



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNIRIO - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Programa de Pós-Graduação em História



MARIANA GONÇALVES GUGLIELMO

**O QUE ENSINAR EM HISTÓRIA?
DISPUTAS E TENSÕES EM TORNO
DA CRIAÇÃO DE UM CURRÍCULO
NACIONAL NO BRASIL**



Mariana Gonçalves Guglielmo

O QUE ENSINAR EM HISTÓRIA?

Disputas e tensões em torno da criação de um currículo nacional no Brasil

Tese de Doutorado Acadêmico apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em História do
Centro de Ciências Humanas e Sociais da

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do grau de
Doutora em História.

Orientador: Marcelo de Souza Magalhães

Rio de Janeiro

2024

Mariana Gonçalves Guglielmo

O QUE ENSINAR EM HISTÓRIA?

Disputas e tensões em torno da criação de um currículo nacional no Brasil

Tese de Doutorado Acadêmico
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em História do Centro de
Ciências Humanas e Sociais da
Universidade Federal do Estado do Rio
de Janeiro, como requisito parcial à
obtenção do grau de Doutora em
História.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Marcelo de Souza Magalhães

(Orientador) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof.^a Dr.^a Marieta de Moraes Ferreira

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Prof.^a Dr.^a Helenice Aparecida Bastos Rocha

Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dr.^a Márcia de Almeida Gonçalves

Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dr.^a Cristiani Bereta da Silva

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Resumo

A Base Nacional Curricular (BNCC) é um documento oficial que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica no Brasil. Ela se tornou referência obrigatória para as instituições de ensino a partir de 2018, quando foram concluídas as diretrizes para o Ensino Médio. Apesar de sua implementação, ainda persistem questões sobre a adaptação dos currículos e a compatibilidade com exames nacionais.

Esta tese explora o contexto de criação da BNCC, comparando-a com iniciativas semelhantes em outros países, especialmente na Argentina, para compreender as influências globais e regionais no desenvolvimento de currículos nacionais. O trabalho também analisa os processos históricos e os debates que moldaram a BNCC, destacando as tensões políticas e acadêmicas que acompanharam sua construção.

A pesquisa procura realizar ainda uma análise dos currículos estaduais e materiais didáticos, investigando como a BNCC foi interpretada e aplicada em diferentes contextos regionais, além de abordar as mudanças no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) após a reforma do Ensino Médio. O objetivo é oferecer uma compreensão abrangente das transformações curriculares em curso, identificando os desafios encontrados durante a implementação da BNCC. É, portanto, ao mesmo tempo um estudo de política pública educacional e de ensino de história, em diálogo com a literatura especializada de ambos os campos.

Abstract

The National Curriculum Framework (BNCC) is an official document that defines the essential learning objectives that all students must achieve throughout primary and secondary education in Brazil. It became a mandatory reference for educational institutions in 2018, when the guidelines for secondary education were finalized. Despite its implementation, questions remain regarding curriculum adaptation and compatibility with national exams.

This dissertation explores the context in which the BNCC was developed, comparing it to similar initiatives in other countries, particularly Argentina, to understand the global and regional influences on the development of national curricula. It also examines the historical processes and debates that shaped the BNCC, highlighting the political and academic tensions that accompanied its construction.

Additionally, this dissertation analyzes state curricula and educational materials, investigating how the BNCC has been interpreted and applied in different regional contexts. It also addresses changes to the National Book and Teaching Material Program (PNLD) following the recent reform in secondary education. The goal is to provide a comprehensive understanding of ongoing curricular transformations, identifying the challenges faced during the implementation of the BNCC. This is, therefore, both a study of public education policy and history teaching, engaging with specialized literature from both fields.

Sumário

Gráficos e Quadros	2
Introdução	3
Capítulo I: Currículos e Reformas Educacionais em um Mundo Globalizado (anos 1990 e 2000)	10
Introdução.....	11
Reformas Curriculares.....	17
Capítulo II: A construção da BNCC	34
Capítulo III: As Bases do Debate: as discussões em torno da BNCC (História, 2015-2021)	58
Ausências, Eurocentrismo e o Significado da História.....	65
Capítulo IV: O Elo Perdido - Pretensões e Limites dos Novos Currículos Estaduais	80
Introdução.....	80
A Formação Geral Básica nos Currículos Estaduais	83
Quadro III – Seleção de organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em Mato Grosso	96
Capítulo V: “A mudança começa com os livros”?	104
Introdução.....	104
Os impactos da BNCC no PNLD.....	108
O diálogo entre competência e conteúdo: superando dicotomias?	113
Um aprofundamento da interdisciplinaridade?	146
A efemeridade da abordagem por área nos livros didáticos ...	148
Conclusão	152
Bibliografia	157

