

A influência das políticas neoliberais no ensino de história, nos anos finais do ensino fundamental: algumas reflexões sobre os PCNs e a BNCC

The influence of neoliberal policies in the teaching of history, in the last years of elementary school: some thoughts concerning the National Curricular Parameters (PCNs) and the Curricular Common National Basis (BNCC)

La influencia de las políticas neoliberales en la enseñanza de historia en los años finales de la educación primaria: algunas reflexiones sobre los PCNs y la BNCC

Recebido: 14/12/2019 | Revisado: 27/01/2020 | Aceito: 10/02/2020 | Publicado: 18/02/2020

Magdale Machado Catelan

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0678-7273>

Universidade Franciscana, Brasil

E-mail: maguinhatelana@gmail.com

Leonardo Guedes Henn

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0840-1189>

Universidade Franciscana, Brasil

E-mail: lghenn@gmail.com

Fernanda Figueira Marquezan

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8009-9105>

Universidade Franciscana, Brasil

E-mail: marquezanfernanda@gmail.com

Resumo

O texto aborda a influência das políticas neoliberais no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental. Objetiva-se comparar os documentos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017), no que diz respeito aos currículos para o ensino de História, no Ensino Fundamental. Diante da temática, ensino de História e políticas curriculares, este estudo apoiou-se na pesquisa qualitativa, uma vez que o pesquisador pauta suas análises na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico da tarefa de pesquisar a experiência vivida dos seres humanos (LUDKE; ANDRÉ, 1986); (ANDRÉ, 2007). Aliada à pesquisa bibliográfica, empregou-se a análise documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, o *corpus* está constituído por aporte teórico: Santomé (2003; 2013), Gramsci

(2001), Akkari (2011), Gadotti (1983) e Sander (2011), e pelos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – História (BRASIL, 1997) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016). A análise dos dados fundamentou-se na Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, 2003) em que a proposta metodológica é criar espaços de reconstrução, especialmente a compreensão dos modos de produção da ciência e a reconstrução de significados dos fenômenos investigados. Após a análise dos dados foi possível identificar três categorias de análise: a) recorrência e intencionalidade dos verbos referentes ao ensino dessa disciplina, nos PCNs e na BNCC do 6º ao 9º ano do ensino mencionado; b) habilidades e competências a serem desenvolvidas nesses documentos, e c) conteúdos de ensino de História na BNCC e nos PCNs. Concluiu-se que a BNCC possui uma influência maior das políticas neoliberais do que os PCNs, pois apresenta características de padronização curricular mais intensas e poderá tender a arrefecer o estímulo ao pensamento crítico e reflexivo.

Palavras-chave: Políticas Neoliberais; Escola; Ensino; BNCC; PCNs.

Abstract

The text is concerning the influence of neoliberal policies in the teaching of History in the last years of elementary school. It aims at comparing the National Curricular Parameters – PCNs – (BRASIL, 1997) and the Curricular Common National Basis - BNCC – (BRASIL, 2017), with regards to the curricula of the History subject, in elementary school. Looking at this theme, teaching of History and curricular policies, this study based itself in the qualitative research, as the researcher guides his analysis in the interpretation of the real world, paying attention to the hermeneutic character of the task of researching the experiences lived by human beings (LUDKE; ANDRÉ, 1986); (ANDRÉ, 2007). Allied to the bibliographical research, we used the documental analysis LUDKE; ANDRÉ, 1986). Thus, the corpus is built by the theoretical input: Santomé (2003; 2013), Gramsci (2001), Akkari (2011), Gadotti (1983) and Sander (2011), and by the following documents: Guidelines and Basis of National Education, Law nº 9394/96 (BRASIL, 1996), National Curricular Parameters for Elementary School- History – (BRASIL, 1997) and the Curricular Common National Basis - BNCC – (BRASIL, 2016). The data analysis was supported by the Discursive Textual Analysis (DTA) (MORAES, 2003), in which the methodological proposal is to create an environment of reconstruction, specially to the comprehension of ways of science production and meaning reconstruction of the investigated phenomena. After the data analysis, it was possible to

identify three categories: a) the recurrence and intentionality of verbs referring to the teaching of this subject, in the PCNs and the BNCC from the 6th to the 9th years of the before said level of education; b) skills and competences to be developed in these documents; and c) the History contents present in the BNCC and the PCNs. It is concluded that the BNCC is more influenced by the neoliberal policies than the PCNs, once it shows characteristics of a curricular standardization that are more intense and can suggest a refreshment to the stimulus of a critic and reflexive thinking.

Keywords: Neoliberal Policies; School; Teaching; BNCC; PCNs.

Resumen

El texto aborda la influencia de las políticas neoliberales en la enseñanza de Historia en los años finales de la Educación Primaria. Tiene por objetivo comparar los documentos Parámetros Curriculares Nacionales – PCNs – (BRASIL, 1997) y la Base Nacional Común Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017), con respecto a los currículos para a la enseñanza de Historia, en la Educación Primaria. Delante de la temática, enseñanza de Historia y políticas curriculares, este estudio se basó en la investigación cualitativa, una vez que el investigador fundamenta sus análisis en la interpretación del mundo real, preocupándose con el carácter hermenéutico de la tarea de investigar la experiencia vivida de los seres humanos (LUDKE; ANDRÉ, 1986); (ANDRÉ, 2007). Relacionado con la investigación bibliográfica, se empleó el análisis documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Así, el *corpus* está constituido por aporte teórico: Santomé (2003; 2013), Gramsci (2001), Akkari (2011), Gadotti (1983) y Sander (2011), y por los siguientes documentos: Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Ley n° 9394\96 (BRASIL, 1996), Parámetros Curriculares Nacionales para la Educación Primaria – Historia (BRASIL, 1997) y Base Nacional Común Curricular (BRASIL, 2016). El análisis de los datos se fundamentó en el Análisis Textual Discursivo (ATD) (MORAES, 2003) en el que la propuesta metodológica es crear espacios de reconstrucción, especialmente la comprensión de los modos de producción de la ciencia y la reconstrucción de significados de los fenómenos investigados. Tras el análisis de los datos fue posible identificar tres categorías de análisis: a) recurrencia e intencionalidad de los verbos referentes a la enseñanza de esa asignatura, en los PCNs y en la BNCC del 6° al 9° año de la Primaria; b) habilidades y competencias a ser desarrolladas en esos documentos, y c) contenidos de enseñanza de Historia en la BNCC y en los PCNs. Se concluye que la BNCC posee una influencia más grande que de las políticas neoliberales de que los PCNs, pues

presenta características de estandarización curricular más intensas y podrá soler a enfriar el estímulo al pensamiento crítico y reflexivo.

Palabras clave: Políticas Neoliberales; Escuela; Enseñanza; BNCC; PCNs.

1. Introdução

Os processos neoliberais sofreram modificações e novas idealizações, no decorrer da história, de modo que influenciaram diretamente os processos socioeducativos, bem como os políticos estatais. Assim, neste trabalho, problematiza-se acerca das influências neoliberais no currículo da disciplina escolar de História no Brasil, a partir da década de 1990. Neste sentido, foca-se a abordagem nas principais políticas curriculares brasileiras desse período: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996).

É importante destacar que se entende por neoliberalismo concepções políticas implementadas, principalmente, a partir da década de 1990, as quais defendem que a iniciativa privada deve tomar o lugar de serviços até então oferecidos pelo Estado de Bem-Estar Social. Para tanto, estabelecem-se agendas também para a educação das nações, com metas e soluções, que são construídas externamente às fronteiras nacionais, pelas instituições globais (como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio) (ROBERTSON; DALE, 2011).

Em relação às políticas curriculares para a disciplina de História, deve-se considerar inicialmente que, no Brasil, o seu ensino passou a ser difundido a partir de 1838, com a fundação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB). Então, houve uma sistematização da história nacional de responsabilidade do Instituto. O IHGB, neste período, organizou a documentação a ser utilizada, o que proporcionou o alargamento do campo de estudos dessa disciplina. As reflexões pautaram-se nas orientações teórico-metodológicas presentes na escola metódica, em voga na Europa e amplamente difundida durante os séculos XIX e XX no Brasil (CERTEAU, 1982) (MARQUES, 2002).

Na reforma curricular de 1878, foram privilegiadas as ciências humanas e naturais, em que História e Geografia estavam conectadas, sendo uma única disciplina, correspondendo aproximadamente a 10% do conteúdo daquela área do conhecimento. Contudo, o ensino de História permanecia tradicional, narrando heróis que conduziram a Nação a grandes feitos, especialmente membros da elite e do alto clero. A República não abandonou a tradição positivista de uma história factual.

