no campo, das propostas de reformulação da educação e dos movimentos culturais urbanos.	O período entre guerras e o surgimento do fascismo e do nazismo.	A Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos das minorias.
O processo de Abertura política como resultado de demandas da sociedade civil organizada, por meio do estudo da retomada do movimento sindical e da luta política pela eleição direta para presidente.	As origens e os propósitos da Organização das Nações Unidas	Os processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.
A Constituinte de 1988 como resultado de demandas da sociedade civil organizada, por meio do estudo do Movimento Negro, dos Movimentos Indígenas, de movimentos de mulheres e de movimentos de ampliação dos direitos de crianças e adolescentes.	A Carta dos Direitos Humanos e sua relação com o processo de afirmação dos direitos das minorias.	As relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.
As relações de trabalho no Brasil contemporâneo, estabelecendo nexos com as lutas e conquistas dos movimentos trabalhistas ao longo do século XX.	Os principais aspectos sociais, econômicos e políticos dos Estados de Bem-Estar Social.	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.
A participação política no Brasil contemporâneo, estabelecendo nexos com as lutas pela participação política e pela ampliação dos direitos políticos e sociais ao longo do século XX.	Os significados da Guerra Fria e identificar as “zonas de influência” dos Estados Unidos e da União Soviética.	Os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar
A questão da cidadania no Brasil contemporâneo, estabelecendo nexos com as lutas pela ampliação e consolidação de direitos e deveres ao longo do século XX.	Os principais eixos de polarização política que emergiram no cenário mundial após o fim da Guerra Fria.	As demandas indígenas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.
A economia brasileira contemporânea, estabelecendo nexos com a economia mundial ao longo do século XX.	Os conceitos fundamentais da ordem liberal e democrática	O papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.
Os processos de ampliação da noção de cidadania, no Brasil contemporâneo, relacionando-os às transformações sociais e econômicas ocorridas no século XX.	Os diferentes conceitos de capitalismo.	Os direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los com a noção de cidadania.
	Identificar a relação entre a “era das revoluções” e a formação do indivíduo moderno.	Os aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses
	O uso de fontes sobre as guerras mundiais.	

	Os embates ideológicos entre o liberalismo, conservadorismo, comunismo e social democracia.	
	Os efeitos do imperialismo europeu sobre os países da África e da Ásia.	
	O uso de fontes sobre os regimes totalitários.	
	Os efeitos da guerra fria sobre os países da América do Sul e sobre o Brasil.	
	Mudanças e permanências produzidas pela globalização na vida brasileira.	

Fonte: autoria própria.

ANEXO

Anexo A149

6º ANO/EF	
REPRESENTAÇÕES, SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO TEMPO HISTÓRICO	250
PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	
» CHHI6FOA062 Utilizar tecnologias para acesso às fontes históricas (dados, registros, documentos e narrativas) em pesquisas sobre acontecimentos passados.	
» CHHI6FOA063 Identificar fontes históricas, tais como documentos pessoais, fotografias, narrativas orais, escritas e iconográficas e materiais audiovisuais, reconhecendo-as como ferramentas para a produção de evidências e posterior formulação de narrativas sobre o passado, ampliando o vocabulário historiográfico e a compreensão sobre o passado do local ou da região em que vive, do Brasil e do mundo.	
» CHHI6FOA064 Organizar e selecionar informações coletadas em diferentes suportes, tais como listas, diários, biografias, que expressem o protagonismo de diferentes sujeitos e possibilitem a construção de narrativas históricas, utilizando-as para ampliar o vocabulário historiográfico e a percepção sobre mudanças e permanências nas histórias locais, da região em que vive, do Brasil e do mundo.	
» CHHI6FOA065 Comunicar criativamente, por meio de múltiplas linguagens, resultados de estudos e pesquisas acerca dos processos de colonização ocorridos nas Américas, com ênfase na colonização portuguesa.	

¹⁴⁹ No anexo 1 pode-se verificar como o componente curricular de História da 1ª versão da BNCC foi desenvolvido. Fonte: BRASIL, 2015, p. 250

Anexo B¹⁵⁰

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	6º ANO	7º ANO	
CONHECIMENTOS HISTÓRICOS	(EF06HI01) Conhecer a história da Grécia antiga, com ênfase no processo de surgimento da polis e da Filosofia.	(EF07HI01) Compreender o significado do Renascimento e do Humanismo.	
	(EF06HI02) Reconhecer os conceitos de democracia e cidadania construídos na Grécia clássica e, em particular, em Atenas.	(EF07HI02) Estabelecer a relação entre a formação dos Estados Nacionais europeus, o mercantilismo e a expansão ultramarina.	
	(EF06HI03) Identificar a importância da mitologia grega e de suas representações nas artes e na literatura, até os dias de hoje.	(EF07HI03) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias.	
	(EF06HI04) Conhecer o papel do Teatro (Tragédia) na Grécia enquanto forma de apropriação do espaço público.	(EF07HI04) Compreender o processo de organização do domínio colonial nas Américas portuguesa e espanhola.	

¹⁵⁰ No Anexo 2 pode-se verificar como o componente curricular de História da 2ª versão da BNCC foi desenvolvido. Fonte: BRASIL, 2016, p. 462

Anexo C151

HISTÓRIA – 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
História: tempo, espaço e formas de registros	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias	
	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	
	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	
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)	
	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma	

HABILIDADES
(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
(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.
(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. (EF06HI04) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas e quilombolas, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
(EF06HI05) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
(EF06HI06) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.

¹⁵¹ No anexo 3 pode-se verificar como o componente curricular de História da 3ª versão da BNCC foi desenvolvido. Fonte: BRASIL, 2017, p. 370-371.

As relações de trabalho

- Relações de trabalho em diferentes momentos da História brasileira:
 - * o trabalho entre os povos indígenas hoje; a divisão de trabalho entre sexo, idade etc. em comunidades indígenas específicas; produção de alimentos e de utensílios pelos povos indígenas;
 - * escravização, trabalho e resistência indígena na sociedade colonial; tráfico de escravos e mercantilismo; escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração, produção de alimentos e nos espaços urbanos; lutas e

60

resistências de escravos africanos e o processo de emancipação; trabalho livre no campo e na cidade após a abolição; o trabalhador negro no mercado de trabalho livre; imigração e migrações internas em busca de trabalho;

- * grandes proprietários, administradores coloniais, clérigos, agregados e trabalhadores livres;
- * o trabalho de mulheres e crianças na agricultura, na indústria e nos serviços urbanos, nas atividades domésticas etc.;
- * organizações de trabalhadores, ligas, sindicatos, organizações patronais e partidos políticos; valores culturais atribuídos às diferentes categorias de trabalhadores e ao trabalho através do tempo.

¹⁵² No anexo 4 pode-se verificar como os conteúdos escolares foram desenvolvidos nos PCNs.