Gráficos e Quadros

Gráfico I: Concentração de Renda no Brasil e Argentina, 1926-2015	28
Gráfico II: Número de Produções sobre a BNCC por Ano	64
Gráfico III: Distribuição dos Autores por Área, %	65
Quadro I: Comparação entre as Áreas de Conhecimento no Brasil e na Argentina	22
Quadro II: Seleção de organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em São Paulo.	91
Quadro III: Seleção de organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em Mato Grosso.	97
Quadro IV: Seleção de organizador curricular de História em Pernambuco.	101
Quadro V: Quantitativo de vendas do PNLD 2018	118
Quadro VI: Quantitativos de vendas do PNLD 2021	119
Quadro VII: Título e subtítulos das obras selecionadas	120

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi oficialmente homologada em dezembro de 2018, mas sua conclusão não significou o encerramento dos debates sobre esse documento. As recentes alterações em alguns pontos da Reforma do Ensino Médio, instituída por lei em 2017, reacenderam as discussões sobre a organização dos currículos.¹ Críticas são frequentes², e persiste uma sensação de incerteza quanto à adaptação dos exames nacionais ao novo formato estabelecido: eles se concentrariam apenas na Formação Geral Básica proposta pela BNCC? E como ficariam os Itinerários Formativos? Mesmo após uma década em evidência, a BNCC continua sendo um tema recorrente em reportagens e discussões, extrapolando o ambiente acadêmico e o espaço educacional.

Por que então estudar a BNCC, se tanto já se falou sobre ela? A resposta pode parecer simples: como atual documento orientador para a organização da educação brasileira, que define as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, sua importância é evidente. Pela primeira vez, por meio de um esforço nacional, tentou-se a concretização de um programa curricular unificador. Anteriormente, os PCN's e as DCN's não tiveram força, ou não foram suficientemente apoiados, para garantir a homogeneização prometida pela BNCC.

Assim, currículos estaduais, livros didáticos e avaliações passam a ser pensados e elaborados a partir dessa referência. Mas quais foram seus impactos? Como a BNCC foi recebida? Esse é um processo que só se desenrolou no Brasil? O quanto a política nacional e a situação enfrentada por todo o mundo em 2020 com a pandemia afetaram sua implementação? A homogeneização pretendida foi alcançada? Quais tensões perpassaram esse processo? Esta tese busca oferecer respostas a essas perguntas, ainda que com suas limitações.

Para início de conversa, é crucial compreender o contexto mais amplo em que a BNCC foi gestada. Por isso, no primeiro capítulo, "Currículos e Reformas Educacionais no Mundo Globalizado (Anos 1990 e 2000)", parto das ideias de Stephen Ball, o qual afirma que atualmente não é mais possível entender as transformações nas políticas educacionais apenas por meio de uma perspectiva nacional. Explico como as mudanças

¹ BRASIL. Lei n. 14.945 de 31 de julho de 2024.

² CÁSSIO, Fernando. “‘Reforma da reforma’ é sancionada sem festa”. *Carta Capital*, 8/08/2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinia/reforma-da-reforma-e-sancionada-sem-festa/>. Acesso em: ago. 2024.

nesse setor consideram as necessidades das economias globalizadas, já que a intensificação dos laços comerciais e financeiros ampliou a preocupação com a concorrência internacional. Além disso, novas tecnologias da informação e comunicação facilitaram a disseminação de práticas e ideias.

Nesse cenário, organismos intergovernamentais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial recomendaram a adoção de políticas públicas visando aumentar a eficiência dos setores público e privado. Assim, regiões e países incorporaram o discurso de que era necessário aprimorar seu “capital humano” e adotar elementos da racionalidade e gestão empresarial, como novas formas de vigilância e de automonitoramento, adaptando essas ideias aos seus contextos internos.

Pretendo deixar claro para os leitores que a construção de currículos nacionais não é um fenômeno inédito e nem exclusivamente brasileiro. Ao descortinar o contexto global e a circulação internacional de ideias que estimularam a disseminação de reformas educacionais nas décadas de 1990 e 2000, é possível perceber que essas mudanças têm também como intuito a construção de novos projetos de sociedade.