O ensino dessa disciplina e a concepção de estudos sobre a História se entrecruzaram.

O estilo de estudo sobre esta tornou a pesquisa baseada apenas em documentos, com a ausência de análises dos contextos. Essa abordagem metodológica implicou em uma compreensão dos documentos como os detentores das verdadeiras respostas a todas as indagações acerca das origens do Brasil (FONSECA, 2003).

Entretanto, no início do século XX, o modelo europeu de civilização começou a receber críticas. A partir da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a História assumiu outros objetivos: se antes era o de estabelecer um padrão europeu para a sociedade que surgia, agora, com a Europa a favor da guerra, esse padrão já não era mais o ideal. Percebeu-se, assim, o surgimento de novos programas para consolidação de uma identidade nacional (LINS, 1967).

Nesse período, destacaram-se projetos nacionalistas, com discurso a favor dos costumes brasileiros e da vida social e econômica com essas características. O ensino de História, então, sofreu uma mudança baseada nas novas ideias elaboradas pela escola dos Annales, apresentadas pelos historiadores franceses Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956).

Em seguida, a concepção de tempo histórico passou a ser questionada. O tempo já não seria mais linear, progressivo na organização social. Tradições antes vistas como sem importância pela História positivista foram identificadas e compreendidas, por meio de uma possível simultaneidade de tempos históricos, de maneira que o desigual não era mais tido como selvagem. Instaurou-se uma profunda crítica à produção da História. Percebeu-se ainda uma modificação e ampliação do conceito de documento. Então, admitiu-se a construção histórica não só com documentos oficiais, mas com tudo que estivesse relacionado ao viver humano. Assim, a História passou a ser estudada, conforme Febvre (1978), da seguinte maneira:

Pouco conhecidas são as massas. Épocas inteiras não nos deixaram sobre elas qualquer testemunho direto detalhado. Aristocrática, por sua origem, a História durante séculos, e ainda hoje, só tem tido olhos, na grande maioria das vezes, para Reis, os Príncipes, os condutores de povos e exércitos. [...]. As massas anônimas? Essas serão justificadas com uma psicologia coletiva fundada sobre o estudo das massas atualmente apreensíveis, e que sem esforço estenderá (segundo se supõe) suas conclusões às massas de outrora, às massas históricas. Os indivíduos distintos, os “personagens históricos” entrarão naturalmente na psicologia individual. Os documentos comportam uma interpretação psicológica de sua atividade e de seu caráter (FEBVRE, 1978, p. 109. Grifos nossos.)

O debate acerca da História tornou-se proveitoso diante das novas metodologias. As

ações propostas pela Escola Nova, nos anos de 1930, tornariam ainda mais acirradas as discussões. Refutando o ensino tradicional, cujas bases eram marcadas por um discurso de obediência e memorização, a Escola Nova se propôs a reorganizar a escola e adequá-la às necessidades dos novos tempos.

Na era Vargas, o pensamento nacional desenvolvimentista foi a fundamentação do discurso dos governos posteriores. A constituição de 1934, sob influência da Escola Nova, permitiu maior criticidade, e a de 1937, trouxe um retrocesso, fazendo com que, durante o Estado Novo, a História se tornasse o grande instrumento ideológico, reproduzindo valores dominantes e alienantes.

Após 1945, as reflexões sobre a História foram, para movimentos políticos e populares, instrumento fundamental para que o indivíduo assumisse uma postura crítica em relação a sua própria vida e ao contexto social. Perceberam-se essas influências, particularmente, nos anos de 1950-1961, tendo seu auge com Juscelino Kubitschek (JK). Se com Getúlio Vargas o desenvolvimentismo era fomentado pelo capital nacional, no período de JK, o capital estrangeiro tomava singular importância no desenvolvimento industrial brasileiro. Porém, mesmo recorrendo a empréstimos internacionais, JK se negava a pagar os juros e também não aceitava intervenções do Fundo Monetário Internacional. JK possuía uma orientação nacionalista liberal, diferentemente dos dias atuais, em que o país segue à risca o pacote de orientações neoliberais (SAVIANI, 1981).

A Ditadura Civil-Militar, centralizadora e de características repressivas, foi marcada pela perseguição dos segmentos sociais não aliados aos ideais militares. No entanto, a década de 1960 terminou com o clamor dos segmentos sociais pela redemocratização das ações políticas no Brasil; a educação e, conseqüentemente, o ensino de História, novamente tomaram outro rumo. Assim, o ensino dessa passou por medidas restritivas tanto no ensino quanto na formação de professores, e os programas foram reorganizados no sentido de exercer controle ideológico e eliminar qualquer tentativa de resistência. Durante a Ditadura, o ensino da disciplina foi novamente unido ao de Geografia. Em 1989, com a redemocratização, adquiriu um viés mais crítico. O aluno, nos anos 1990, deixou de ser “folha branca” que deveria ser preenchida e tornou-se protagonista na construção do conhecimento. Esse avanço teve a origem nos PCNs, estabelecendo eixos temáticos que permitiram romper com a história cronológica e linear. A influência positivista no ensino de História passou a ser cada vez mais questionada, embora não desaparecesse totalmente e, com isso, o eixo centrado nas abordagens centradas na história-nação e na história civilização foi deslocado para discussões acerca do poder, da cultura e do trabalho (HORN, BALDUÍNO, 2006).

Desse modo, pode-se verificar que o ensino de História, no Brasil, se confunde com a própria história do país e da educação. Embora a educação pública – que surgiu com a promessa de uma instrumentalização dos indivíduos para o exercício da liberdade e do desenvolvimento social – tenha mostrando-se comprometida por fatores econômicos e políticos desfavoráveis, isto não impediu a reflexão e a busca por um ensino de melhor qualidade.

2. Metodologia

Diante desse contexto histórico do ensino de História e políticas curriculares, este estudo apoiou-se na pesquisa qualitativa, uma vez que o pesquisador pauta suas análises na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico da tarefa de pesquisar a experiência vivida dos seres humanos (LUDKE; ANDRÉ, 1986); (ANDRÉ, 2007).

Aliada à pesquisa bibliográfica, empregou-se a análise documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Entende-se que as fontes são essenciais para compreender as influências das políticas neoliberais no ensino brasileiro. A partir delas, é possível comparar e confrontar o contexto real com aquele idealizado. Assim, o *corpus* está constituído por este aporte teórico: Santomé (2003; 2013), Gramsci (2001), Akkari (2011), Freire (1982), Andreoli (2002), Gadotti (1983) e Sander (2011), e pelos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394\96 (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – História (BRASIL, 1997) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016).

Para os procedimentos de análise, empregou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), a qual se caracteriza como uma abordagem de análise de dados “[...] que transita entre duas formas de análise de pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e análise de discurso” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118). Para Moraes, essa análise [...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do *corpus*, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p. 192).

A ATD possui quatro ciclos, que conduzem à interpretação dos dados. São todos importantes, porém um tanto desconcertantes para o pesquisador, mas que, com o andamento da pesquisa, vão automaticamente se encaixando e tornando-se um novo texto conclusivo, a

partir das ideias retiradas do texto desconstruído. Para que seja possível a análise, estão descritos, a seguir, os elementos desses ciclos:

1º) Desmontagem dos textos: também denominado de processo de **unitarização**, implica examinar o *corpus*¹ da pesquisa em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados. Desse modo, consiste em um processo que produz desordem desde um conjunto de textos ordenados, de novas compreensões e teorias a partir de um conjunto de informações sobre determinado fenômeno. Nesta fase, estabelece-se uma relação íntima e aprofundada do pesquisador com seus dados. Então, a desmontagem dos textos, nesta investigação, constitui-se no contato inicial com o *corpus* – os documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – História (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016). Ou seja, caracterizou-se pelo momento em que a pesquisadora, primeira autora, observou, para os documentos, descrevendo-os na forma de um quadro comparativo, dando início, as novas interpretações e compreensões e, assim, emergiram as *unidades de significados*.

2º) Estabelecimento de relações: processo denominado de **categorização**, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias. Assim, de acordo com Moraes e Galiazzi (2006, p. 125), se “[...] a unitarização representa um movimento para o caos, de uma desorganização de verdades estabelecidas, a categorização é o movimento construtivo de uma ordem diferente do original”. Se o primeiro ciclo da análise textual qualitativa se deu pela separação, pelo isolamento e pela fragmentação de unidades de significado, na categorização, o segundo momento da análise ocorre em sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias. “O primeiro é um movimento de desorganização e desconstrução, uma análise propriamente dita; já o segundo é de produção de uma nova ordem – reconstrução, uma nova compreensão, uma nova síntese” (MORAES, 2003, p. 197).

