

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

THE NATIONAL CURRICULUM AND THE TEACHING OF COMMON HISTORY: CHANGES AND STAYS

Kelly Cristina Aparecida Basilio¹
Danilo Wenseslau Ferrari²

1. Especialista em História Cultura e Poder e Graduada em História pela USC, Bauru, SP.
2. Prof. Dr. pela instituição UNESP – Faculdade de Ciências e Letras/ Assis, professor do curso de Pós-Graduação da USC, Bauru, SP.

BASILIO, Kelly Cristina Aparecida; FERRARI, Danilo Wenseslau. *A base nacional comum curricular e o ensino de história: mudanças e permanências*. Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1, p. 65-106, 2019.

RESUMO

Neste artigo, faremos uma análise acerca do Ensino de História apresentado na primeira e na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, em 2015 e 2016. O documento apresenta os conteúdos a serem aprendidos nas diferentes áreas do conhecimento. Nosso intuito é o de averiguar as mudanças e permanências trazidas pela proposta a respeito do Ensino de História. Para tanto, pretende-se levar em consideração o contexto no qual a BNCC se constituiu, marcado por transformações e por desejos de mudanças estruturais, por parte da sociedade, incluindo o âmbito educacional, além das disputas políticas e ideológicas que vêm se acirrando em torno do que se deve ensinar e aprender. É importante ainda levar em consideração o modo pelo qual o documento foi construído e as alterações feitas no ensino de História, entre as duas primeiras versões do texto.

Recebido em: 12/09/2018
Aceito em: 03/12/2018

Palavras-Chaves: Base Nacional Comum Curricular. Currículo. Ensino de História.

ABSTRACT

In this article we will analyze the History Teaching introduced in the first and second versions of the National Curricular Base in 2015 and 2016. The document presents the contents to be learned in the different areas of knowledge. Our intention is to ascertain the changes and stays brought by the proposal regarding History Teaching. Therefore, it is intended to consider the context in which BNCC was constituted, marked by transformations and desires for structural changes, by society, including the educational sphere, in addition to the political and ideological disputes that have been raging around what to teach and learn. It is also important to take into account the way in which the document was constructed, and the changes made in the teaching of History between the first two versions of the text.

Keywords: National Curricular Base. Curriculum. History Teaching.

1. INTRODUÇÃO

O tema proposto tem como finalidade analisar o Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental oferecido nas duas primeiras versões da *Base Nacional Comum Curricular*, publicadas em 2015 e 2016, respectivamente, levando em consideração o contexto político em que foi desenvolvido esses documentos e identificando as disputas de diferentes grupos na construção das políticas educacionais brasileiras. Esse período foi marcado por turbulências políticas em que a concepção neoliberal e neoconservadora se destaca na luta para assegurar seus interesses, de maneira mais expressiva no ano de 2015. É importante ressaltar aqui, que não abordaremos a terceira versão, pois sua publicação foi posterior a esse estudo.¹

A *Base Nacional Comum Curricular* é um conjunto de diretrizes que deverá orientar os currículos das escolas, tanto das redes públicas e privadas de todo país. Ela determinará os conhecimentos

¹ No período de elaboração deste trabalho, a terceira versão da BNCC encontra-se em fase de implementação por parte do Ministério da Educação.

BASILIO, Kelly Cristina Aparecida; FERRARI, Danilo Wenseslau. *A base nacional comum curricular e o ensino de história: mudanças e permanências*. Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1, p. 64-106, 2019.

BASILIO, Kelly Cristina
Aparecida; FERRARI,
Danilo Wenseslau. *A base
nacional comum curricu-
lar e o ensino de história:
mudanças e permanências*.
Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1,
p. 64-106, 2019.

essenciais, como também, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para toda criança e jovem em cada etapa da Educação Básica, tendo como objetivo elevar a qualidade do Ensino no Brasil. Esse documento será um parâmetro obrigatório, mas não é, necessariamente, o currículo. A *Base* estabelece as capacidades e os objetivos que se espera alcançar, já o currículo, define como alcançar.

É pertinente ressaltar aqui que, por intenção do Ministério da Educação (MEC), a *Base* não é um currículo, mas um documento de caráter normativo que servirá de subsídio para reelaboração dos currículos estaduais e municipais. O interessante é que, ao analisá-la, percebemos que sua estrutura é semelhante à de um currículo, contendo vários aspectos a respeito dos quais podemos citar a consulta pública em que houve a participação da sociedade em 2015, discussões amplas entre professores e alunos, seminários, além de apresentar em seu texto os conteúdos, as competências e habilidades estabelecidas. Esses fatores possibilitam uma análise na perspectiva de um currículo. Nesse sentido, a pesquisa foi conduzida por uma averiguação curricular, ou seja, observamos a *BNCC* de 2015 e 2016 como um currículo, mediante referenciais teóricos pertinentes ao currículo.

O currículo² tem sua função na construção dos saberes educacionais, apresentando uma ação direta e indireta na formação e no desenvolvimento do discente. Sendo, assim, compreendido como um conjunto de experiências organizadas com o propósito de formar crianças e jovens em processo de aprendizagem.

A metodologia utilizada na elaboração desse trabalho foi a análise documental da *BNCC*, 1ª e 2ª versão, apoiada em referências bibliográficas sobre educação, currículo e política brasileira, utilizando como orientação os seguintes questionamentos: o que há de comum e o que há de diferente na 1ª e na 2ª versão no Ensino de História - Anos Finais? Qual é o acréscimo na 2ª versão? Por que foi acrescentado? Qual o tipo de conteúdo predominante nas duas versões? O que está faltando? Quais são os silêncios? Por quê? Quais mudanças e permanências são observadas entre a primeira e segunda versão, diante dos acontecimentos políticos na história do Brasil recentemente?

Pierre Bourdieu elaborou um questionamento importante, a

2 Currículo pode ser caracterizado em três tipos: real, oculto ou formal. Currículo real é composto pelo o que é ensinado por meio do professor e apreendido pelo aluno na sala de aula. Currículo formal é determinado pelo governo, sendo o norte para o que será ensinado de forma real. Currículo oculto é tudo o que o aluno aprende no meio social escolar, podendo ser a cultura ou a inter-relação pessoal (SANTOS, 2009).

partir da experiência educacional francesa. O sociólogo afirmou que a universalização do acesso à educação na França, levada a cabo nos anos 1950, não garantiu igualdade de oportunidades e ascensão na vida profissional para todos os indivíduos. Para Bourdieu, a educação servia como um campo de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, mantendo privilégios sociais, apesar de oferecer certa igualdade de acesso, igualdade na avaliação e exposição dos alunos às mesmas regras. Para o autor, a desigualdade reproduzida na escolarização teria origem nos diferentes capitais culturais dos estudantes, oriundos de diferentes grupos sociais, resultando em suas possibilidades de escolha profissional na vida adulta:

[...] a escola exclui; mas a partir de agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis [...] mantem em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados [...] os alunos 'bem nascidos', que receberam da família um senso perspicaz do investimento [...] estão em condições de aplicar seus investimentos nos bons ramos de ensino [...] ao contrário, aqueles que são procedentes de famílias mais desprovidas [...] são obrigados a se submeter às injunções da instituição escolar [...] extremamente reduzido. (BOURDIEU, 2015, p. 250)

Diante disso, a educação não é considerada uma oportunidade de elevação social, mas reprodutora de desigualdades. Podemos afirmar, de alguma forma, que um processo semelhante ocorreu no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1990, com a ascensão do neoliberalismo no governo de Fernando Collor de Mello, aprofundado no governo de Fernando Henrique Cardoso. Na época, realizaram-se consideráveis mudanças nas políticas educacionais, entre as quais consta a universalização do acesso à educação.

É necessário ressaltar que os países da América Latina sofreram grandes ataques neoliberais, inspirados, principalmente nas ações de dois países, EUA e a Inglaterra, por meio do Consenso de Washington, em 1989. Esse encontro, sucedido na capital dos EUA, agrupava vários economistas liberais latino-americanos, funcionários do FMI (Fundo Monetário Internacional), Banco Mundial, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e o governo norte-americano no intuito de qualificar as reformas econômicas na América Latina.

O Consenso trazia como principal objetivo a expansão do neoliberalismo na América Latina, sendo que já havia um avanço significativo pelo mundo desde os anos 1970, promovido pelos governos britânico e norte-americano. Centrava-se na ideia de modernização e desenvolvimento social e econômico mediante empréstimos, por parte de instituições como o FMI e o Banco Mundial.

BASILIO, Kelly Cristina Aparecida; FERRARI, Danilo Wenseslau. *A base nacional comum curricular e o ensino de história: mudanças e permanências*. Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1, p. 64-106, 2019.

BASILIO, Kelly Cristina Aparecida; FERRARI, Danilo Wenseslau. *A base nacional comum curricular e o ensino de história: mudanças e permanências*. Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1, p. 64-106, 2019.

O reflexo desse movimento no Brasil está marcado na década de 1990, em que o governo brasileiro adotou uma política de privatizações transferindo empresas do Estado dos ramos de telecomunicações, energia e mineração para o setor privado. Nesse contexto, a Educação passa a ser vista como bem do capital, sendo sua regulação necessária na engrenagem desse sistema, no qual os empresários passam a gerenciar escolas e a educação. Assim, as políticas educacionais passaram a ser pautadas por organismos internacionais, subordinando a educação à lógica de mercado. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), houve:

[...] uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e às demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos [...] (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97)

Essa universalização da educação e a erradicação do analfabetismo no Brasil unido ao discurso de uma “Educação para todos” e uma “educação de qualidade” na prática não garantiu igualdade de acesso de oportunidade para todos os indivíduos, muito menos consegue proporcionar uma qualidade no sistema público de ensino. Ou seja, somente tinha acesso a uma universidade pública as pessoas que eram mais favorecidas, enquanto a realidade da escola pública era oferecer uma educação que formasse mão de obra para o mercado de trabalho. Sendo assim, o quadro educacional brasileiro permaneceu excludente.

Por meio de conhecidos padrões, indicadores e medidas, a concepção neoliberal opera na educação como um instrumento de normatização social calcada na qualidade e na produtividade. Assim sendo, surge a preocupação com a elaboração de um currículo nacional. O currículo expressa um projeto que regula as atividades educativas escolares, tendo em seu âmbito vários princípios tanto ideológicos, pedagógicos como psicopedagógicos que revelam orientações para o sistema de ensino. Portanto, entende-se que há uma preocupação sobre o que ensinar e como ensinar.