Para defender algumas ideias exploradas, analiso os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – ainda que de uma forma superficial, pois ela será amplamente discutida nos capítulos seguintes – em paralelo aos *Contenidos Basicos Comuns* (CBC) e os *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP) produzidos na Argentina. A opção de contrastar nossa experiência com a de um país vizinho baseia-se em suas condições socioeconômicas comparáveis e em uma experiência histórica similar de autoritarismo. Dessa forma, demonstro como os textos curriculares produzidos apresentam tanto contrastes quanto semelhanças. Estas últimas são especialmente relevantes quando analisamos um estudo produzido para o Conselho Nacional de Educação em 2017 sobre a organização e implantação de políticas curriculares nos países que compõem o Mercosul (Argentina, Uruguai, Paraguai e Brasil), que tinha como intenção a construção de uma identidade regional a ser edificada e/ou reforçada a partir do ensino de conteúdos comuns.

No capítulo 2, “A construção da BNCC (2009–2018)”, reduzo minha escala de análise ao contexto nacional para mostrar que a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de ventilada há muito tempo, não possuía uma concepção bem definida e nem seus objetivos e funções estavam claras, inclusive para os próprios agentes que participavam do processo. Uma diversidade de atores concorrentes e mutáveis

interveio nessa construção tentando deixar sua marca. A base empírica deste capítulo são principalmente os pareceres e resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Apesar das disputas, procuro demonstrar que ao longo da década analisada houve uma tendência de estreitamento na formulação da BNCC, tornando-a cada vez mais alinhada à ideia de produzir descritores que poderiam servir de base para avaliações em larga escala. Esse movimento foi, em parte, impulsionado pela intensificação dos discursos sobre os resultados de aprendizagem. As disputas e indefinições do processo se evidenciam novamente quando observamos que a Reforma do Ensino Médio impactou a produção da Base em sua fase final, impedindo a adoção de um modelo semelhante ao do Ensino Fundamental – onde são indicados descritores específicos para cada objeto de conhecimento – naquele segmento.

No capítulo três, “As bases do debate: as discussões em torno da BNCC (História, 2015–2021)”, realizo um balanço das produções textuais sobre a BNCC de história (periódicos acadêmicos, capítulos de livros, trabalhos de conclusão de cursos, dissertações de mestrado e os pareceres realizados por estudiosos sobre a base). O *corpus* trabalhado é composto por 159 textos escritos entre 2015 e 2021 e conta com 171 autores diferentes. No início, predominaram autores sem uma relação intensa com o campo do Ensino de História, mas gradualmente – e com mais intensidade em 2021 – a situação começou a se inverter, na medida em que o tema perdeu saliência política e acadêmica.

Defendo que existem três linhas argumentativas centrais nos materiais produzidos: ausências na BNCC; discussões sobre o eurocentrismo e o modelo tradicional quadripartite (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e, por fim, análises que adotam um olhar mais teórico–metodológico do material produzido. Meu objetivo é cruzar essas três linhas centrais com algumas ideias de Margarida Limón Luque, uma psicóloga cognitiva especializada no ensino de História. Em um texto sobre as contribuições do ensino da nossa disciplina, a autora identifica três níveis essenciais que abrangem as dimensões epistemológicas, sociopolíticas e educativas do ensino de História.

No que diz respeito ao primeiro tópico, ou seja, as dimensões epistemológicas, Limón Luque destaca a complexidade do estudo do passado, especialmente devido à pluralidade de posicionamentos e metodologias possíveis nessa análise. Nesse sentido, seria essencial indicar para os estudantes que não existe uma resposta única e definitiva para perguntas do tipo: para que serve a história? Qual deve ser seu objeto de estudo? A

resposta dependeria da corrente historiográfica adotada – dentro, claro, dos parâmetros aceitos pela comunidade acadêmica.

Do ponto de vista sociopolítico, Limón Luque ressalta que a história contribuiria para desenvolver a identidade social dos indivíduos; por conseguinte, seria basilar para formar futuros cidadãos. Além disso, ela também chama atenção para o quanto a história poderia colaborar para o crescimento intelectual e afetivo–emocional, desenvolvendo não apenas capacidade de interpretação, argumentação, análise, síntese, seleção e integração, mas também contribuindo para o que chama de “incremento de emoções sociais”, tais como empatia, culpa e vergonha.