Neste sentido, ao ler atentamente os documentos organizado no quadro comparativo, foi observado o que mais chamava a atenção no texto, na tentativa de reconhecer as *unidades*

¹ Os textos que o compõem podem ser produzidos em entrevistas, registros de observações, depoimentos, anotações em diários; ou, ainda, são documentos já existentes, como relatórios, jornais, atas, projetos (MORAES, 2003).

de sentido, ou seja, quais pontos eram relevantes de serem estudados mais profundamente. Após, foram separadas do restante do texto e, desse modo, identificadas as categorias de análise. Destaca-se que a identificação das categorias se configurou num processo, uma vez que não emergiram em um único movimento, mas sim, foram sendo modificadas, reagrupadas, processo esse, cíclico de criação e [re]criação, tendo como pano de fundo os objetivos da investigação, bem como o referencial teórico que sustentou o estudo. Ao final do processo emergiram as seguintes categorias de análise: 1) recorrência e intencionalidade dos verbos referentes ao ensino de História, nos PCNs e na BNCC do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; 2) habilidades e competências a serem desenvolvidas nesses documentos, e 3) conteúdos de ensino de História nos PCNs e na BNCC.

3º) Captando o novo emergente: a intensa impregnação, nos materiais da análise, - documentos, desencadeada pelos dois estágios anteriores, possibilitou a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constitui o último elemento do ciclo de análise proposto: o metatexto (MORAES, 2007). Este consiste na produção do texto, em que o pesquisador expressa seu aprendizado, a partir da interpretação dos dados, os quais foram coletados pela procura do que é mais relevante ou mais “saltou aos olhos” do pesquisador, no momento da leitura. Com base nos objetivos do estudo: comparar os documentos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017), no que diz respeito aos currículos para a disciplina de História, no Ensino Fundamental, assim como estabelecer relações entre as políticas neoliberais e o currículo comum proposto às escolas, pode-se, assim, dizer que a produção e construção do *metatexto* desta investigação foram sendo constituídas por meio da interpretação dos documentos: LDBEN (BRASIL, 1996), PCNs para o Ensino Fundamental – História (BRASIL, 1997) e a BNCC (BRASIL, 2016) e da inter-relação com o referencial teórico. Assim, percebeu-se que esse método de análise é realmente um processo autorreflexivo.

4º) Processo auto-organizado: o resultado deste processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores. Isto significa dizer que o quarto e último elemento do ciclo de análise emerge da desconstrução dos materiais do *corpus* (*unitarização*), posteriormente, do processo de reconstrução de novas compreensões (*categorização*) e da explicitação do fenômeno investigado (*metatexto*).

Após a análise e interpretação dos dados, concluiu-se que a BNCC possui uma influência maior das políticas neoliberais do que os PCNs, pois aquela apresenta características de padronização curricular mais intensa e poderá tender a arrefecer o estímulo ao pensamento crítico e reflexivo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o foco nas políticas curriculares

No contexto de crise da economia mundial, iniciada na década de 1970, ao final dos anos 1980, os organismos internacionais propuseram determinadas políticas de financiamentos aos setores sociais, pretensamente “[...] com a intenção de diminuir a pobreza nos países subdesenvolvidos e garantir a participação das camadas mais pobres nos benefícios do desenvolvimento” (FONSECA, 2003, p.169).

No período de 1990, o Brasil participou da Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada na Tailândia e organizada pelo Banco Mundial, juntamente com outros órgãos internacionais, com o objetivo de elaborar novas diretrizes para a educação, por exemplo, eliminar o analfabetismo até o final do século. Foram também definidas políticas, a fim de serem aplicadas nos anos seguintes. Desse modo, o primeiro passo da Conferência foi pressionar os países dependentes financeiramente quanto ao seu atraso em relação ao desempenho educacional, o que era e continua sendo o caso brasileiro. Considerando o compromisso assinado frente a proposta de “Educação para Todos”, o Brasil lentamente se apropriou e obedeceu às diretrizes do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), orientadas pela política do capital financeiro, exigências para a obtenção de financiamentos por parte desse. Neste sentido, o currículo escolar também passou por processo de reformulação.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a legislação previu a necessidade de se organizar um currículo para o ensino fundamental, que contemplasse uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, cultura, economia e dos educandos (BRASIL, 1996, Art. 26).

Desse modo, a partir do texto legal, o Ministério da Educação e Desporto pensou ser primordial elaborar um documento que orientasse a prática pedagógica, tendo em vista a amplitude do território nacional, as diferenças de formação do professorado e suas dificuldades de acesso a conteúdos pedagógicos atualizados. Surgiram, assim, os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs), que começaram a ser elaborados em 1995. Ao final desse ano, já se conhecia uma versão preliminar, que foi apresentada a diferentes instituições e especialistas. Em resposta, o MEC recebeu cerca de 700 pareceres, os quais foram catalogados por áreas temáticas e embasaram a revisão do texto.

Diante desse contexto, delegacias do MEC promoveram reuniões com suas equipes técnicas; o Conselho Federal de Educação organizou debates regionais, e algumas universidades se mobilizaram. Essas ações subsidiaram a produção da versão final dos PCNs para 1ª a 4ª séries, que foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação, em 1997. Em seguida, os PCNs foram transformados no conjunto de dez livros, lançados em 15 de outubro de 1997. Nesse momento, professores de todo o país receberam seus exemplares em casa, e o MEC iniciou a elaboração dos PCNs para 5ª a 8ª séries.

Assim, os PCNs constituem uma coleção de documentos que, além de uma introdução geral, abordam a tradição pedagógica brasileira, dados estatísticos sobre população, alunos e professores (dados de 1990), orientações metodológicas e conteúdos técnicos sobre planejamento e avaliação. Neles, encontram-se listadas as exigências educacionais previstas pela LDB, a Base Nacional Comum (o currículo disciplinar) e a utilização da transversalidade (com os Temas Transversais e exemplos de como trabalhá-los), como instrumento de trabalho para contextualização dos temas de aula. Há, também, nos documentos, os objetivos gerais e específicos, bem como as características das áreas do conhecimento componentes da Base Nacional Comum.

Os Parâmetros abordam todas as modalidades da Educação Básica no Brasil, inclusive Educação Especial, modalidade educativa que perpassa de modo transversal todos os níveis de ensino, inclusive o nível superior. Desse modo, em 2014, teve início o processo de revisão dessas bases e diretrizes, nas escolas brasileiras, pois, de acordo com pontos de vista de especialistas do MEC, dos estados e de cidades do país, era necessário haver uma unidade em termos de conteúdo a serem estudados. Então, deu-se início à construção da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo o texto oficial, um documento normativo define o “[...] **conjunto orgânico progressivo de aprendizagens essenciais e indispensáveis** que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica” (BNCC, 2016, p. 8, grifos dos autores). Desse modo, a BNCC torna-se obrigatória para todas as escolas tanto públicas quanto privadas, obrigando que as escolas trabalhem tanto com a base de habilidades contidas no documento quanto com outros conteúdos que não estão. Tal reformulação foi apresentada como uma política de Estado, e não de governo. A discussão sobre tais reformulações continua presente

na atualidade, com questões importantes, já presentes em outros períodos históricos, especialmente acerca da centralização curricular.

Nesse cenário, a influência do contexto internacional de globalização neoliberal é inegável. Desde os anos 1990, já existiam os primeiros sinais de abertura à intervenção externa aos mecanismos de avaliação no Brasil. Eles exercem o controle dos currículos, justificando-o por baixos níveis da educação e formação deficiente dos professores. Outra implicação criada e legitimada, a partir desses mecanismos, foi a necessidade de ter um documento que norteasse o ensino e estipulasse uma base igual para todos. Ainda que no Brasil se tenham produzidas, nos últimos anos, inúmeras intervenções na interiorização das universidades e na melhoria da qualificação dos professores, o discurso da falta de qualidade continua sendo utilizado para comprovar as políticas públicas em relação à educação.

Nota-se que o conteúdo veiculado pela imprensa empresarial normalmente apresenta uma visão catastrófica acerca da educação escolar no Brasil. No entanto, as escolas brasileiras, embora contando com pouca visibilidade junto à sociedade de maneira geral e não aparecendo nos jornais das grandes emissoras, desenvolvem uma série de experiências formativas significativas de aprendizagens com os estudantes. Nesse sentido, surge esta dúvida: será que a Base Nacional Comum dará conta dessas experiências?