Diante dessas indagações, é possível refletir sobre a educação básica brasileira, suas inferências, comprometimentos, primazias e ausências, à luz do contexto de cada versão, levando em consideração a política e os grupos sociais. Assim, será possível realizar uma análise dos objetivos de aprendizagem de História nas duas versões, identificando nelas os debates e as disputas em torno deste saber

escolar.

2. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Podemos definir a Base Nacional Comum Curricular como um conjunto de normas que tem como objetivo definir, de maneira institucional e progressiva, as aprendizagens essenciais para todos os alunos, em cada etapa da Educação Básica. Seu foco compreende em assegurar os conhecimentos necessários constituídos como direitos de acesso e apropriação de todos os estudantes brasileiros, desde o seu ingresso na Educação Infantil até o final do Ensino Médio.

Para entendermos o sentido da sua criação, se faz necessário voltar nosso olhar para a década 1980 no Brasil, período caracterizado pela redemocratização, que acelerou algumas mudanças na área educacional, principalmente com a publicação da Constituição Federal de 1988. Tal estatuto pretendia forjar a garantia e o acolhimento de uma visão mais objetiva sobre a função da educação, definindo-a como direito e dever do Estado. Ademais, sua função estava em garantir a elaboração de uma proposta curricular comum, em consonância com estados e municípios, prevista nos artigos:

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

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

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (BRASIL, 1988)

Alguns documentos são norteadores da *BNCC*. Além da CF 1988, a LDB 9.394/96³² orienta que as competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio devem direcionar os currículos e seus conteúdos mínimos a partir de um regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal e Municípios, assim

3 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acessado em 15 de out. de 2017.

BASILIO, Kelly Cristina Aparecida; FERRARI, Danilo Wenseslau. *A base nacional comum curricular e o ensino de história: mudanças e permanências*. Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1, p. 64-106, 2019.

BASILIO, Kelly Cristina Aparecida; FERRARI, Danilo Wenseslau. *A base nacional comum curricular e o ensino de história: mudanças e permanências*. Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1, p. 64-106, 2019.

como regula a formulação dos Projetos Políticos Pedagógicos, tanto das instituições públicas como privadas. Outro documento muito significativo é o Plano Nacional de Educação 13.005/2014⁴³, que demonstra e implanta diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a *BNCC*, com direitos e objetivos de aprendizagem, como também o desenvolvimento dos alunos para cada ano de ensino, respeitando as diversidades regionais, estaduais e locais. Não podemos esquecer de mencionar as *Diretrizes Curriculares Nacionais*, que direcionam a formulação da *BNCC* pelos princípios éticos, políticos e estéticos, somados ao grande propósito de uma formação humana integral e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

A criação da *BNCC* está ligada às observâncias das principais leis educacionais vigentes no país, como também, ao contexto histórico político educacional no qual se constitui o cenário para a elaboração do documento. A conjuntura das reformas educativas produziu uma estrutura educacional a partir de diretivas internacionais no campo político e econômico em que podemos observar com Melchior (2011, p. 194) algumas influências desse quadro na Educação. O autor menciona que tanto [...] “o ensino fundamental e o médio no Brasil são mantidos e desenvolvidos às custas de recursos internos e externos”, podendo ser:

[...] públicos e privados. Os públicos são aqueles fornecidos diretamente pelos governos de outros países ou por agências representativas dos mesmos. Os privados são fornecidos por agências financiadoras internacionais com capital misto de vários países, ou por Fundações, Instituições, empresas e indivíduos de outros países (MELCHIOR, 2011, p. 195).

Sobre essa questão, Libâneo complementa:

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento gerado pela globalização em que agências internacionais, financeiras ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre esses países. As agências internacionais principais são: Organização das Ações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Banco Mundial (BIRD), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), as quais em conjunto ou isoladamente realizam conferências, reuniões para definir e difundir políticas educacionais para países do capitalismo periférico (LIBANEO, 2014, p. 3).

Atualmente, vivemos uma nova roupagem com novas sinalizações políticas internacionais possivelmente reconhecidas através da aprovação de leis educacionais, as quais ocorreram especialmente

a partir da década de 1990, quando sua formulação sofre forte influências de organismos multilaterais como Banco Mundial, Unesco⁴ e o Fundo Monetário Internacional⁵, como também, de acordos assumidos pelo país com o Mercosul⁶ e Unasul⁷ entre outros. Shiroma; Campos e Garcia (2005) asseguram que no:

[...] início dos anos 1990, predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia; ao final de década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão [...] (SHIROMA; CAMPOS E GARCIA, 2005, p. 427)

Em relação à definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais referente aos quatro primeiros anos do ensino fundamental, o ministro da educação na era FHC (1995-2003), Paulo Renato Souza, salienta [...] “fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (BRASIL, 1997, p.7). Outra perspectiva desse documento foi a apresentação de metas de qualidades que auxiliassem na formação cidadã. Para Mathias (2011), a década de 1990:

[...] refletia a implementação no Brasil, das ideias neoliberais. Nesses termos, em 1996 o então presidente Fernando Henrique Cardoso tratou de promover sua reforma educacional, sancionando a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. [...] Passando um ano, o governo retificou os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, um esforço no sentido de unificar e padronizar os currículos. Tanto a LDB como o PCN propunham lidar com a multiplicidade de culturas atuantes no Brasil, respeitando as diversidades étnicas, regionais e sociais, concomitantemente à elaboração de uma base nacional comum que servisse ao processo educacional. (MATHIAS, 2011, p. 47)

Em 2013, tivemos a aprovação das novas *Diretrizes Curriculares Nacionais* da Educação Básica, cujo discurso do então mi-

- 4 Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
- 5 Organização internacional com o objetivo de regular e atuar diretamente no funcionamento do sistema financeiro mundial. O FMI foi fundado em 1944, e possui mais de 187 países como seus aliados.
- 6 Organização internacional criada em 1991, constituída por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, para adoção de políticas de integração econômica e aduaneira entre esses países, e tendo como associados Chile e Bolívia.
- 7 União das Nações Sul-Americanas é uma comunidade formada por doze países sul-americanos. Fazem parte da Unasul os seguintes países: Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguai, Bolívia, Colômbia, Equador, Peru, Chile, Guiana, Suriname e Venezuela.

BASILIO, Kelly Cristina Aparecida; FERRARI, Danilo Wenseslau. *A base nacional comum curricular e o ensino de história: mudanças e permanências*. Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1, p. 64-106, 2019.

BASILIO, Kelly Cristina Aparecida; FERRARI, Danilo Wenseslau. *A base nacional comum curricular e o ensino de história: mudanças e permanências*. Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1, p. 64-106, 2019.

nistro da educação, Aloizio Mercadante (2012-2014), enfatizou que o projeto de nação que estava sendo constituído direcionava para o pleno desenvolvimento humano, em suas condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. Os discursos de ambos ministros da educação citados sugerem mudanças das políticas internacionais que ainda ecoam no Brasil. Segundo os autores,

[...] “o acompanhamento sistemático das publicações nacionais e internacionais sobre política educacional dos últimos quinze anos permitiu-nos constatar uma transformação no discurso por tais instituições (SHIROMA; CAMPOS E GARCIA, 2005, p. 427).

A elaboração da *BNCC* está pautada em cumprimento às principais leis educacionais vigentes no país. Sua realização contou com a participação do Consed⁸, Undime⁹, também dos conselhos de educação, tanto federal, estaduais e municipais. Vários especialistas, professores e gestores contribuíram para construção, além de representantes civis da sociedade.

No ano de 2014 foi finalizada sua versão preliminar. Logo em 2015 a primeira versão foi disponibilizada para consulta pública, entre os meses de outubro do mesmo ano, março de 2016, havendo mais de doze milhões de contribuições de todos setores interessados. Já sua segunda versão, integrando a discussão anterior, foi publicada em maio de 2016. A segunda versão dispôs da participação de nove mil professores, gestores e especialistas em vinte e sete seminários organizados pelo Consed e Undime em todas as federações, entre o período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016.

A *BNCC* pretende orientar as ações políticas do MEC na Educação Básica, atingindo diretamente: a formação inicial e continuada dos professores (política para formação de professores); prática pedagógica (elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas); avaliações (externas e internas) e o material didático, ou seja, a *BNCC* traçará qual o sentido de equidade e qualidade de ensino no país, tentando assegurar isonomia nas condições de aprendizagem, definindo as áreas de conhecimento e orientando as políticas educacionais.

8 Conselho Nacional de Secretários de Educação. É uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, e tem por finalidade promover a integração das Secretarias visando o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade.

9 União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. É uma associação civil sem fins lucrativos.

O documento será orientador e regulador dos currículos brasileiros, organizando-os por área de conhecimento e por componentes curriculares articulados. A *BNCC* apresenta quatro Áreas do Conhecimento: Ciências da Natureza; Linguagens; Matemática e Ciências Humanas. Cada uma destas áreas comporta seus respectivos Componentes Curriculares (as ditas disciplinas escolares). No caso das Ciências Humanas, elas acomodam no Ensino Médio, os componentes de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. No Ensino Fundamental, a primeira versão da *Base* apresentava as Ciências Humanas abarcando os conteúdos de História, Geografia e Ensino Religioso. Na segunda versão, o Ensino Religioso tornou-se uma Área do Conhecimento independente das outras.

Realizaremos uma abordagem sobre o Currículo e o Ensino de História no Ensino Fundamental. Simultaneamente, analisaremos a primeira e na segunda versão da *BNCC* e como foi oferecido o conteúdo, enfatizando as continuidades e discontinuidades presentes nos documentos, bem como seus silêncios e predominâncias.

3. CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Faz-se necessário, diante da proposta apresentada, conceituar alguns pontos importantes, como o Currículo e o Ensino de História. Ambos estão comprometidos às relações de poder que permeiam a sociedade, encarados socialmente como meio de transformação e manutenção de mentalidades, opinião pública e padrões de comportamento. Assim, cada grupo disputa a legitimidade de sua própria ideologia. Moreira e Silva (1997) ressaltam que ideologia “é a veiculação de ideias que transmitem uma visão de mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social” (p. 23). Sendo assim, Sacristán caracteriza o currículo, como:

[...] uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (SACRISTÁN, 2000, p.15-16)

BASILIO, Kelly Cristina Aparecida; FERRARI, Danilo Wenseslau. *A base nacional comum curricular e o ensino de história: mudanças e permanências*. Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1, p. 64-106, 2019.