Na conclusão, aponto que atualmente o ensino de nossa disciplina no currículo prescrito está conectado a uma série de responsabilidades. Se a chegada da Base produziu uma mobilização inédita e trouxe para o centro do palco questões fundamentais, ela não teve o mesmo efeito em produzir um engajamento sustentado dos historiadores com a Didática da História. As constantes rupturas – pois cada documento diferenciava-se profundamente das demais versões, num processo de reinvenção movido em larga medida por questões antes políticas que disciplinares – dificultaram uma acumulação de experiências capaz de produzir um aperfeiçoamento gradual da BNCC. Nesse sentido, pretendo contribuir para o entendimento desse processo com o qual provavelmente conviveremos por muitos anos, e cujo sentido ainda não está determinado.

Se nos três primeiros capítulos minha intenção foi explorar o contexto e o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, na segunda parte da tese o objetivo é compreender alguns de seus desdobramentos e sua concretização, o que faço a partir da análise da produção curricular nos estados e da elaboração dos livros didáticos.

Assim no capítulo quatro, “O elo perdido: pretensões e limites dos novos currículos estaduais”, a intenção é fornecer inicialmente um panorama geral sobre a produção curricular dos 27 estados brasileiros para posteriormente focar em três estados de diferentes regiões do país (São Paulo, Maranhão e Mato Grosso), marcados por índices socioeconômicos e educacionais distintos e governados por partidos distantes no espectro político para analisar mais profundamente suas estruturas.

Uma das minhas questões centrais é compreender de que maneira os currículos operacionalizariam a relação entre objeto de conhecimento e a listagem de competências/habilidade da BNCC. Ao contrário do que ocorre com os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio a BNCC não indica os objetos de conhecimento a serem trabalhadas ano a ano, como também não faz separação entre os

componentes. Assim, percebemos que diferenças emergem em relação a essa questão nos quadros curriculares dos estados e que no geral há um descompasso na forma como conteúdos e competências/habilidades são combinados. Nesse sentido, aponto que uma das saídas para diminuir esse desafino talvez seja adotar como estratégia a indicação de objetos de conhecimento mais circunscritos, usando como exemplo a matriz do ENEM, a qual, desde 2009, para além de competências e habilidades indicou objetos de conhecimento para áreas/disciplinas.

No quinto e último capítulo, “A mudança começa com os livros?”, as transformações ocasionadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) a partir da Reforma do Ensino Médio e do estabelecimento da BNCC são anunciadas e meu foco passa a ser o edital do PNLD 2021. Apesar de ele ser composto por cinco objetos distintos, as análises se restringem aos objetos 1 e 2, dando as obras por área de conhecimento especial atenção.

Esses materiais começam a chegar em sala de aula no ano de 2021, e podemos dizer que, a despeito dos currículos estaduais, eles são o principal instrumento de compreensão da proposta da Base Nacional Comum Curricular tanto para docentes quanto para discentes em todo o Brasil, sobretudo pelo caráter maciço do PNLD, enquanto os currículos estaduais exercem uma influência menor, já que jamais são consultados pelos alunos e raramente pelos professores. Não por acaso, existe uma preocupação das obras em explicar o novo formato do Ensino Médio, destrinchar toda a gama de competências gerais e específicas e esclarecer as novas metodologias de ensino que pautam esses materiais.

Organizados tematicamente em seis volumes que podem ser utilizados sem uma ordem pré-determinada e integrando todos os componentes da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – ainda que exista orientação a nível disciplinar no Manual do Professor na maioria dos livros aprovados pelo PNLD –, podemos dizer que os novos livros por área representaram um desafio para docentes formados disciplinarmente e habituados a um material seriado e cronológico.

Se no Guia do PNLD 2018 uma das críticas apontadas era o volume excessivo de conteúdos nos livros de História, no PNLD 2021 essa preocupação foi mitigada: a disciplina disputa espaço com os demais componentes da área. Embora esse capítulo não proponha uma análise comparativa detalhada entre os livros do PNLD 2018 – disciplinares – e os aprovados em 2021, é perceptível que neste último alguns conteúdos são tratados de forma superficial e fragmentada, isso porque nem sempre um fenômeno é

estudado na íntegra, ou seja, de modo holístico em um único capítulo, mas subdividido em diferentes perspectivas (econômica, social, política) nos diversos volumes, algo que pode ter derivado dessa nova estrutura proposta.

Entretanto ao tentar percorrer uma habilidade em três obras aprovadas no PNLD 2021, ficou claro o esforço empreendido pelas editoras e autores – especialmente considerando o curto período de adaptação ao novo formato – para responder a determinadas críticas realizadas nos últimos anos sobre a abordagem de certos temas nos livros didáticos. É também visível como questões atuais foram mobilizadas a partir de diversos dados estatísticos, análises cinematográficas, músicas e literatura recente, numa tentativa de se aproximar mais da realidade de seus principais interlocutores.