Em seu texto, a BNCC deixa um espaço para que as escolas acrescentem conteúdos a serem trabalhados, ou seja, há uma parte diversificada que, segundo a legislação, contempla as características regionais e locais da realidade dos educandos. No entanto, diante de tantas avaliações internas e externas, há o sério risco de que os professores se preocupem em preparar seus alunos apenas para responder eficientemente as questões das avaliações de qualidade. Neste sentido, o ensino escolar poderá se transformar em uma espécie de curso preparatório para os referidos exames, e não promover uma formação globalizada ou integrada, como a legislação prevê.

3. Resultados

Nesta seção, são apresentados os resultados extraídos dos documentos citados anteriormente. Foram construídas três categorias de análise, a saber: 1) recorrência e intencionalidade dos verbos referentes ao ensino de História, nos PCNs e na BNCC do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental; 2) habilidades e competências a serem desenvolvidas nesses documentos, e 3) conteúdos de ensino de História nos PCNs e na BNCC.

Recorrência e intencionalidade dos verbos referentes ao ensino de História, nos PCNs e na BNCC do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

Os dados apontam para importantes concepções sobre o ensino de História, no currículo na BNCC, sabendo que esta prevê uma seleção do que se julga necessário conhecer. É fundamental questionar o conteúdo que se deve ou não ensinar aos alunos, além de pensar na questão de uma base igual em História, pois há o risco de que a atenção à diversidade étnica e aos regionalismos seja relegada a um segundo plano em relação às abordagens dos grandes centros. A atenção à parte diversificada, que leva em conta as diferenças regionais de cada povo, corre o risco de ficar sufocada, em meio a testes e conteúdos obrigatórios a todos. Os profissionais que trabalham com educação escolar, em geral, estão bastantes conscientizados sobre a importância de os conteúdos trabalhados poderem ser relacionados às realidades sociais dos alunos.

[...] Ressaltamos que a valorização da localidade, das negociações e diversidades de sentidos, em suas manifestações autônomas em cada escola, em cada rede, é não apenas como entendemos ser necessário pensar qualquer construção de “currículo”, mas um dos primordiais frutos da luta política pela democracia no Brasil e pelo reconhecimento do direito à diversidade que foi garantido pela LDB e deu origem a uma sequência de políticas e ações do MEC ao longo dos últimos 20 anos (ANPED, 2015, p. 01, grifo nosso).

Dessa forma, a Associação Nacional de História (ANPUH) não apoiou a instituição da Base, por considerá-la prescritiva e subordinada a metas relacionadas ao fluxo escolar, ao controle vertical do trabalho docente e à obtenção de resultados em testes, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A adoção obrigatória de uma diretriz curricular em nível nacional pode comprometer as considerações acerca da realidade social das comunidades onde as escolas estão localizadas. O conhecimento das peculiaridades das famílias dos estudantes é fundamental para a construção de um currículo que possua relevância e profundidade e que valorize a diversidade histórica e cultural (SANTOMÉ, 2013).

Nesse cenário, com tantos aspectos a serem refletidos, é inevitável a dúvida: se realmente é

necessária uma Base Nacional Comum Curricular, ainda mais diante de muitas diretrizes, parâmetros e textos legais que normatizam a educação brasileira. Além dos PCNs, em 1997, foram construídos padrões de referência avaliativos e padronizados para o sistema de ensino. Assim, não há como discutir as questões relativas à BNCC fora da sua relação com a proposta de avaliação externa: quanto mais específicas forem as definições, maior será a padronização e mais eficientes serão os instrumentos para aferir resultados. As consequências da avaliação externa nacional não se limitam apenas à padronização, mas abrangem mudanças estruturais de todo o processo de ensino, especialmente na ênfase da meritocracia.

No Brasil, o discurso recorrente da falta de qualidade das escolas públicas supostamente é corroborado por pesquisas, as quais são transmitidas nas grandes empresas de comunicação, desprezando uma série de experiências de formação muito produtivas, comprovando que a mídia é uma aliada do processo mercadológico do ensino. Diferentemente ocorre com projetos de empresas privadas, os quais passaram a ser propagandeados como a solução para as escolas. Em geral, não se destaca que tais empresas recebem o abatimento de impostos em contrapartida a tais iniciativas.

Com isso, surge novo questionamento: será que as intervenções via centralização curricular garantem sempre bons resultados? Certamente, há muitos outros fatores dominantes para a melhoria da educação. O próprio ranqueamento, produzido pelo MEC, de escolas com melhores desempenhos, nas testagens de alunos, pode propiciar um indício de solução ao problema da qualidade. Ter professores bem-formados, com dedicação à instituição é o diferencial das escolas no topo da listagem do MEC. Melhores salários, atraem melhores profissionais, favorecem a sua atualização e permitem que eles passem mais tempo nas escolas. Como se verifica na experiência da Finlândia, a número um do ranqueamento internacional, a aposta é em professores bem-formados. No Brasil, por sua vez, na década de 1990, os PCNs não se impuseram como guia curricular obrigatório graças aos movimentos sociais e à atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Agora, em contexto mundial de ascensão de governos conservadores e de avanço das políticas neoliberais, a pauta da centralização volta a aparecer.

Os verbos utilizados, nos objetivos da BNCC, não representam, em sua grande maioria, ações para um ensino comprometido com a sociedade e que permitam às crianças, aos jovens e adultos um processo de escolarização, de possibilidades de transformação da realidade. Esses verbos identificam o que cercam esses públicos, mas sem problematizar a realidade, nem tampouco se comprometer com a transformação social.

É preciso aceitar a pretensão de que o século XXI deve ser o século da justiça social, da paz,

da compreensão e da solidariedade global e trabalhar com isso. Nosso século deve se caracterizar pela empatia e compaixão, mas no sentido etimológico da palavra: sofrer juntos, compreender o estado afetivo e emocional do outro; seguir uma via que facilite aprender a valorização dos demais como iguais e o respeito a eles. Portanto, é preciso dar maior ênfase à educação das emoções, à compaixão como meio de fomentar a ajuda e à compreensão do outro (SANTOMÉ, 2013, p. 163).

É com essa concepção e clareza que se deve ter a consciência de não aceitar a mercantilização do ensino, mas, acima de tudo, compreender a razão pela qual Santomé (2013) apresenta tal problema como um desafio necessário de ser superado, a fim de ter-se um ensino mais sólido e uma sociedade mais inclusiva, justa e democrática. O currículo escolar precisa ser uma alternativa para trabalhar o que, muitas vezes, permanece em segundo plano, durante o processo de ensino e aprendizagem, como as emoções, a valorização das diferenças, o respeito, a compreensão, a humanização em toda a sua complexidade, conforme sugerem os PCNs. Talvez neste ponto resida a explicação para o fato de os PCNs nunca terem atingido o patamar de lei. A resposta parece ser simples: não é interessante para as classes dominantes da sociedade que todos consigam problematizar a realidade social.

Destaca-se também que os objetivos/competências gerais dessa disciplina, para o Ensino Fundamental, apresentam-se semelhantes aos de outros países. Evidencia-se que a formulação e a efetivação de um currículo com base comum não são suficientes para efetivar a verdadeira qualidade da educação básica, muito pelo contrário, esse servirá para validar avaliações e estatísticas obtidas por meio de provas objetivas e padronizadas.

Ao vincular a qualidade às avaliações sistêmicas, a BNCC relega a um segundo plano o encontro pedagógico, algo que pode modificar qualitativamente a vida das pessoas, e priorizar o resultado. Isto pode produzir uma estandardização da educação, baseada em uma visão também padronizada de qualidade. Assim, os

Parâmetros Curriculares Nacionais são orientações do governo, através do Ministério da Educação, a respeito da DIREÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA nos Projetos de Escolarização do Sistema Nacional de Educação, especificamente para o ensino fundamental. Ou seja, representam a direção e a centralização da orientação curricular sob o prenúncio do Estado (TAFFAREL, 1997, p. 29, grifo de).

A construção dos PCNs, no Brasil, representa a ingerência e o controle ideológico do Estado e das classes dominantes, articuladas ao projeto neoliberal, que tem, em seus agentes financeiros, instituições como o Banco Mundial, instituição chave do capitalismo atual. Nesse contexto, os PCNs definem a função social da escola com a inserção dos jovens no mundo do trabalho, através da apropriação e reconstrução crítica e construtiva dos conhecimentos socialmente produzidos. Por outro lado, esses documentos não chegam a questionar a manutenção do mundo do trabalho capitalista.