BASILIO, Kelly Cristina
Aparecida; FERRARI,
Danilo Wenseslau. *A base
nacional comum curricu-
lar e o ensino de história:
mudanças e permanências.*
Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1,
p. 64-106, 2019.

Diante dessa visão, nota-se que a elaboração e a construção dos padrões e das propostas curriculares trazem implicitamente uma idealização de sociedade e cidadania a ser construída. Dessa forma, de acordo com César Coll (1996), [...] “o currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação” (p. 33). Silva (1996) ainda complementa:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p. 23).

Outro aspecto relevante é a ligação entre currículo e cultura. Segundo Moreira e Silva (1997), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (p. 28). Ou seja, encontra-se no currículo uma forma institucionalizada de difundir a cultura de uma sociedade, devido ao seu envolvimento político.

Sendo assim, é válido destacar que o currículo compõe o elemento central do projeto pedagógico, viabilizando o processo de ensino aprendizagem. Segundo Sacristán (1999), o currículo “é a ligação entre a cultura e a sociedade [...] à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura [...] entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (p. 61).

No que diz respeito ao Ensino de História como disciplina no Brasil, tem como seu marco fundador o Colégio de D. Pedro II, em 1938, o qual determinou a introdução da História no Currículo escolar. Período sinalizado pela consolidação dos estados nacionais burgueses e as expansões industriais europeias concomitantemente com a formação das identidades nacionais. Nesse sentido, a história, segundo Laville (1999), teve papel relevante na construção das identidades e dos Estados nacionais relatando fatos heroicos, “momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes” (p. 2) justamente para reafirmar sua própria identidade e manter uma determinada tradição.

Após a Segunda Guerra Mundial há uma mudança no cenário. Agora, sob um viés democrático, o Ensino de História passa ter uma função de formar um cidadão democrático e participativo. Essas mu-

danças não sucumbiram o modelo antigo, que, por vezes, prosseguiu. Já no período militar o Ensino de História passa por diversas imposições. A educação sofre algumas reformas evidenciando um ensino tecnocrático, aglutinando História e Geografia em “Estudos Sociais” e dando campo para o surgimento da disciplina “Moral e Cívica”, cujo intuito era o de controlar e disciplinar o cidadão. O ensino de história, nesse período, seguiu pautado pelos fatos políticos, reverenciando os grandes heróis nacionais.

Circe Bittencourt afirma que as alterações em uma disciplina acontecem quando sua finalidade passa também por mudanças que variam de acordo com as demandas sociais e econômicas. Em relação ao Ensino de História, a autora aponta que por muito tempo sua função foi de formar uma identidade nacional, transmitir valores, constituindo assim, uma consciência histórica, viabilizando dessa forma, a construção de identidade. Atualmente, segundo a autora, ensinar História implica em um processo de lutas políticas e culturais, em que

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziam para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis. (BITTENCOURT, 2005, p. 183)

Mediante a esse aspecto é necessário atentar-se à organização do currículo para que não haja um enfoque puramente disciplinar, pois a respeito do Ensino de História, segundo Ribeiro (2013), implica em estudar o passado referenciando “as múltiplas experiências dos seres humanos no tempo, que são, antes de tudo, permeadas por um conjunto de conhecimentos e aspectos que não podem ser reduzidos a um recorte disciplinar” (p. 1). Estas são as bases a partir das quais é pensado o ensino de história para as propostas curriculares. Como elas se configuraram na primeira e na segunda versão da *BNCC*?

4. A HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: BNCC, PRIMEIRA E SEGUNDA VERSÃO

Como já abordado nesse trabalho, a *BNCC* é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela LDB, pelas *Di-*

BASILIO, Kelly Cristina Aparecida; FERRARI, Danilo Wenseslau. *A base nacional comum curricular e o ensino de história: mudanças e permanências*. Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1, p. 64-106, 2019.

BASILIO, Kelly Cristina Aparecida; FERRARI, Danilo Wenseslau. *A base nacional comum curricular e o ensino de história: mudanças e permanências*. Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1, p. 64-106, 2019.

retrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e pelo PNE. Tem a “finalidade de orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares” (BRASIL, 2016, p. 24). De maneira que o nosso objetivo é analisar o ensino de história na primeira e na segunda versão da BNCC, se faz necessário, antes, fazermos alguns apontamentos sobre elas.

O ministro da Educação do governo Dilma (2015-2016), Renato Janine Ribeiro, na sua apresentação da 1ª versão afirma que a Base é uma renovação e um aprimoramento da Educação Básica como um todo (BRASIL, 2015, p. 2). Segundo GONTIJO (2015) a *Base*:

[...] não revogou as atuais diretrizes, mas definiu [...] áreas de conhecimentos como forma de organização do currículo [...] abrange a educação infantil, primeira etapa da educação básica, e o ensino médio, última etapa[...] A BNCC mudará os rumos da formação continuada e os materiais didáticos. [...] demonstra [...] empenho de investimento na educação básica para proporcionar formação pessoal, profissional e cidadã. (GONTIJO, 2015, p. 180).

A autora ainda declara que mesmo sendo “sinalizados percursos de aprendizagem, ou seja, objetivos a serem alcançados ao longo da vida escolar, demonstrando que, talvez, a *BNCC* vise somente a criar parâmetro para a avaliação em larga escala” (p. 182).

Sua primeira versão foi vista como uma suposta renovação e aprimoramento em relação às áreas de conhecimentos mediante articulação entre seus componentes curriculares estabelecidos por área. Mas, na realidade são expressos separadamente, dificultando a articulação. Ao contrário do que se propaga, a *BNCC* permite que o aperfeiçoamento dos conhecimentos continue de forma total, sem avanços (GONTIJO, 2015, p. 183). Outro aspecto relevante, é que ela reforça a disciplinarização do indivíduo e rompe com a chance de os “sistemas educativos organizarem os componentes curriculares definidos nas Diretrizes Curriculares [...], observando aspectos ligados ao exercício da cidadania e às etapas do desenvolvimento integral do cidadão” (p. 183).

A segunda versão, de maio de 2016, teve como Ministro da Educação Aloizio Mercadante. Seu enfoque esteve em se “constituir como um avanço na construção da qualidade da educação” (BRASIL, 2016, p. 24) por meio da articulação de quatro políticas: Formação de Professores; Materiais e Tecnologias Educacionais; Avaliação da Educação Básica e Infraestrutura Escolar. Traz, também, como fundamento o direito ao desenvolvimento e à aprendizagem em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos.

Ambos os documentos trazem o objetivo do componente de História no qual visualizamos algumas diferenças. A primeira versão contempla o Ensino de História de modo a:

[...] viabilizar a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres de pessoas, em variadas espacialidades e temporalidade, em dimensões individual e coletiva. O estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, jovens e adultos inseridos na Educação Básica, considerando suas vivências e os diversos significados do viver em sociedade. [...] favorece o exercício da cidadania, na medida que estimula e promove o respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento [...] credo e ideologia, como requer, [...] a construção da sociedade democrática brasileira (BRASIL, 2015, p. 241)

Enquanto a 2º versão, de forma bem sucinta, trata:

[...] o componente História [...] como [...] um movimento constante de diálogo entre diferentes temporalidades e narrativas, prestando especial atenção aos grupos historicamente excluídos de nossa sociedade [...] tem um importante papel para o alcance objetivos gerais de formação, relacionados aos quatro eixos de formação do Ensino Fundamental – Letramento 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 [...] (Brasil, 2016, p. 461).

Mas o que não podemos deixar de lado, segundo Circe Bitencourt (2005), é que “o Ensino de História no Brasil está associado, inegavelmente, à constituição da identidade nacional” (p.185). Isso remete à nossa reflexão sobre o Ensino de História apresentado nas duas versões da *BNCC*, na qual é perceptível a construção de identidade nacional, a primeira de caráter mais nacional e a segunda com índole possuidora de uma visão eurocêntrica.

Para melhor visualização da análise proposta, construímos um quadro comparativo simplificado dos conteúdos estabelecidos nas duas versões do componente curricular de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

BASILIO, Kelly Cristina Aparecida; FERRARI, Danilo Wenseslau. *A base nacional comum curricular e o ensino de história: mudanças e permanências*. Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1, p. 64-106, 2019.

BASILIO, Kelly Cristina
Aparecida; FERRARI,
Danilo Wenseslau. *A base
nacional comum curricu-
lar e o ensino de história:
mudanças e permanências.*
Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1,
p. 64-106, 2019.

Base Nacional Comum Curricular – Ensino de História Anos Finais	
Eixos	
1ª versão	2ª versão
Procedimentos de pesquisas; Representação do tempo; Categorias, noções, conceitos; Dimensão político-cidadã.	Conhecimentos históricos; Linguagens e procedimentos de pesquisa.
Temáticas por ano	
6º ANO - Representações, sen- tidos e significados do tempo histórico; 7º ANO - Processos e sujeitos; 8º e 9º ANO - Análises dos pro- cessos históricos.	Suprimidas
Quantidade de Objetivos de Aprendizagem	
82	124
COMPONENTE CURRICULAR	
6º ANO	6º ANO
Pré-História; Problematização da periodização quadripartite (Idade Antiga, Mé- dia, Moderna e Contemporânea; Brasil Pré-Colonial, Colônia, Reino, Império e República.	Antiguidade Clássica (Grécia e Roma); Idade Média; Períodos Históricos (Antigo, Medieval, Moderna e Contem- porâneo).

<p style="text-align: center;">7º ANO</p> <p>Brasil séculos XVII, XVIII e XIX (Conflitos e revoltas); Escravidão indígena e africana no Brasil; Política e economia do Brasil entre os séculos XVI a XIX; Abolição da escravidão no Brasil; Formação do povo brasileiro entre os séculos XVI a XXI.</p>	<p style="text-align: center;">7º ANO</p> <p>Idade Moderna (Renascimento, Humanismo); Formação dos Estados Nacionais; Mercantilismo; Expansão ultramarina; Colonização espanhola e portuguesa na América; Brasil Colônia; Vinda da Família Real para o Brasil; Independência da América espanhola, EUA e o Brasil.</p>
<p style="text-align: center;">8º ANO</p> <p>Idade Moderna (Conquista espanhola e portuguesa e Renascimento europeu); Brasil Colônia e Brasil Império; Independência do Brasil; Revolução Francesa e seus desdobramentos; Revolução Gloriosa e o Pensamento liberal; Mulheres na sociedade brasileira século XIX; Relações de trabalho séc. XIX; Ocupação da população negra e indígena na sociedade brasileira.</p>	<p style="text-align: center;">8º ANO</p> <p>Brasil Império; Período Regencial (Revoltas); Revolta de Canudos; Segundo Reinado; Expansão cafeeira no Oeste Paulista; Modernização; Guerra do Paraguai; Abolição da escravidão; Fim da Monarquia; Primeira República (Política café com leite); Golpe de 1964; Redemocratização e a Constituição Federal de 1988; Relação da história do Brasil com os processos de conquista de direitos trabalhistas, reconhecimento indígena e quilombola e a afirmação dos direitos das mulheres.</p>

BASILIO, Kelly Cristina Aparecida; FERRARI, Danilo Wenseslau. *A base nacional comum curricular e o ensino de história: mudanças e permanências*. Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1, p. 64-106, 2019.