Habilidades e competências a serem desenvolvidas nos PCNs e na BNCC para o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental

Entende-se como necessário analisar as habilidades e competências propostas, em ambos documentos, no que se refere ao ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental. Após tal análise, é possível perceber que, no texto dos PCNs, os temas a serem discutidos estão descritos de forma mais geral, enquanto que, na BNCC, estão desmembrados em cada objetivo. Nesse sentido, quando se lê a proposta desta, constata-se que é muito parecida com a dos PCNs, porém, está mais engessada, arrefece as possibilidades de utilização de diversos repertórios de conteúdos. Isto ocorre mesmo que o documento declaradamente não se propõe a tanto. Desse modo,

[...] o desenvolvimento pleno que se espera da Educação Integral só será efetivo se a proposta pedagógica for composta por diferentes linguagens, numa perspectiva integrada, visando o aprofundamento de saberes e o aprimoramento de habilidades e competências. Para isso, é imprescindível promover a reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP), de forma coletiva e compartilhada, potencializando os conhecimentos e saberes que os estudantes, as famílias e a comunidade trazem para a escola. Nesse diálogo entre os diferentes saberes, deixam-se claras as intencionalidades e expectativas de aprendizagem, acolhendo os interesses dos estudantes e da comunidade e ampliando os repertórios (BRASIL, 2015, p. 4).

Diante disso, dificilmente poder-se-á compreender como o estabelecimento de um rol de conteúdos obrigatórios, na disciplina de História, não prejudicará as possibilidades de o docente abordar assuntos realmente relacionados à realidade social dos alunos e que possam contribuir com a transformação social. Sendo assim, questiona-se se os fundamentos pedagógicos da BNCC não são guiados por um modelo utilitário, de fundo liberal, com intenção de formar contingentes de mão de obra para o mercado de trabalho, de preferência sem qualquer aparato crítico. É preciso atentar para o risco de se desprezar o trabalho de reflexão mais aprofundada da realidade social atual, ao se supervalorizar a abordagem do factual no ensino de História.

O processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina, na modalidade de ensino mencionada, na BNCC, está pautado por três passos básicos: 1) pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente do Brasil), 2) ordenando-os de forma cronológica e 3) localizando-os no espaço geográfico. A justificativa para se trabalhar com esse foco é o fato de que, quando se lê, analisa o

documento e verifica-se que tudo acontece por conta da evolução natural das coisas. Pode-se dizer que tal versão da BNCC apresenta uma visão histórica de organização curricular cronológica-linear e teleológica. As possibilidades de trabalho com abordagens por eixos temáticos ou História Temática, intensamente elogiadas nas análises dos livros didáticos pelo Programa Nacional do Livro Didático, desde o início do século XXI, provavelmente serão prejudicadas.

Uma questão que deve ser elogiada na BNCC é a sugestão da utilização das fontes como recursos do estudo em História. A dinâmica de transformar um objeto em documento é direito de quem o observa e manipula para desvendar sobre a sociedade que o produziu. O documento, para o historiador, é o principal elemento componente da produção do conhecimento histórico. Portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos.

Por outro lado, são muitas as polêmicas envolvendo o texto da Base, desde o início de sua construção, em especial, as dos professores de Ciências Humanas que veem tentando argumentar incansavelmente sobre uma possível volta do tecnicismo. Além disso, algumas associações científicas também manifestaram receio do que pode se tornar o ensino pós BNCC, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que, em parceria com a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), publicou, em seu site, uma carta expondo nove motivos contra a BNCC.

Além da falta de clareza na divulgação e nos critérios de seleção dos membros da comissão de elaboração do texto preliminar da Base, a carta afirma que o documento da SEB/MEC define 60% do currículo, sendo que os demais 40% ficam a critério dos estados e municípios. No entanto, a BNCC não esclarece como será definida essa parte regionalizada do currículo. A Associação, por sua vez, critica o pouco tempo destinado às contribuições e discussões da comunidade, bem como para seus envios. A carta da ANPED se posiciona contra a existência de qualquer base, pois um currículo comum nacional sempre irá homogeneizar e retirar a autonomia da escola, do professor e aluno. A carta ainda destaca:

[...] essa base representa um dos pilares de uma tendência de mercantilização e privatização da educação assentada na tríade: uniformização/centralização curricular (a BNCC) + avaliações de larga escala (provas nacionais e estaduais) + responsabilização de professores e gestores (políticas de valorização meritocráticas). A carta da ANPEC/ABdC pergunta: “De que modo a fixação dos objetivos de aprendizagem e a hierarquização dos resultados favorecem ao apostilamento, privatização e homogeneização do ensino?” (MAÇAIRA, 2017, p. 7).

Autores como Sacristán (2000), Apille (2006) e Santomé (2003) defendem que o currículo é poder, pois desempenha um importante papel ideológico, além de ser também expressão e ferramenta de uma determinada concepção de educação, escola e sociedade. É isso que se estabelece, na discussão sobre a BNCC, especialmente no componente curricular de História, organizado de forma factual e cronológica.

Neste sentido, é interessante se observar que desde o final da dos anos 1990 a defesa, por parte de profissionais ligado ao ensino de História, de organizações curriculares para a Escola Básica que não seguissem uma perspectiva cronológica se tornou cada vez mais comum. Acompanhando-se os editoriais dos Guias Nacionais do Livro Didático (GNLD), para o Ensino Fundamental da área de História, desde lá até os dias atuais, pode-se perceber constantemente a preferência dos avaliadores, compostos majoritariamente por professores universitários, pelas coleções de História Temática, embora a grande maioria das coleções aprovadas sempre tenha sido organizadas linearmente.

Na verdade, apenas uma coleção de história temática esteve presente desde o início do Programa Nacional do Livro Didático, no final do século passado, até o GNLD para a área de História do Ensino Fundamental, em 2014, em que pese outras terem aparecido eventualmente em algumas edições do Guia. Ocorre que na edição do GNLD do ano de 2017, nenhuma obra de história temática figurou, o que surpreendeu os próprios editorialistas, que atribuíram o fato à falta de interesse do mercado editorial suscitada pela baixa adesão dos professores escolares às obras de história temática (MEC, GNLD/História Ensino Fundamental, 2017). Ou seja, como de regra, a lei da oferta e da procura do mercado capitalista inviabilizou que parte dos professores escolares, por supostamente não serem em número que gerasse lucro o suficiente para as editoras, pudesse optar por uma obra que julgassem poder servir de aporte ao seu trabalho.

No ano de 2017 também, no mês de abril, a terceira versão da BNCC foi publicada. Ela é bastante sucinta e descritiva, e apresenta de maneira direta seus propósitos e princípios pedagógicos. A introdução enfatiza a base legal, que justifica sua criação, citando documentos e resoluções curriculares em vigor. Deixa claro os motivos por meio dos seus objetivos, o enfoque adotado pelas avaliações internacionais, que, por sua vez, seguem os princípios da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o *for International Student Assessment (Pisa)* e a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*. No seu texto, refere-se ao documento recentemente publicado pela OCDE, denominado *Global Competency for an Inclusive World* (OCDE,

2016), que, em português, significa “Competência Global para um Mundo Inclusivo”. Nesse texto, é encontrada uma fundamentação teórica para as competências globais, referindo-se à dinâmica social que se vive nos dias atuais.

Além disso, encontra-se descrita a necessidade de se trabalhar com diversidade cultural, além de seu alinhamento com os propósitos das avaliações internacionais mediados pelo PISA, que não apenas definem critérios, mas também indicam as diretrizes globais a serem seguidas por todos, de acordo com o estabelecido como meta para 2030. No texto, o alinhamento com as proposições da OCDE e da UNESCO é perfeito, e isso pode ser notado sem muito esforço, no capítulo a respeito da estrutura da base, no qual se encontram descritas as competências. Nessa parte, são definidas dez competências globais, com base no documento da UNESCO (2016), e, a partir dessas, estão elaboradas as competências específicas de cada área. Destas, derivam as unidades temáticas das áreas, seus objetos de conhecimento e as habilidades.

Conteúdos de ensino de História na BNCC

Ao se analisar os conteúdos de História para o 6º ano do Ensino Fundamental, percebe-se que a BNCC propõe um currículo já bem conhecido pelos professores, contemplando: o saber histórico, noção de tempo e periodização, origem do homem, Antiguidade e Idade Média. Porém, percebe-se uma lacuna nos conteúdos priorizados, na articulação entre eles e nas habilidades exigidas. Há ausência de temas como o Mundo Helenístico, o Islã e o Império Bizantino, os quais são importantes para entender a origem de muitos assuntos atuais, inclusive de guerras sem fim, que, grosso modo, para quem não conhece a História, parecem descabidas e sem motivos reais aparentes, e também para combater o eurocentrismo.

No Quadro 1, exposto a seguir, apresentam-se os objetos e habilidades para o tema “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras humanidades”, trabalhado com o 6º ano.

Quadro 1 – Objetos e habilidades da unidade temática “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras humanidades”

UNIDADE TEMÁTICA (6º ano)	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras humanidades.	Povos da Antiguidade na África (Egípcios), no Oriente Médio (Mesopotâmicos) e nas Américas (Pré-colombianos);	(EF06HI05): identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.	(EF06HI06): discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.

Fonte: os autores, a partir do documento da BNCC.

Diante do exposto, surgem algumas indagações: de que forma a BNCC estimula a abordagem de conteúdos que possam reforçar uma história global não eurocêntrica? Do neolítico à internet, como escolher o que ensinar/estudar? A entrada pela história do Brasil, espaço de inserção política do estudante, faz todo sentido no contexto de uma base curricular mínima nacional, e pode ser amplamente cosmopolita, se conseguir articular de forma consistente o local, o global e o nacional.

A ênfase nas representações do passado, no tempo presente, também são chaves interessantes para propor recortes, em sala de aula, capazes de ajudar a problematizar as noções de tempo e historicidade, matérias-primas da disciplina de História. Os usos do passado no presente são ferramentas eficazes para elencar conteúdos programáticos anteriores à colonização portuguesa no Brasil, problematizando legados filosóficos, artísticos ou religiosos fortemente evidentes na contemporaneidade. No conjunto, porém, parece necessário definir melhor quais contextos, em cada uma das fases do aprendizado, permitirão refletir sobre a *dimensão temporal da história humana*, bem como sobre a alteridade entre épocas e culturas, que são os objetivos que deveriam estar sendo propostos, mas não estão.

A unidade temática “Organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial

americano” abrange a formação das monarquias europeias, a conquista e a colonização da América. No Quadro 2, encontram-se os seus objetos e respectivas habilidades para o 7º ano:

Quadro 2 – Objetos e habilidades no tema “Organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano”

UNIDADE TEMÁTICA (7º ano)	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.	Resistências, invasões e expansão na América Portuguesa.	(EF07HI11): analisar a formação histórico-geográfica do território da América Portuguesa, por meio de mapas históricos; (EF07HI12): identificar a distribuição territorial da população brasileira, em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

Fonte: os autores, a partir do documento da BNCC.

O objeto “Resistências, invasões e expansão na América Portuguesa”, além de bastante genérico, é um dos poucos que se refere especificamente ao período colonial brasileiro (apenas um outro contempla os temas escravidão e tráfico de escravizados). Talvez seu título deixe subentendido as rebeliões e resistências coloniais (Mascates, Emboabas, Confederação dos Tamoios, Quilombo dos Palmares etc), as invasões holandesa e francesa, as missões jesuíticas e a do sertão. Contudo, as habilidades EF07HI11 e EF07HI12 limitam-se à ocupação do território – questões extremamente pontuais que não dão conta do processo de colonização do território. Não há uma linha sequer, na Base do 7º ano, sobre economia canavieira, mineradora, tropismo, organização administrativa da colônia, sociedade, arte e cultura colonial etc.

Para o 8º ano do Ensino Fundamental, destacam-se, no Quadro 3, os objetos e as habilidades para o tema “Os processos de independência nas Américas”.

Quadro 3 – Objetos e habilidades da unidade temática “Os processos de independência nas Américas”

UNIDADE TEMÁTICA (8º ano)	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Os processos de independência nas Américas.	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos agressos da escravidão.	(EF08HI11): Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros, na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos e estereótipos sobre as populações indígenas e negras, no Brasil e nas Américas.

Fonte: os autores, a partir da BNCC.

A Base estabelece, para o 8º ano, um conteúdo mais extenso, que se estende do final do século XVIII ao final do XIX, englobando Iluminismo, Revoluções Inglesas, Revolução Industrial, Revolução Francesa, Conjurações Mineira e Baiana, Independência dos Estados Unidos, Revolução de São Domingo, Independência do Brasil, Primeiro Reinado, Período Regencial, Segundo Reinado, Nacionalismo Europeu, Imperialismo, Partilha da África e Ásia, Darwinismo e racismo. A abordagem desses conteúdos enfatiza a ocupação do território e a expansão das fronteiras, aspectos populacionais e conformações territoriais, resistências, conflitos e disputas políticas. Assim, estão mencionadas, entre outros aspectos, a organização política e social no Brasil de 1808 a 1822, as rebeliões regenciais, as questões de fronteira e a Guerra do Paraguai, revoltas de escravizados, bem como políticas de extermínio indígena. Algumas habilidades são bem pontuais, como a EF08HI06, que destaca os conceitos de Estado, nação, território, governo e país, ao referir a Independência dos Estados Unidos da América.

Para trabalhar o tema “Nova ordem econômica e as demandas do capitalismo industrial”, a habilidade é tão somente: “Reconhecer os principais produtos utilizados pelos europeus procedentes da África do Sul, do Golfo da Guiné e de Senegâmbia” (EF08HI21) – assunto ilustrado por uma tabela. Nesse sentido, verifica-se que o 8º ano apresenta uma forte ênfase sobre temáticas envolvendo os indígenas e os escravizados, bem como as resistências das populações locais ao Imperialismo na África e Ásia, e as relações entre as ideologias raciais e o determinismo, algo que deve ser elogiado.

Para o 9º ano, apresentam-se os objetos e as habilidades para o tema “A História recente”, conforme o Quadro 4:

Quadro 4 – Objetos e habilidades da unidade temática “A História recente”

UNIDADE TEMÁTICA (9º ano)	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
A História recente	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo. Pluralidade e diversidade identitária na atualidade.	(EF09HI27) : avaliar as dinâmicas populacionais e as construções de identidade étnico-raciais e de gênero na História recente; (EF09HI28) : identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI.

Fonte: os autores, a partir da BNCC.

O conteúdo dessa disciplina para o 9º ano abrange todo século XX e quase nada do XXI. Os temas referentes à História do Brasil e aos da História Geral são abordados em unidades separadas, o que difere dos anos anteriores e até mesmo dos conteúdos tradicionalmente apresentados nos livros didáticos que integram esses assuntos. Assim, têm-se as seguintes unidades temáticas: O nascimento da República no Brasil, e os processos históricos até metade do século XX (da Proclamação da República à Era Vargas); Totalitarismos e conflitos mundiais (da I Guerra Mundial à formação da ONU); Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946 (do governo JK à Constituição de 1988); A História recente (Guerra Fria, Revoluções Chinesa e Cubana, descolonização na África e Ásia, processo de globalização).

A História do Brasil e a História Geral, organizadas em blocos separados, exigirão mais trabalho do professor que quiser contextualizar os eventos nacionais no cenário internacional. Talvez, a Base não esteja interessada em uma História integrada, uma vez que as habilidades listadas são, em grande parte, específicas e pontuais. Assim, por exemplo, para a Era Vargas, a única habilidade exigida é “identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil” (EF09HI05). A Ditadura Civil-Militar, por exemplo, limita-se à resistência e violação dos direitos humanos, incluindo a questão indígena (EF09HI18, EF09HI19 e EF09HI20), sem qualquer conexão com a Guerra Fria e as ditaduras latino-americanas.

A História do Brasil chega ao processo de democratização com a mobilização da sociedade e termina na promulgação da Constituição de 1988. Os trinta anos seguintes, marcados por tensões políticas, inflação galopante e transformações sociais, foram suprimidos. O ano em que o aluno nasceu

está fora da História. Por sua vez, a História Geral avança no século XXI, porém, com temas e habilidades tão genéricos e abrangentes que não referenciam o que o professor deve destacar em sala de aula.

Diante do exposto, apresentam-se, a seguir, os resultados das análises dos PCNs e da BNCC.

4. Discussão das análises dos PCNs e da BNCC

Com base na análise dos conteúdos de História previstos nos PCNs, os dados indicam que o ensino dessa disciplina tem como objetivo proporcionar, ao professor da Educação Básica, uma visão clara sobre o seu processo de execução, bem como seus principais objetivos. Desse modo, é possível verificar, nesses documentos, a abordagem de três conceitos que estarão presentes em todos os anos de escolaridade: fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico.

A partir disso, julga-se importante ressaltar que, na busca por esses conhecimentos, o professor estará escolhendo uma concepção de História, para transmitir, aos alunos, o estudo produzido por pesquisadores, adaptando a seus objetivos. No que se refere à questão do tempo histórico, pode-se observar a presença dos conceitos de diferentes temporalidades, conforme fora explicitado pelo renomado historiador Fernand Braudel (1995), em seu clássico livro *O mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Felipe II*, em que afirma haver três temporalidades: curta, média e de longa duração.