BASILIO, Kelly Cristina
 Aparecida; FERRARI,
 Danilo Wenseslau. *A base
 nacional comum curricu-
 lar e o ensino de história:
 mudanças e permanências.*
 Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1,
 p. 64-106, 2019.

9º ANO	9º ANO
<p>Século XIX (Aceleração e transformações políticas, econômicas, sociais e culturais em nível planetário, como também, a reordenação dos direitos civis de todos os continentes); Economia brasileira no século XX; Golpe de 1930; Modernismo no Brasil; Golpe de 1964; Processo de redemocratização e a Constituição de 1988.</p>	<p>Revolução Gloriosa século XVII e seus desdobramentos; Colonização China, Índia e Austrália pela Inglaterra; Revolução Industrial; Iluminismo; Revolução Francesa e seu confronto com o Regime absolutista; Império Bonaparte; Transformações na Europa e nas Américas a partir das das ideias liberais e iluministas no século XIX; Formação dos Estados Nacionais nas Américas século XIX; Nacionalismo na Europa século XIX; Imperialismo e a corrida imperialista dos Estados europeus (Neocolonialismo na África e Ásia); Revolução Russa; Entre Guerras (Fascismo e Nazismo); Guerra Fria; Polarização política mundial após o fim da Guerra Fria; ✓ Conceitos do capitalismo, liberalismo e democracia.</p>

Os conteúdos estabelecidos na primeira versão, do 6º ao 9º, aparecem de forma quantitativa e da seguinte maneira: Problemática da periodização quadripartite logo no sexto ano colocando fim ao eurocentrismo. Pré-História também é apresentada no sexto ano. Enquanto a História do Brasil é enfatizada quinze vezes, aparecendo com mais destaque no 6º no 7º ano. Idade Moderna, Revolução Francesa e a Revolução Gloriosa são exibidos uma única vez, no 8º ano. Conteúdos como a Relação de trabalho no século XIX; Mulhe-

res na sociedade brasileira; Ocupação da população negra e indígena na sociedade brasileira; Século XIX como um momento de aceleração e transformações de vários aspectos tanto econômicos, políticos, sociais e culturais e reordenamento dos direitos civis em todo os continentes trazidos no 8º e 9º ano, proporciona a relação do Brasil com outros mundos: africanos, asiáticos e europeus, dando margem para um trabalho de discussão sobre as desigualdades geradoras de preconceitos e exclusão.

Outro aspecto relevante da primeira versão é que ela potencializa a formação integral do sujeito, no sentido de pertencimento a outros grupos sociais e espaços, conforme podemos observar abaixo.

CHHI7FOA093 Reconhecer diferentes concepções e condições de povos indígenas, colonizadores e imigrantes europeus, povos africanos e afro-brasileiros, relacionando-as às diversas formas de organização da vida e do trabalho, dos valores e necessidades de cada grupo, desnaturalizando preconceitos e estereótipos.

CHHI7FOA094 Identificar, problematizar e emitir opiniões sobre as causas da exclusão social de imigrantes procedências, povos indígenas e afro-brasileiros, no tempo presente. (Brasil, 2015, p. 254)

Essa versão também possibilita uma articulação entre a experiência dos estudantes no que diz respeito às situações cotidianas, em seus aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, bem como, reconhecimento da diversidade humana e cultural no desenvolvimento da identidade enfatizado nos procedimentos de pesquisa do 6º ano.

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 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 expressam o protagonismo de diferentes sujeitos e possibilitam 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 na América, com ênfase na colonização portuguesa (BRASIL, 2015, p. 250)

Na segunda versão o componente de História mantém-se como questão central a compreensão do presente e a construção de espec-

BASILIO, Kelly Cristina Aparecida; FERRARI, Danilo Wenseslau. *A base nacional comum curricular e o ensino de história: mudanças e permanências*. Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1, p. 64-106, 2019.

BASILIO, Kelly Cristina Aparecida; FERRARI, Danilo Wenseslau. *A base nacional comum curricular e o ensino de história: mudanças e permanências*. Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1, p. 64-106, 2019.

tativas para o futuro. Enfatiza a existência de múltiplos passados e presentes, diferentes articulações e periodizações. Percebemos significativas alterações como o retorno do eurocentrismo e a sequência cronológica e tradicional, distribuídas da seguinte forma: Conhecer a periodização quadripartite e não problematizar.

EF06HI31 Conhecer diferentes formas de periodização dos processos históricos, tais como Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea; Era do descobrimento, das revoluções, atômica e espacial; Período Paleolítico e Neolítico; Mundos antigo e moderno; Antigo regime; Antiguidade, Modernidade, Pós-Modernidade e Contemporaneidade (Brasil, 2016, p. 474).

Antiguidade Clássica (Grécia e Roma) e Idade Média estão bem realçadas no 6º ano. A Idade Moderna é citada seis vezes, América quatro, História do Brasil dezesseis vezes, privilegiado no 8º ano. Revolução Gloriosa e Francesa apenas uma vez. Também aparece a Colonização da China, Índia e Austrália pela Inglaterra e Revolução Industrial uma vez. Regime absolutista; Nacionalismo século XIX e Imperialismo/Neocolonialismo somente uma vez. A Revolução Russa; Entre Guerras (fascismo e nazismo), Guerra Fria e conceitos sobre o capitalismo, liberalismo e democracia também aparece apenas uma vez, contemplados como “Era contemporânea” no 9º ano.

Diante dos dados acima apresentados, podemos dizer que a segunda versão está menos crítica e problematizadora, apesar de ser mostrar mais organizada que a primeira. Sendo, assim, é possível perceber algumas diferenças e semelhanças na apresentação do Ensino de História nas duas propostas. A primeira traz à luz as palavras: “problematização, exercício da cidadania e sociedade democrática”. Isso nos proporciona uma visão mais ampla sobre a disciplina de História e seu papel na educação, principalmente na formação do indivíduo quanto cidadão, respeitando as diversidades culturais, ideológicas e sociais. Em contrapartida, a 2ª versão se expressa de maneira mais objetiva e instrumental, o Ensino de História, baseando-se nos objetivos de aprendizagem a serem assegurados e apoiados em quatro eixos.

Aqui é oportuno mencionarmos Zamboni (2003); sobre questões de identidade nacional, cidadania, Estado e nação, as quais sempre foram trabalhadas na disciplina de História. Segundo a autora, tanto a identidade social quanto a formação de uma consciência histórica são concebidas por uma concepção de tempo relacionado entre o passado, presente e futuro em processo contínuo de mudanças que ocorrem em cada indivíduo. Desse modo, as formas de ensinar História implicam uma metodologia própria, a qual cada historiador

possui sua própria consciência de sentimento de identidade. Assim, não podemos deixar de levar em consideração a formação do professor e suas convicções de vida humana, relacionados com o tempo e espaço em que estão inseridos (p. 369).

Mas o que seria necessário estabelecer na disciplina de História? Segundo Davies (1996), é fundamental relacionar o particular com geral, percebendo suas particularidades e mediações. Para o autor, a História não pode ser encarada de forma cronológica, peculiar e irrepetível, deixando de lado o particular e o singular. Para Davies, o estudo do passado não pode estar limitado a ele, mas deve interagir com um conjunto maior de elementos considerando os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, temporais e espaciais. Levando, assim, o aluno a perceber a conexão entre seu mundo particular, sua família, amigos e escola com o impessoal, aquele assistido em TV e internet. Nessa perspectiva, o discente assimilará que os dois mundos não são distintos e que ele faz parte de ambos (p. 29-30).

Outro aspecto muito interessante elucidado por Helenice Ciampi (2008), é sua análise sobre o Ensino de História no currículo do Estado de São Paulo. A autora faz referência à ideologia da paulistanidade e explica que nada mais é que uma forma de mostrar “como o imaginário político sobre a região é retomado historicamente para fortalecer sua identidade coletiva, principalmente em momentos de crise” (p. 366). Segundo Ciampi, os temas propostos para a disciplina de História no Estado de São Paulo, são considerados canônicos, ou seja, normativos. Ela ressalta ainda, que, levando em consideração “que os conteúdos não são neutros, eles acabam por naturalizar certos valores, conceitos e ideias” (p. 370). Podemos observar algo parecido na segunda versão da *Base*, na qual encontramos o retorno bem expressivo de uma visão eurocêntrica, cronológica, privilegiando as grandes narrativas. Isso implica em algo já mencionado aqui, mas que a autora reforça em seu estudo, “qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? [...] Quem os selecionou e segundo quais critérios? Quais implicações dessa escolha? Que tipo de pessoas e sociedade objetiva formar?” (p. 370).

Perante ao debate, Davies, sustenta que

o currículo de História [...] não é nem pode ser encarado apenas ou principalmente como mera listagem de conteúdos, ainda que tal listagem deva fazer parte do currículo. Não devemos nos escravizar aos conteúdos, até porque eles serão sempre uma pequena seleção dentre conteúdos bem mais vastos. No caso de História sabemos [...] muito bem que o que ensinamos aos alunos é apenas uma fração infinitesimal do possível conteúdo total da história humana. (DAVIES, 1996, p. 24).

BASILIO, Kelly Cristina Aparecida; FERRARI, Danilo Wenseslau. *A base nacional comum curricular e o ensino de história: mudanças e permanências*. Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1, p. 64-106, 2019.

BASILIO, Kelly Cristina
Aparecida; FERRARI,
Danilo Wenseslau. *A base
nacional comum curricu-
lar e o ensino de história:
mudanças e permanências.*
Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1,
p. 64-106, 2019.