Os PCNs distinguem maneiras distintas de serem trabalhados os conceitos históricos, dependendo das escolhas didáticas, ou seja, podem-se propiciar situações pedagógicas privilegiadas, como o desenvolvimento de capacidades intelectuais autônomas, que definirá a constituição da identidade social do aluno. Na leitura do documento, evidencia-se a preocupação com um ensino de História que desenvolva a consciência humana, algo que seria alcançado, estabelecendo-se relações entre identidades individuais, sociais e coletivas; relacionando o particular e o geral; construindo noções de diferenças e semelhanças, bem como de continuidade e permanência.

Assim, no ensino dessa disciplina, encontra-se a necessidade do uso de metodologias específicas à faixa etária e às particularidades sociais e culturais do corpo discente. Considera-se fundamental que o trabalho pedagógico requeira estudos de novos materiais, e que a escolha metodológica represente possibilidades de orientação, a qual relacione os acontecimentos passados com a realidade atual. Pode-se, então, perceber que a proposta dos PCNs é trabalhar com eixos temáticos, de acordo com as séries adotadas, propondo-se a

propiciar ao aluno o que considera uma visão crítica e realista entre o passado e o presente.

No tópico “Aprender e Ensinar História no Ensino Fundamental”, o texto inicia afirmando que o ensino e a aprendizagem dessa disciplina envolvem uma “distinção básica entre o saber histórico, como um campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio de especialistas, e o saber escolar, como conhecimento produzido no espaço escolar” (BRASIL, 1996, p. 29). Os PCNs afirmam que o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido na Universidade, por meio das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e apropriando-se de partes dos resultados acadêmicos, os quais são articulados de acordo com seus objetivos.

Esses estudiosos estão produzindo, pensando e fazendo história, e torna-se tarefa de ordem do dia reduzir “esses espaços de silêncio e desconfiança mútua entre escola e a universidade” (GUIMARÃES, 2009, p. 39). Assim, os PCNs indicam que o saber histórico escolar, na sua relação com o acadêmico, compreende, de modo amplo, a delimitação dos três conceitos fundamentais supracitados. Estes (fato, sujeito e tempo históricos), conforme apresentado nos Parâmetros, “refletem distintas concepções de História e de como ela é estruturada e constituída” (BRASIL, 1997, p. 38).

Ainda na análise dos PCNs de História para o ensino Fundamental, pode-se perceber que cultura é considerada todo o modo como uma sociedade interpreta, transmite e transforma a realidade. Agregando a esse termo a palavra “histórica”, tem-se um conceito heurístico (“cultura histórica”), que origina o entendimento do modo concreto e peculiar de que uma sociedade se relaciona com seu passado.

Os PCNs também apresentam precauções, quando abordam a importância dessa construção de identidades associada às formas de “agir no mundo” (experiências históricas, interpretações, orientações etc). Desse modo, os conteúdos a serem ensinados representam uma forte preocupação aos docentes, em função de seus impactos na vida prática, o que irá depender, na grande maioria das vezes, da forma como os professores irão articular tais conteúdos com as vivências de seus alunos.

Assim, o documento dos Parâmetros sobre a disciplina de História pode ser entendido como a carta de intenções sobre a disciplina, para o nível Fundamental de ensino, configurando um discurso que, como todo o solene, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial – o construído e distribuído às instituições educacionais pelo Estado, em sua atuação como campo recontextualizador pedagógico.

Na introdução dos PCNs (BRASIL,1998a), já na primeira parte, intitulada como “Educação e cidadania – uma questão mundial”, aponta-se a importância da adequação da

educação no quadro das discussões internacionais, ou seja, constrói-se a defesa do desenvolvimento de uma política educacional que se oriente pelos desafios existentes na sociedade capitalista. Esta constatação demonstra uma acentuada sujeição do currículo aos ditames econômicos, nos quais, em nome do “[...] processo de modernização da sociedade, entendida como efeitos do desenvolvimento econômico sobre estruturas sociais e valores tradicionais [...], se procura alçar a escola e o currículo nacional à condição de catalisadores desse processo” (MOREIRA, 1996, p. 13). No entanto, para os PCNs (BRASIL, 1998a), o processo de construção das políticas educacionais, com base nesses desafios, levaria a educação a refletir sobre as tensões existentes na sociedade.

Cabe observar que as tensões elencadas nos PCNs são cópias das presentes no Relatório, produzido por Jacques Delors, para a UNESCO, e descritas no livro *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (2010). Há a tensão entre o global e o local, ou seja, entre tornar-se, pouco a pouco, cidadão do mundo sem perder as suas raízes, participando ativamente da vida de sua nação e comunidade. Num mundo marcado por um processo de mundialização cultural e globalização econômica, os fóruns políticos internacionais assumem crescente importância.

No entanto, as transformações em curso não parecem apontar para o esvaziamento dos Estados/Nação. Pelo contrário, a busca de uma sociedade integrada ao ambiente em que se encontra o “outro” mais imediato, na comunidade mais próxima e na própria nação, surge como necessidade para chegar à integração da humanidade como um todo. É cada vez mais forte o reconhecimento de que as diversidades étnica, regional e cultural continuam a exercer um papel crucial, e que, no âmbito dos Estados/Nação, a cidadania pode ser exercida. Assim, surge a tensão entre o universal e o singular, isto é, ao mesmo tempo em que é preciso considerar que a mundialização da cultura se realiza progressivamente, é necessário não esquecer as características que são únicas de cada pessoa: o direito de escolher seu caminho na vida e realizar suas potencialidades, na medida das possibilidades que lhes são oferecidas, na riqueza de sua própria cultura.

Outra tensão existente é entre a cultura local e a modernização dos processos produtivos: apropriar-se desta, fruto da evolução científica e tecnológica, assumindo papel tanto de usuário como de produtor de novas tecnologias, sem renegar os valores e o cultivo de bens culturais locais.

A tensão entre o espiritual e o material considera que, frequentemente, as sociedades, mesmo envolvidas cotidianamente com as questões materiais, desejam alcançar valores que podem ser chamados de morais/espirituais. Suscitar, em cada um, tais valores, segundo suas

tradições e convicções, é uma das tarefas para a educação. Segundo Sacristán (2011), as novas questões ou desafios impostos à educação demonstram a complexidade que vem tomando a aprendizagem escolar e o currículo, quando a escola assume a responsabilidade por uma formação totalizadora, ao apropriar-se de funções que antes eram atribuídas a outros setores da sociedade, tais como: família, igreja, grupos sociais, entre outros segmentos.

Desta forma, a escola e o processo de escolarização tomaram um caráter de capacitação, no qual “[...] compreender e integrar-se na vida social na saída da instituição escolar faz do currículo dessa escolarização, nos níveis obrigatórios, uma introdução preparatória para compreender a vida real e a cultura exterior em geral” (SACRISTÁN, 2000, p. 56). Nessa concepção de currículo direcionado para a totalidade, os PCNs (BRASIL, 1998) trazem recomendações para uma educação voltada aos desafios históricos da sociedade, tais como:

- aprender a conhecer, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;
- aprender a fazer, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;
- aprender a viver com os outros, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;
- aprender a ser, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais (BRASIL, 1998, p. 45).

Nas recomendações presentes nos PCNs, fica patente a defesa de competências mínimas para o desenvolvimento do aluno para a sociedade atual, as quais se guiam pelas seguintes ideias: formação integral, espírito de convivência, desenvolvimento da personalidade, princípios democráticos, respeito aos direitos e liberdades, respeito à pluralidade linguística e cultural, entre outras. A escola, em qualquer momento da vida do indivíduo, deve prepará-lo para a aquisição de competências básicas, como as que foram citadas. Contudo, não somente críticas à sociedade de consumo podem ser encontradas no Documento; o tema transversal “Trabalho e Consumo”, proposto pelos PCNs, ao discutir [...] o universo da relação capital e trabalho, contribui com essa visão, além de ‘orientar’ o

indivíduo para que faça valer os seus direitos enquanto consumidor. Bem ao gosto da sociedade de consumo” (JACOMELI, 2004, p. 51).

A terceira versão da BNCC, por sua vez, apresenta melhorias em relação às versões anteriores, mas ainda existem equívocos, inadequações, lacunas, generalizações e questões pontuais discutíveis que precisam ser revistas. Há descompassos entre os objetos de conhecimento e as habilidades; ou, em outras considerações, elas não correspondem aos objetos ou estão genéricas demais. Outras são tão pontuais que pouco favorecem reflexões e análises significativas. Há ainda muitos objetos “soltos”, para os quais não há habilidades específicas. Essa versão suprimiu temas e conteúdos, comprometendo a compreensão de processos históricos. Por exemplo, a História do Brasil encerra-se na década de 1980, sendo eliminada toda a parte contemporânea. Perde-se, assim, a possibilidade de o aluno estabelecer conexões entre sua história familiar e a brasileira mais recente. A Base também não esclarece que temas priorizar na História mundial pós-Guerra Fria.