Sendo assim, fica mais claro percebermos que a inovação pretendida na primeira versão reside numa mudança nos papéis, trocando os parâmetros eurocêntricos por uma história aglutinada do Brasil. Enquanto na segunda versão encontramos uma retomada do currículo tradicional, porém trazendo uma referência específica à Antiguidade Clássica. A respeito dos conteúdos de História Medieval, há uma permanência dos rótulos estruturados na historiografia do século XIX, ressaltando uma perspectiva eurocêntrica, claramente notável nos conteúdos do 6º e 7º ano na segunda versão.

Como silêncio, nas duas versões podemos caracterizar a cultura islâmica, História Medieval Ibérica, referências aos processos históricos de outros povos e cultura como a África e América e suas diversidades. Outra ausência significativa é a Era Vargas e as histórias regionais com suas singularidades locais. Isso se torna algo preocupante na medida em que o Ensino de História tem como objetivo, justamente, trazer como reflexão sua realidade e sobre aquilo que lhe cerca partindo de uma concepção sociocultural. Essa ausência na segunda versão, é inquietante, pois dificulta o reconhecimento da multiculturalidade.

A 1ª versão foi fortemente criticada tanto por acadêmicos e letrados participantes de grupos de pesquisas específicos de várias instituições renomadas, como na grande imprensa. Iremos destacar aqui algumas dessas críticas enviadas e publicadas por meio de cartas pela ANPUH. Uma delas, publicada em dezembro de 2015, pela Associação Nacional de História, seção Rio de Janeiro, (ANPUH), devido à Jornada de História sobre a BNCC, promovida pela Associação, em novembro de 2015, na cidade do Rio de Janeiro, que contou com a participação de profissionais das seguintes entidades: UFF, UFRJ, PUC-Rio, UERJ, FGV, Colégio Pedro II, entre outras.

A carta faz menção à composição rápida da comissão e assessoria na área de História, sendo de apenas três meses. A metodologia usada para consulta pública não apresenta de maneira clara as possíveis alterações, limitando-se a ajustes pontuais. Esses pequenos contratempos, segundo a Associação, demonstram um distanciamento com as pesquisas historiográficas produzidas por diversas áreas da História, não levando em consideração todos os investimentos e o fomento das pesquisas nos Programas de Pós-Graduação. Mas o que realmente foi alvo de questionamento foi a proposta de uma história nacionalista brasileira sem articulação com contextos históricos globais.

Nessa versão, a temporalidade foi apontada pela ANPUH como um grande problema, pois não apresenta os objetivos de

aprendizagem de maneira temática, muito menos cronológico. Não inova e tampouco traz algo significativo, somente uma inversão dos padrões eurocêntricos, descartando estudos como História Antiga e Medieval por um conhecimento da História do Brasil centralizada. Para os especialistas, a *Base Nacional Comum Curricular*, ao invés de criticar as cronologias, como é proposto, traz visões distorcidas e ultrapassadas do passado. Por fim, a Associação discute que a proposta apresentada de componente curricular revela uma confusão entre “conteúdos” e “objetivos de aprendizagem” definindo o currículo apenas como “descritores” e “parâmetros”, a serem utilizados nas avaliações em massa,adoras de padrões de qualidades.

Outra carta analisada foi a dos professores da Universidade de São Paulo (USP) enviada ao MEC, conhecida como “Carta de repúdio à BNCC produzida pelo fórum dos profissionais de História Antiga e Medieval”. Tal documento traz algumas críticas como a limitação da autonomia pedagógica dos educadores de História, reforça o pouco tempo para a formulação da comissão responsável pela área de História e os profissionais selecionados, argumentando que estes não representavam a grande diversidade de profissionais existente no campo de História no país, não demonstrando transparência e democracia na escolha dos mesmos. Poucos debates em universidades e consultas apressadas em escolas públicas também são elementos abordados na carta. O mais interessante é a referência à primeira versão como uma perspectiva nacionalista e empobrecedora devido à exclusão de conteúdos como História Antiga e Medieval.

Se observarmos a primeira e a segunda carta analisada, encontramos vários pontos em comum. Tanto a comissão responsável como a “exclusão” de conteúdos que fazem parte da periodização quadripartite (Idade Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), são os alvos das maiores críticas em ambas. Mas se observamos a 1ª versão na página 51 referente ao sexto ano encontramos esses conteúdos apresentados da seguinte forma:

CHHI6FOA071 Conhecer e problematizar as diferentes formas de periodização dos processos históricos tais como o modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), identificando como o Brasil se insere nesta periodização.

CHHI6FOA072 Identificar e discutir características, pessoas, instituições, ideias e acontecimentos relativos a cada um desses períodos históricos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

CHHI6FOA073 Identificar e problematizar as diferentes formas de representação da divisão da história brasileira (Brasil Pré-Colonial, Brasil Colônia, Brasil Reino, Brasil Império e Brasil República), estudando a trajetória de sujeitos, instituições e ideias, além de acontecimentos relativos às

BASILIO, Kelly Cristina Aparecida; FERRARI, Danilo Wenseslau. *A base nacional comum curricular e o ensino de história: mudanças e permanências*. Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1, p. 64-106, 2019.

BASILIO, Kelly Cristina Aparecida; FERRARI, Danilo Wenseslau. *A base nacional comum curricular e o ensino de história: mudanças e permanências*. Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1, p. 64-106, 2019.

experiências política, econômica, social e cultural brasileiras (Brasil, 2015, p. 251).

Percebe-se que não houve um abandono da ideia da cronológica quadripartite tradicional, mas está figurada de maneira passível de problematização. Em relação à equipe, verificamos que a maior parte dos profissionais convidados não era formada por professores-pesquisadores inseridos nesses segmentos que se manifestaram contra a formulação da primeira versão.

Críticas pertinentes, igualmente, foram feitas na grande mídia. Conforme Magnoli; Senise (2015), no jornal *O Globo*, apontam problemas na primeira formulação da *Base* como o “fim de uma história ocidental, uma carência de temporalidade e noção de processo e falta de conhecimento dos especialistas que produziram o documento”. É possível perceber que as posições encontradas tanto nas cartas enviadas à ANPUH, como a de Magnoli e Senise (2015), no jornal *O Globo*, se tornam parecidas quando analisadas, principalmente, em relação à exclusão de conteúdos considerados parte da “história ocidental” e dos profissionais convocados para compor a comissão de elaboração da primeira versão. Estes foram mencionados de desconhecidos e supostamente não refletiam a diversidade no campo de pesquisa em história, o mesmo argumento usado nas cartas publicadas pela ANPUH.

Na elaboração da segunda versão não encontramos cartas de repúdio em relação aos conteúdos estabelecidos. Observamos, sim, uma profunda mudança no componente curricular passando a supervalorizar conteúdos que na versão anterior foram julgados como excluídos e esquecidos. O grande exemplo dessa alteração está no conteúdo do sexto ano, que evidencia a Antiguidade Clássica de maneira exagerada:

EF06HI01 Conhecer a história da Grécia antiga, com ênfase no processo de surgimento da polis e da Filosofia.

EF06HI02 Reconhecer os conceitos de democracia e cidadania construídos na Grécia clássica e, em particular, em Atenas.

EF06HI03 Identificar a importância da mitologia grega e de suas representações nas artes e na literatura, até os dias de hoje.

EF06HI04 Conhecer o papel do teatro (tragédia) na Grécia enquanto forma de apropriação do espaço público.

EF06HI05 Valorizar as contribuições do pensamento grego para a Matemática e para o conhecimento da natureza.

EF06HI06 Conhecer a conquista da Grécia pela Macedônia e a difusão da cultura helênica pelo mundo Mediterrâneo.

EF06HI07 Conhecer o processo de formação do Império Romano.

EF06HI08 Compreender aspectos da República romana e o papel do Direi-

to na organização do Estado.

EF06HI09 Conhecer a importância do latim na formação das línguas vernáculas modernas.

EF06HI010 Conhecer a relação entre patrícios e plebeus (Brasil, 2016, p. 462-463).

As mudanças na segunda versão se estendem na comissão responsável na constituição do componente curricular de História. Como era de se esperar, foram chamados para compor a nova equipe os profissionais pertencentes aos grupos que levantaram as críticas sobre a primeira elaboração, principalmente especialista ligada à ANPUH, uma referência no país em relação aos estudos e pesquisas em História, que teve participação na elaboração dos PCN e agora são convidados, após reivindicarem, para atuar na composição da 2ª versão da BNCC. O interessante é observar as semelhanças nas opiniões da grande mídia, como jornal *O Globo* e a *Folha*, com as críticas lançadas pelas ANPUH.

Essa análise nos permite perceber que o Ensino de História no Brasil, não está somente associado à construção de uma identidade nacional, mas está diretamente ligado a uma rede de relações de poder, no qual se destacam diversos grupos que buscam a todo tempo autonomia e manutenção de seus interesses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi proposto nesse artigo, observamos que a proposta lançada pela *Base Nacional Comum Curricular* foi criar um espaço fecundo para a imposição de uma política sustentada na avaliação, na meritocracia, com visões empresariais com objetivo de instrumentalizar o ensino para uma educação de qualidade, controlando o que é ensinado e aprendido.

A ideia de construção de uma BNCC aparenta ser relevante no sentido de assegurar realmente o acesso e a garantia à aprendizagem e seu desenvolvimento aos indivíduos. Porém, ela se torna um risco quando existe uma nova estrutura que regulamenta vertentes hegemônicas neoliberais para educação, enfatizando índices de qualidades associados ao controle de professores e alunos.

A análise enfatizou as continuidades e descontinuidades presentes nos dois documentos. Sendo possível perceber que nas continuidades a metodologia de elaboração das propostas é mantida nos dois escritos, como a preocupação em formar cidadãos e alguns prin-

BASILIO, Kelly Cristina Aparecida; FERRARI, Danilo Wenseslau. *A base nacional comum curricular e o ensino de história: mudanças e permanências*. Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1, p. 64-106, 2019.

BASILIO, Kelly Cristina
Aparecida; FERRARI,
Danilo Wenseslau. *A base
nacional comum curricu-
lar e o ensino de história:
mudanças e permanências*.
Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1,
p. 64-106, 2019.

cípios que favorecem a igualdade de oportunidades para todos. Em relação às discontinuidades, a versão 2016 deixa claro uma nova estrutura de regulamentação para uma educação de qualidade em que se privilegia as seguintes relevâncias: responsabilização, meritocracia e privatização, compondo um cunho de mérito.