Percebe-se ainda que o currículo dessa disciplina, nessa versão da Base, dispensa um destaque aos assuntos políticos. Os objetos e habilidades notabilizam a estória de migração populacional, formação de fronteiras, legislação, ocupação territorial, organização política, conflitos e resistências. Nessa fase, tenta-se mostrar uma História política não tradicional, isto é, não factual.

O currículo é orientado na linha teórica da Nova História política, que entende o poder como um tipo de relação social, concebido como de natureza plural – os poderes – que abrange os saberes (enquanto poderes), as instituições (supostamente) não políticas, as práticas discursivas, os imaginários sociais, a memória coletiva. Assim, os conceitos exigidos nessa versão são: Estado, cidadania, império, nação, país, território, governo, escravidão, servidão, trabalho livre, Antiguidade Clássica, Mundo Novo, Modernidade. Porém, não são abordados, nas habilidades, conceitos como monarquia(s), República, poder, imperialismo, colônia, entre outros

A terceira versão da Base não traz, também, qualquer alusão à interdisciplinaridade, perdendo-se uma oportunidade ímpar de apontar, no currículo, temas de diversas disciplinas que poderiam facilitar conexões e aproximações interdisciplinares. Tampouco os temas transversais foram contemplados nesse documento da BNCC. Apenas questões de gênero e protagonismo feminino, por exemplo, são mencionadas timidamente e uma única vez, nos conteúdos do 9º ano.

Ao apurar o olhar para os tópicos do texto da BNCC, intitulados como “ênfoques predominantes”, verifica-se que foram distribuídos os objetivos de aprendizagem a partir de

quatro eixos que se repetem, do início do Ensino Fundamental ao último ano do Ensino Médio, os quais são: 1) procedimentos de pesquisa; 2) representações do tempo; 3) categorias, noções e conceitos, e 4) dimensões político-cidadãs (BRASIL, 1998). Não há, na introdução, um detalhamento desses eixos.

As reações iniciais ao texto da BNCC estiveram carregadas de declarações de incompreensão, por parte de alguns interlocutores, sobre os problemas mais profundos que envolvem a aprendizagem da História. Alguns desses são: as dificuldades da redação e a clareza na proposta preliminar da BNCC, evidenciando problemas advindos do pouco tempo de discussão e da adequação a um esquema, previamente pensado, de descritores de direitos de aprendizagem que têm por objetivo ser referência para o acompanhamento e avaliação externa.

Para entender a proposta de História e suas repercussões, é preciso ir além e perceber que o texto da BNCC dialoga com uma realidade curricular estabelecida pela tradição, em um formato que adquiriu estabilidade, no início dos anos 1990, e, mesmo com revisões curriculares estaduais ou nacionais, permanece hegemônico. Refere-se a um currículo organizado de maneira cronológica, baseado num princípio conhecido como História Intercalada e não Integrada, pois se alternam assuntos de História Geral e do Brasil, em unidades diferentes e não integradamente nas mesmas. Nessa organização, o que poderia ser denominada de História Geral ocupa maior espaço, no ambiente escolar, em detrimento da do Brasil e da América, por exemplo.

5 Conclusão

Considerando as questões levantadas em torno da BNCC, percebe-se que se mobilizam posições divergentes, principalmente, por se referir a uma política que tem como objetivo padronizar o ensino básico em todas as modalidades de ensino, o que é defendido de forma contrária pelas fontes utilizadas para análises.

Outro ponto a se pensar é o que está posto, desde o título do documento, “Base Nacional Comum Curricular”, fornecendo conteúdos mínimos para todas as áreas de conhecimento. Porém, será que o mínimo não tende a se tornar o todo, o que dificultaria abordagens alternativas voltadas para formar pessoas que atuarão na sociedade, de forma a buscar transformá-la e desenvolvê-la? E ainda, será que a sua criação não é focada apenas em aumentar os índices de avaliações da Educação, caso os conteúdos cobrados nestas sejam apenas obrigatórios por meio da Base, tendendo a funcionar como as tradicionais cartilhas escolares tão presentes, no ensino escolar brasileiro, ao longo de boa parte do século XX?

A apreciação dos autores desta pesquisa considera que os argumentos contrários à proposta de um currículo básico mínimo merecem atenção. Acredita-se que, para formar indivíduos capazes de atuar como sujeitos, na nossa sociedade, é dispensável uma base comum, a qual poderá tender a uma forma de padronização. É preciso ter acesso a conteúdos básicos sobre as áreas de ensino, mas também é necessário estimular que os alunos se reconheçam nos assuntos abordados, e, para tanto, a unificação curricular poderá dificultar a escolha de temas que possam ser relacionados à diversidade de realidades sociais brasileiras. É essencial ter uma proposta com características fortes antineoliberais, a qual vise apenas a preparação harmoniosa para o mercado de trabalho.

Desse modo, separar a experiência escolar da totalidade social é uma forma de reducionismo, e o estudo da relação entre ideologia e conhecimento escolar é muito importante para compreensão da coletividade social, da qual todos fazem parte. Se o que se busca é a melhoria da qualidade de ensino, as políticas públicas devem se voltar, inicialmente, para a redução das assimetrias sociais, enquanto as políticas educacionais precisam considerar que um ensino de qualidade se faz em condições materiais adequadas e com um professor preparado para enfrentar os desafios da educação.

Padronizar o currículo é reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia do docente; é negar o direito à diferença, e desrespeitar as diversidades culturais, mesmo que, no texto oficial, esteja reservado o espaço diversificado para cada Estado; é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com mais políticas que contemplam somente o currículo e não toda a reformulação do pensamento escolar no Brasil. O currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Assim, uniformizá-lo é, pois, mais uma solução ineficiente para os graves problemas que desafiam o campo educacional, mas muito eficiente para controlar a população e contribuir para a manutenção da distância entre as classes sociais.

Referências

Akkari, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

André, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. In: **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, n. 1, 2007. p. 119-131,

Andreoli, A. I. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. In: **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 13, 2002. p. 70-83.

Bloch, M. **Introdução à História**. Lisboa: Estampa, 1963.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

Brasil. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm

Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. **Decreto Nº 6094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira , visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=366&id=153&option=com_content&view=article.

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. MEC/CONSED/UNDIME, 2016.

Brasil. **Guia Nacional do Livro Didático/Ensino Fundamental**. Componente Curricular História. 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2017/>. Acesso: 03/09/2019.

Certeau, M. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

Fonseca, T. N. de L. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

- Gadotti, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1983.
- Gramsci, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001
- Jacomeli, M. R. M. **Dos estudos sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)**. Tese (Doutorado em Educação), Campinas, São Paulo, 2004.
- Horn, G. B.; Germinari, G. D. **O ensino de História e seu currículo**: teoria e método. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.
- Febvre, L. **História**. São Paulo: Ática, 1978.
- Lüdke, M; André, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- Marques, S. **Professor de história**: concepções e práticas. In: Padrós, E. S. (et al.) Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar. Porto Alegre: EST, 2002. P. 120-135.
- Montellato, A.; Cabrini, C.; Catelli Junior, R. **História temática**. 3 ed. São Paulo: Scipione, 2011.
- Moraes. R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: **Ciência & Educação**, v. 9 n. 2, 2003, p. 191-211,
- Moraes, R; Galiuzzi, M. C. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. In: **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, 2006, p. 117-128.
- Moreira, A. F. B. Os parâmetros curriculares em questão. In: **Educação & Realidade**, 1996, p. 9-22.

Robertson, S. L.; Dale, R. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da educação crítica. In: Apple, Michael W.; Au, W.; Gandin, L. A. (Org.). **Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 34-48.

Sacristán, J. G. **Educar por competências**: O que há de novo? Porto Alegre: ArtMed, 2011.

Sacristán, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Santomé, J. T. **Currículo escolar e justiça social**: o Cavalo de Troia da Educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

Santomé, J. T. **Educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed., 2003.

Saviani, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis 5540/68 e 5692/71. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Educação brasileira contemporânea**: organização e funcionamento. 3. Ed. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil, 1981.

Taffarel, C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (org.). Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs**: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997. p. 20-36.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Magdale Machado Catelan – 33%

Leonardo Guedes Henn – 33%

Fernanda Figueira Marquezan – 34%