Seguindo essa visão de uma educação de qualidade, é proposto um controle do que será ensinado e aprendido, baseado na avaliação e na tentativa de controlar professores e estudantes. Dessa maneira, é possível perceber que o direito à aprendizagem é tratado de forma rápida e precisa, além de evidenciar um formato dos componentes curriculares parecido com o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) por meio da sistematização oferecida em cada habilidade e competências a ser avaliada.

Por fim, o ensino de história analisado na primeira versão indica um desejo de mudanças, principalmente em relação às particularidades regionais, às lutas das minorias por seus direitos, às diversidades culturais dos povos africanos e indígenas. De outra parte, na segunda versão, se encontram algumas permanências tradicionais em relação ao prisma cronológico e o foco nas grandes narrativas, dos grandes heróis tendo como referência o processo histórico de origem europeia, caracterizando um retorno aos antigos caminhos curriculares, tão criticados pelos estudiosos da história enquanto saber escolar. E, para tanto, o ensaio evidenciou que o ensino de história no Brasil passa por uma intrínseca disputa de poder relacionada a grupos que procuram manter sua relevância. Resta saber se, na terceira e última versão do documento, em fase de implementação pelo Ministério da Educação (MEC), o ensino de história encontrou os caminhos de mudança dos parâmetros tradicionais, ou se conciliou interesses em disputa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus e à minha família por estar sempre ao meu lado em todos os momentos, principalmente naqueles mais difíceis. Esse trabalho é fruto do amor, carinho e compreensão das pessoas que amo e que sempre estão ao meu lado. Agradeço ao meu orientador, Professor Dr. Danilo. Pessoa Incrível, humana e compreensível. Quantas vezes ultrapassei os prazos estabelecidos por ele, enviei mensagens no meio da noite pedindo ajuda ou enviando para correção. Quanta compreensão. Agradeço, também, a

Universidade do Sagrado Coração e a coordenadora do curso pelo carinho, benevolência e amor com que tratam seus acadêmicos, marcando nossas vidas, compondo nossa história.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, ANPUH. **Carta crítica da ANPUH-RIO à composição do componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular**, 2015. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>>.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, ANPUH. **Carta de repúdio à BNCC produzida pelo fórum dos profissionais de História Antiga e Medieval**, 2016. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>>.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 1ª versão. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF, 2013.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (org.) **Escritos de Educação**. RJ: Vozes, s. d., p. 217-227, 2015.

BASILIO, Kelly Cristina Aparecida; FERRARI, Danilo Wenseslau. *A base nacional comum curricular e o ensino de história: mudanças e permanências*. Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1, p. 64-106, 2019.

BASILIO, Kelly Cristina Aparecida; FERRARI, Danilo Wenseslau. *A base nacional comum curricular e o ensino de história: mudanças e permanências*. Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1, p. 64-106, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. SP: Cortez, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

CIAMPI, H. et al. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no Estado de São Paulo, 2008. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/ Humanitas Publicações, v. 29, n. 52, 2009.

COLL, César. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 1996.

DAVIES, Nicholas. Elementos para a construção do currículo de História. In: _____. **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Rio de Janeiro, pp. 77-88, 1996.

DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, nº 82, p. 93-130, abril 2003.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. Base Nacional Comum Curricular: comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v.1, n. 2, p. 174-190, 2015.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, vol. 19, n. 38, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. D. **Educação básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MATHIAS, Carlos, Leonardo, Kelmer. O Ensino de História no Brasil: Contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**. São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 40-49, jan/abr. 2011.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo et al. Recursos Financeiros e a Educação. In: _____ **Educação Básica: Políticas, Legislação e Gestão**. São Paulo: Cengage Learning, p. 192 - 215, 2011.

MAGNOLI, Demétrio; BARBOSA, Elaine Senise. História sem tempo. *O Globo*. 08 out. 2015. Disponível em: < <http://oglobo.globo.com/opiniao/historia-sem-tempo-17719022#ixzz3twY3x4qC>>

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. **Currículo, Conhecimento e cultura escolar**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva. **Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

ZAMBONI, E. Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. In: **Cadernos Cedex**, Campinas, ano XXIII, n. 61, dez. 2003.

BASILIO, Kelly Cristina Aparecida; FERRARI, Danilo Wenseslau. *A base nacional comum curricular e o ensino de história: mudanças e permanências*. Mimesis, Bauru, v. 40, n. 1, p. 64-106, 2019.

Séries	1ª versão (2015)	2ª versão (2016)
<p data-bbox="225 159 464 355">6º ano Representações, sentidos e significados do tempo histórico.</p>	<p data-bbox="488 159 954 226">• Procedimentos de pesquisa:</p> <p data-bbox="488 226 954 410">Utilizar tecnologias para acesso às fontes históricas (dados, registros, documentos e narrativas) em pesquisa sobre acontecimentos passados.</p> <p data-bbox="488 410 954 887">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 passado, ampliando o vocabulário historiográfico e a compreensão sobre o passado do local ou da região em que vive, do Brasil e do mundo.</p> <p data-bbox="488 887 954 1330">Organizar e selecionar informações coletadas em diferentes suportes, tais como listas, diários, biografias, que expressam o protagonismo de diferentes sujeitos e possibilitam 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.</p> <p data-bbox="488 1330 954 1551">Comunicar criativamente, por meio de múltiplas linguagens, resultados de estudos e pesquisas acerca dos processos de colonização ocorridos na América, com ênfase na colonização portuguesa.</p> <p data-bbox="488 1551 954 1590">• Representação do tempo:</p> <p data-bbox="488 1590 954 1808">Conhecer e reconhecer as diversas maneiras de contagem e de registro do tempo – calendário e outras formas consagradas -, dos astecas, dos maias, dos egípcios, dos diferentes povos indígenas</p>	<p data-bbox="979 159 1289 226">• Conhecimentos Históricos:</p> <p data-bbox="979 226 1445 486">Conhecer a história da Grécia antiga, com ênfase no processo de surgimento da polis e da Filosofia; Reconhecer os conceitos de democracia e cidadania construídos na Grécia clássica e, em particular, em Atenas.</p> <p data-bbox="979 486 1445 635">Identificar a importância da mitologia grega e de suas representações nas artes e na literatura, até os dias de hoje.</p> <p data-bbox="979 635 1445 784">Conhecer o papel do teatro (tragédia) na Grécia enquanto forma de apropriação do espaço público.</p> <p data-bbox="979 784 1445 934">Valorizar as contribuições do pensamento grego para a Matemática e para o conhecimento da natureza.</p> <p data-bbox="979 934 1445 1083">Conhecer a conquista da Grécia pela Macedônia e a difusão da cultura helênica pelo mundo Mediterrâneo.</p> <p data-bbox="979 1083 1445 1150">Conhecer o processo de formação do Império Romano.</p> <p data-bbox="979 1150 1445 1265">Compreender aspectos da República romana e o papel do Direito na organização do Estado.</p> <p data-bbox="979 1265 1445 1379">Conhecer a importância do latim na formação das línguas vernáculas modernas.</p> <p data-bbox="979 1379 1445 1447">Conhecer a relação entre patrícios e plebeus.</p> <p data-bbox="979 1447 1445 1561">Reconhecer e analisar as principais características da escravidão na Antiguidade.</p> <p data-bbox="979 1561 1445 1745">Identificar os principais aspectos da expansão territorial de Roma na Península Itálica, em regiões da Europa, da África e do Oriente Médio.</p> <p data-bbox="979 1745 1445 1808">Analisar aspectos que mostram continuidades entre o helenismo e a</p>

	<p>brasileiros entre outros, discutindo usos e adequações.</p> <p>Compreender as diferentes medidas de tempo comumente utilizadas – décadas, séculos, milênio, era – e as formas de realizar as medidas em outras culturas.</p> <p>Dimensionar a duração de períodos históricos, tendo como referências materiais que possibilitem concretizar as relações de grandezas entre anos, décadas, séculos, milênios e eras.</p> <p>• Categorias, noções e conceitos:</p> <p>Reconhecer a existência de uma história da humanidade que antecede o advento da escrita e as experiências de sociedades ágrafas a partir de múltiplos registros.</p> <p>Conhecer e problematizar as diferentes formas de periodização dos processos históricos tais como o modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), identificando como o Brasil se insere nesta periodização.</p> <p>Identificar e discutir características, pessoas, instituições, ideias e acontecimentos relativos a cada um desses períodos históricos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.</p> <p>Identificar e problematizar as diferentes formas de representação da divisão da história brasileira (Brasil Pré-Colonial, Brasil Colônia, Brasil Reino, Brasil Império e Brasil República), estudando a trajetória de sujeitos, instituições e ideias, além de acontecimentos relativos às experiências política, econômica, social e cultural brasileiras.</p> <p>Conhecer e problematizar as</p>	<p>cultura romana.</p> <p>Identificar as origens do cristianismo na região da Palestina e sua propagação por outras regiões do Império Romano.</p> <p>Identificar relações entre o Cristianismo, o povo hebreu e o Judaísmo.</p> <p>Reconhecer as origens do Islamismo no séc. VIII.</p> <p>Compreender a desestruturação do Império e a formação do mundo medieval na Europa.</p> <p>Identificar a divisão do Império Romano entre o Império Romano do Ocidente e do Oriente.</p> <p>Identificar aspectos do conceito de feudalismo.</p> <p>Identificar a fragmentação do poder político e a primazia cultural e política da Igreja Católica.</p> <p>Classificar a estrutura da sociedade feudal definida a partir de três ordens, dos oratores, bellatores e laboratores, representados pelas figuras do sacerdote, do cavaleiro e do camponês.</p> <p>Identificar o papel do comércio e das cidades na Idade Média.</p> <p>Identificar aspectos de manifestações culturais e artísticas do mundo medieval, destacando a construção de catedrais, de castelos e o nascimento das Universidades.</p> <p>Analisar e problematizar o conceito de Idade Média como periodização da História Universal.</p> <p>Estabelecer as relações do mundo medieval com o mundo árabe, com o Império Otomano e com as populações judias.</p> <p>Compreender o papel da Biblioteca de Alexandria, das cruzadas e da presença de judeus e árabes na Península Ibérica.</p> <p>• Linguagem e</p>
--	---	--

	<p>diferentes formas de organização política do Brasil, desde o período da colonização portuguesa até a contemporaneidade (Colônia, Estados do Brasil e do Grão-Pará e do Maranhão, Reino Unido a Portugal e Algarves, Império do Brasil e República Federativa).</p> <p>• Dimensão Político-Cidadã: Reconhecer os direitos civis, políticos e sociais estabelecidos na CF de 1988, considerando o contexto histórico no qual ela foi elaborada e promulgada, refletindo sobre diferenças e semelhanças em relação às demais constituições brasileiras. Identificar e problematizar semelhanças e diferenças, avanços e recuos, na construção dos direitos civis, internalizando-os como valores Reconhecer-se como cidadão brasileiro e conhecer as diferentes definições de cidadania em outros tempos e lugares.</p>	<p>Procedimento de Pesquisa: Conhecer marcos fundamentais das Histórias Antiga e Medieval, incluindo contraposições, conexões e trocas que se estabeleceram entre “Ocidente” e “Oriente” ao longo desses séculos. Produzir textos que discorram sobre o desenvolvimento dessas civilizações e sociedades. Identificar diferentes fontes de conhecimentos sobre as cidades medievais. Compreender a noção de “era cristã”. Conhecer diferentes formas de periodização dos processos históricos, tais como Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea; Era do descobrimento, das revoluções, atômica e espacial; Período Paleolítico e Neolítico; Mundos antigo e moderno; Antigo Regime; Antiguidade, Modernidade, Pós-Modernidade e Contemporaneidade.</p>
<p>7º ano</p> <p>Processos e sujeitos</p>	<p>• Procedimento de pesquisa: Utilizar tecnologia para acesso às fontes históricas (dados, registro, documentos e narrativas) em pesquisas sobre acontecimentos passados, selecionando informações considerando o contexto de sua produção. Identificar sujeitos e processos históricos relacionados à formação do povo brasileiro em diferentes fontes, tais como documentos oficiais (lista de imigrantes, documentos censitários, registros paroquiais entre outros), documentos pessoais, fotografias, narrativas orais, escritas e iconográficas e materiais audiovisuais.</p>	<p>• Conhecimentos Históricos: Compreender o significado do Renascimento e do Humanismo. Estabelecer a relação entre a formação dos Estados Nacionais europeus, o mercantilismo e a expansão ultramarina. Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias. Compreender o processo de organização do domínio colonial nas Américas portuguesa e espanhola. Destacar a importância da ação missionária na América Ibérica, percebendo a violência implícita na catequese.</p>

	<p>Comunicar, por meio de múltiplas linguagens (musical, dramática e telemáticas entre outras) resultados de pesquisas acerca de sujeitos e processos históricos relacionados à formação do povo brasileiro situado entre os séculos XVI e XXI.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representação do Tempo Reconhecer o protagonismo de sujeitos e de grupos históricos no processo de formação do povo brasileiro, em eventos como a Conquista (XVI), os deslocamentos forçados de africanos (XVII-XIX), a migração de europeus e asiáticos (XIX-XX) e migrações internas (XIX-XXI). • Categorias, noções e conceitos: 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), Inconfidência Mineira (1789) e a Inconfidência Baiana ou Revolta dos Alfaiates (1798). Inferir, a partir de fontes diversas, o protagonismo de sujeitos em processos históricos no Brasil expressos em movimentos tais como Confederação dos Tamoios (1556-1567), a Cabanagem (1835-1840) e a Balaiada (1838-1841). Reconhecer os diferentes processos de escravidão no Brasil: africanos e indígenas, relacionando à formação política, econômica, social e cultural das diferentes regiões. Conhecer e compreender as diferentes formas de exploração econômica e as relações políticas no Brasil, por meio de estudos do ciclo do açúcar (XVI-XVIII), no 	<p>Reconhecer confrontos que produziram etnocídios. Compreender as várias estratégias de resistência indígena na América Ibérica às diferentes formas de dominação. Analisar as relações de trabalho impostas às populações indígenas e a introdução da escravidão de origem africana nas Américas. Conhecer as formas de organização social e política do continente africano na época moderna. Identificar as condições de comércio de escravos na África e o desenvolvimento do tráfico transatlântico. Conhecer as diferentes formas de escravidão nas Américas e as estratégias de lutas dos escravos pela liberdade. Conhecer as diferentes fases da colonização do Brasil, em especial a da economia do açúcar no Nordeste, da exploração mineradora e a da expansão das fronteiras do território colonial. Identificar os grupos que integravam a sociedade colonial em diferentes regiões do território. Identificar aspectos da produção cultural no Nordeste açucareiro e na região das Minas Gerais. Analisar a importância das revoltas colônias. Conhecer os motivos e os desdobramentos da vinda da corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808. Inferir, a partir das fontes diversas, motivações e desdobramentos de conflitos entre poderes locais e central no Brasil, relacionando aos europeus, indígenas e negros, expressos em movimentos, tais como Confederação dos Tamoios</p>
--	--	---

	<p>Nordeste, do ouro e da mineração (XVII – XVIII) e do café (XIX), no Sudeste.</p> <p>Conhecer o papel da escravidão de africanos e indígenas no Estado do Grão-Pará e Maranhão, relacionando-o às formas de exploração econômica e às relações políticas construídas, por meio do estudo da economia extrativa, entre os séculos XVII e XVIII.</p> <p>Conhecer e compreender os sentidos, os significados e as representações da escravidão no Brasil (XVI-XIX), no espaço urbano, relacionando-a às diferentes atividades econômicas e às diversas relações de poder, por meio do estudo das formas de trabalho e de sociabilidades presentes nas cidades brasileiras.</p> <p>Conhecer os processos de resistência à Escravidão protagonizados por indígenas, africanos e negros escravizados, tais como o Quilombo dos Palmares (XVI-XVII) a Revolta dos Manao (XVIII).</p> <p>Conhecer e compreender os sentidos, os significados e representações do movimento abolicionista no Brasil, séc. XIX, verificando as consequências do 13 de maio para população negra e a formação do movimento negro.</p> <p>Conhecer e compreender os sentidos e significados dos movimentos indígenas no Brasil séc. XX.</p> <p>Conhecer e discutir, considerando as categorias etnocentrismo e alteridade, obras literárias, hipertextuais e iconográficas, produzidas entre os séculos XVI – XIX, sobre a formação do povo brasileiro, remetendo aos seus</p>	<p>(1556-1567), Levantes dos Tupinambás (1617-1621), Revoltas de Beckman (1684), formação do Quilombo dos Palmares (séc. XVII).</p> <p>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).</p> <p>Estabelecer relações e conexões entre o processo de independência do Brasil e o da América de colonização espanhola.</p> <p>Comparar a independência do Brasil e da América de colonização espanhola com a independência dos EUA.</p> <p>• Linguagem e Procedimentos de Pesquisa:</p> <p>Conhecer e identificar, em diferentes fontes, marcos fundamentais do advento da modernidade.</p> <p>Relacionar as transformações em curso na Europa moderna e as formas pelas quais se fazem presentes em outras regiões do mundo, em particular, no “Novo Mundo”.</p> <p>Analisar os modos de exercício de dominação sobre os múltiplos modos de resistências.</p> <p>Utilizar documentos históricos que iluminem a dominação e a resistência das populações ameríndias.</p> <p>Identificar aspectos da história dos reinos africanos durante o tráfico “negreiro”.</p> <p>Identificar fontes de diferentes naturezas para obter informações sobre a escravidão nas Américas.</p> <p>Pesquisar diferentes fontes sobre a</p>
--	--	---

	<p>contextos de sua produção.</p> <p>• Dimensão Político-Cidadã: Reconhecer e discutir princípios dos direitos humanos e civis dos brasileiros, posicionando-se sobre modos de tratamento, preconceitos, estereótipos e atitudes discriminatórias em diferentes temporalidades. Reconhecer diferentes concepções e condições de povos indígenas, colonizadores e imigrantes europeus, povos africanos e afro-brasileiros, relacionando-as às diversas formas de organização da vida e do trabalho, dos valores e necessidades de cada grupo, desnaturalizando preconceitos e estereótipos. Identificar, problematizar e emitir opiniões sobre as causas da exclusão social de imigrantes procedências, povos indígenas e afro-brasileiros, no tempo presente.</p>	<p>catequese dos índios, analisando diferentes pontos de vista sobre o fato. Pesquisar diferentes fontes sobre a escravidão nas Américas, analisando diferentes pontos de vista sobre o fato. Identificar em obras artísticas e em documentos diversos, as diferentes formas de resistência à escravidão, analisando diferentes narrativas e perspectivas sobre esse processo. Analisar mudanças e permanências na forma de preconceitos e estereótipos sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas, problematizando esses estereótipos e preconceitos. Conhecer e compreender a importância de outras Ciências, tais como a Arqueologia, a Geografia, a Antropologia e a Linguística no conhecimento do passado das populações indígenas e africanas para a história brasileira.</p>
<p>8º ANO</p> <p>Análise dos processos Históricos</p>	<p>• Procedimentos de Pesquisa: Utilizar tecnologia para acesso às fontes históricas (dados, registro, documentos e narrativas) em pesquisas sobre acontecimentos passados, selecionando informações considerando o contexto de sua produção. Identificar fontes bibliográficas e documentais que expressem vínculos entre processos históricos vividos no Brasil e processos históricos ocorridos em outros espaços e períodos, reconhecendo continuidades, permanências e mudanças, por meio do estudo dos processos de Conquistas da América pelos portugueses e de Independência do Brasil. Reconhecer as construções textuais</p>	<p>• Conhecimentos Históricos: Conhecer o processo de formação do Estado Nacional brasileiro na condição de Império. Compreender a especificidade do processo de formação do Estado Nacional brasileiro em relação aos outros países da América que adotaram o regime republicano. Analisar as consequências sociais e políticas da permanência da escravidão ao longo do Império. Analisar a relação do Império com as populações indígenas. Reconhecer o Período Regencial e as motivações das revoltas provinciais que eclodiram nessa conjuntura. Analisar as composições políticas do Segundo Reinado e as</p>

	<p>como formulações interessadas relacionadas às disputas e conflitos vividos pela sociedade que as produz.</p> <p>Comunicar, por meio de múltiplas linguagens, resultados de estudos e pesquisas acerca dos nexos que vinculam processos históricos vividos no Brasil a outros espaços e períodos.</p> <p>• Representação do tempo: Conhecer e compreender o contexto econômico de Portugal às vésperas da conquista, por meio do estudo das investidas portuguesas pelo Atlântico e sua ocupação na costa africana.</p> <p>Conhecer e compreender o contexto político da África subsaariana, às vésperas da Conquista, por meio do estudo das diversidades de povos e a formação dos estados como o Reino de Mali, e do lugar da Escravidão entre as sociedades africanas.</p> <p>Conhecer e compreender o contexto político dos povos indígenas habitantes do território brasileiro, ao tempo da Conquista, por meio do estudo da diversidade de povos e da importância da guerra nas relações interétnicas.</p> <p>Conhecer e compreender a colonização portuguesa na América como um processo de disputas, tensões, conflitos e negociações, por meio do estudo das 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,</p>	<p>estratégias de imposição da ordem no país.</p> <p>Analisar o desenvolvimento da cafeicultura no Vale do Paraíba e, posteriormente, no Oeste paulista.</p> <p>Identificar 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.</p> <p>Identificar as razões e os efeitos do fim do Tráfico de Escravos em 1850.</p> <p>Conhecer as relações do Brasil com os demais países da América do Sul.</p> <p>Compreender a Guerra do Paraguai e seus desdobramentos nacionais e regionais.</p> <p>Analisar os diversos impactos sociais, econômicos e políticos da Abolição da Escravidão.</p> <p>Reconhecer as representações da nação brasileira na literatura e na pintura ao longo do Segundo Reinado.</p> <p>Conhecer a crise do regime imperial e o processo de proclamação da República.</p> <p>Analisar os sentidos sociais e culturais da revolta de Canudos no sertão da Bahia, na década de 1890.</p> <p>Conhecer a obra Os Sertões, de Euclides da Cunha, em especial a sua “descoberta” das mazelas do “Brasil profundo”</p> <p>Identificar os aspectos econômicos, sociais e políticos que caracterizam a Primeira República.</p> <p>Identificar o sistema político-partidário da Primeira República e</p>
--	--	--

	<p>americanas e portuguesas. Identificar e discutir a forma como se deu a colonização das diversas partes do território americano pelos portugueses, percebendo a diversidade das conformações coloniais, por meio de estudos de caso, como a colonização de São Paulo e a colonização do Nordeste. Reconhecer 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. Reconhecer os nexos entre o processo de Independência ocorridos na América, em especial as da América Espanhola, destacando similitudes e diferenças. 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. Reconhecer as incorporações do pensamento liberal no Brasil, por meio do estudo do pensamento liberal expresso na Revolução Gloriosa e na Revolução Francesa. Reconhecer a especificidade do pensamento liberal brasileiro, 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. Reconhecer nexos entre o processo de reordenamento da mão de obra no Império e as transformações ocorridas na economia internacional, por meio do estudo</p>	<p>mulheres. Reconhecer as fontes históricas, tais como documentos pessoais, fotografias, narrativas orais, escritas, iconográficas e materiais audiovisuais, dentre outros, como ferramentas para a produção de evidências e posterior formulação de narrativas sobre o passado, ampliando o vocabulário historiográfico e a compreensão sobre a história do Brasil. Refletir sobre as comemorações do Centenário da Independência e as representações da identidade nacional.</p>
--	--	---

	<p>do fim do comércio atlântico de escravos.</p> <p>Reconhecer 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.</p> <p>• Dimensão Político-Cidadã:</p> <p>Reconhecer as mudanças e permanências na conformação dos direitos civis, considerando a noção de cidadania do séc. XIX no Brasil, e em outros espaços e a presente na sociedade brasileira contemporânea.</p> <p>Reconhecer mudanças e permanências no lugar ocupado pelas mulheres na sociedade brasileira, a partir da consideração da condição feminina no Brasil do séc. XIX e em outros espaços e a sua condição na contemporaneidade.</p> <p>Reconhecer mudanças e permanências nas relações de trabalho na sociedade brasileira, a partir da consideração do lugar do trabalho no Brasil do séc. XIX e do Brasil contemporâneo.</p> <p>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 contemporânea.</p>	
<p>9º ano</p> <p>Analisando processos Históricos</p>	<p>• Procedimento de Pesquisas:</p> <p>Identificar fontes bibliográficas e documentais que expressam vínculos que relacionam processos históricos vividos no Brasil, relativos à Economia e à Política</p>	<p>• Conhecimentos Históricos:</p> <p>Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra e os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa do século XVII.</p>

	<p>no séc. XX, a processos históricos ocorridos em outros espaços e períodos, por meio dos estabelecimentos de nexos que denotem continuidades, permanências e mudanças. Reconhecer conflitos e tensões sociais como dimensões inerentes da vida social, resultado da diversidade de interesse e de visões de mundo.</p> <p>Identificar e discutir 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 séc. XX.</p> <p>Comunicar, por meio de múltiplas linguagens, 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.</p> <p>• Representação do tempo:</p> <p>Reconhecer o séc. XIX como momento de aceleração de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais.</p> <p>Reconhecer o séc. XX como momento de intensificação de relações em nível planetário e de maior interdependência entre as economias dos diversos países e continentes.</p> <p>Reconhecer o séc. XX como um momento de reordenamento dos direitos civis em países de todos os continentes.</p> <p>Compreender o séc. XX como um momento de reordenação e reformulação das relações de trabalho, em função das transformações na economia mundial.</p>	<p>Conhecer a colonização da Índia, China e Austrália pelo Império Britânico.</p> <p>Relacionar o “processo de cercamento de terras” e a “Revolução Industrial”.</p> <p>Compreender o significado da “Revolução Industrial” e seus desdobramentos: desenvolvimento tecnológico, construção de fábricas, comércio marítimo, criação de bancos, ampliação da economia de mercado.</p> <p>Compreender o significado do Iluminismo e a contribuição dos Enciclopedistas para a transformação das ideias que justificaram a Revolução Francesa.</p> <p>Analisar a importância da Revolução Francesa e seu confronto com o Regime Absolutista e com a sociedade dominada pela nobreza e pelo clero.</p> <p>Analisar as representações simbólicas construídas sobre a Revolução e a República na França a partir da “tomada da Bastilha” e vitória dos revolucionários.</p> <p>Compreender os desdobramentos do processo revolucionário que resultaram na formação do Império comandado por Napoleão Bonaparte.</p> <p>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.</p> <p>Estabelecer comparações entre os processos de Independência da América do Norte, da América Espanhola e da América Portuguesa, identificando os aspectos comuns e as múltiplas</p>
--	---	---

	<p>• Categorias, noções e conceitos: Conhecer e compreender a crise da Economia Gomífera, no início do séc. XX, por meio do estudo das formas do trabalho nos seringais e da expansão do colonialismo europeu pelo leste da Ásia. Conhecer e compreender a crise da Economia Cafeeira, no séc. XX, por meio do estudo da pauta de exportações brasileiras na primeira metade daquele séc. e do lugar do Brasil no comércio mundial. Conhecer e compreender a emergência da atividade industrial e agropecuária no Brasil contemporâneo, relacionando-as às relações mantidas com outras economias, especialmente no período entre guerras, no momento subsequente à Segunda Guerra Mundial e no último quartel do séc. XX, por meio do estudo da inserção do Brasil no comércio mundial dos períodos supracitados. Conhecer e compreender 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. Compreender e entender o golpe 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. Conhecer e compreender a conformação de uma noção de Brasil e de brasileiro, emergida da atuação política de setores médios e urbanos e das políticas culturais do</p>	<p>diferenças entre eles. Analisar a formação dos Estados Nacionais nas Américas ao longo do século XIX, levando em conta a especificidade do caso brasileiro. Analisar os significados dos nacionalismos e da construção de impérios na Europa do século XIX. Estabelecer a relação entre imperialismo e corrida imperialista dos Estados europeus, que resultou na política neocolonialista na África e Ásia. Identificar os aspectos fundamentais da Revolução Russa. Conhecer o período entre guerras e o surgimento do fascismo e do nazismo. Conhecer as origens e os propósitos da organização das Nações Unidas. Conhecer a Carta dos Direitos Humanos e sua relação com o processo de afirmação dos direitos das minorias. Identificar os principais aspectos sociais, econômicos e políticos dos Estados de Bem-Estar Social. Compreender os significados da Guerra Fria e identificar as “zonas de influência” dos Estados Unidos e da União Soviética. Analisar os principais eixos de polarização política que emergiram no cenário mundial após o fim da Guerra Fria.</p> <p>• Linguagens e Procedimentos de Pesquisa: Conhecer os conceitos fundamentais da ordem liberal e democrática. Conhecer os diferentes conceitos de capitalismo. Identificar a relação entre a “era das revoluções” e a formação do indivíduo moderno.</p>
--	--	--

	<p>Estado Novo, por meio do Modernismo (Semana da Arte Moderna), Teatro Experimental do Negro e da política do Estado para a cultura.</p> <p>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.</p> <p>Conhecer e compreender o processo de abertura política como resultado de demanda da sociedade civil organizada, por meio do estudo da retomada do movimento sindical e da luta política pela eleição direta para presidente.</p> <p>Conhecer e compreender a Constituição de 1988 como resultado demanda 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.</p> <p>• Dimensão Político-Cidadã:</p> <p>Conceituar historicamente as relações de trabalho no Brasil contemporâneo, estabelecendo nexos com as lutas e conquistas dos movimentos trabalhistas ao longo do séc. XX.</p> <p>Conceituar historicamente a participação política no Brasil contemporâneo, estabelecendo nexos com as lutas pela participação política e pela ampliação dos direitos políticos e sociais do séc. XX.</p> <p>Conceituar historicamente cidadania no Brasil</p>	<p>Identificar diferentes fontes de consulta sobre as grandes guerras mundiais.</p> <p>Comparar os grandes embates ideológicos entre o liberalismo, conservadorismo, comunismo e social democracia.</p> <p>Analisar os efeitos devastadores do imperialismo europeu sobre os países da África e da Ásia.</p> <p>Utilizar diferentes fontes de consulta sobre os regimes totalitários.</p> <p>Conhecer os efeitos da Guerra Fria sobre os países da América do Sul e sobre o Brasil em particular.</p> <p>Analisar mudanças e permanências produzidas pela globalização na vida brasileira.</p>
--	---	--

	<p>contemporâneo, estabelecendo nexos com as lutas pela ampliação e consolidação de direitos e deveres ao longo do séc. XX.</p> <p>Conceituar historicamente a economia brasileira contemporânea estabelecendo nexos com a economia mundial ao longo do séc. XX.</p> <p>Conceituar historicamente os processos de ampliação da noção de cidadania, no Brasil contemporâneo, relacionando-os às transformações sociais e econômicas ocorridas no séc. XX.</p>	
--	--	--