Embora a pesquisa não tenha avançado para a recepção e utilização dos materiais pelos docentes, é sintomático que em audiência pública para o próximo PNLD do Ensino Médio (2026–2029) a comissão técnica tenha anunciado o retorno da organização dos livros por componente, apesar da inscrição das coleções ser obrigatoriamente por área. Esse recuo pode ser entendido como uma resposta tácita à reação ao formato anteriormente adotado e a persistência da tradição disciplinar ainda presente no Brasil.

A BNCC certamente continuará impactando o cenário educacional brasileiro nos próximos anos. Uma das ações mais aguardadas é a divulgação da nova matriz do ENEM. Com o cancelamento do novo formato da prova para 2024 – que já deveria estar alinhada ao novo Ensino Médio – há uma grande expectativa sobre como a BNCC e o ENEM irão se combinar. Como a BNCC não possui uma listagem definida de objetos de conhecimento, há uma percepção de que o ENEM pode vir a fornecer uma orientação nesse sentido³, o que poderia entrar em conflito com um dos principais objetivos da criação da BNCC, como será discutido no capítulo 2.

Devido à natureza de médio prazo deste fenômeno, esta tese não pretende abarcar completamente a mudança curricular que ainda está em andamento. Seu objetivo pessoal foi oferecer a uma pessoa com alguns anos de experiência na educação uma compreensão mais profunda das transformações em curso no ensino brasileiro. Ao fazê-lo, demonstra as incoerências das políticas educacionais brasileiras, que buscam sanar problemas estruturais através de mudanças curriculares, revirando o mundo escolar sem tocar em questões centrais que levariam mais tempo para apresentar resultados visíveis. Essas

³ Isso porque o ENEM possui uma listagem de objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência. Verificar Anexo em: MEC/INEP, “Matriz de Referência do ENEM”, disponível em https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf, consultado em ago. 2024.

reformas acabaram por ser ao mesmo tempo tanto profundamente polêmicas (inclusive dentro dos mesmos grupos políticos e comunidades disciplinares) quanto manifestamente incapazes de alcançar os ambiciosos objetivos prometidos. A implementação de um currículo nacional único no Brasil tornou-se um verdadeiro laboratório de experimentação conduzido em um ambiente descontrolado. Soluções foram apresentadas, hipóteses testadas, mas os resultados dessa experiência ainda são desconhecidos no aspecto mais crucial: a aprendizagem dos estudantes.

Capítulo I: Currículos e Reformas Educacionais em um Mundo Globalizado (anos 1990 e 2000)

Se a educação é o campo de batalha preferencial da luta social mais ampla em torno do significado, o currículo é, então, o ponto focal dessa luta. Não será precisamente por isso que o currículo é um dos alvos preferenciais das atuais “reformas” neoliberais da educação?

Tomaz Tadeu da Silva. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução in: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001 [1998], 5ª ed., p. 9.

Aqueles que acompanharam apenas superficialmente as discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular podem imaginar que este documento foi resultado de um processo novo, recente e inesperado, derivado de um contexto político e educacional específico e localizado. Entretanto, a construção de currículos nacionais não é um fenômeno inédito e nem exclusivamente brasileiro. O primeiro capítulo dessa tese pretende descortinar o contexto global e a circulação internacional de ideias que estimularam à disseminação de reformas educacionais nas décadas de 1990 e 2000, as quais tinham como objetivo principal influenciar a construção de novos projetos de sociedade. Para que esse processo possa ser acompanhado com mais clareza, optei por contrastar a experiência argentina à brasileira. Alerto, porém, que não é meu intuito realizar um estudo aprofundado do sistema argentino, que possui uma complexidade difícil de abarcar apenas em algumas páginas. Nesse sentido, minha intenção é iluminar o caso brasileiro, indicando algumas semelhanças e diferenças entre as políticas educacionais desses dois países que possuem trajetórias análogas dentro da América Latina nos últimos 40 anos, demonstrando inclusive que muito recentemente existiu uma proposta para a construção de um documento único que funcionasse como norteador para ambos esses países a partir de sua participação no Mercosul.

Introdução

As três últimas décadas assistiram a um intenso debate sobre a globalização, opondo apologistas e céticos, economicistas e culturalistas, nacionalistas e “globalistas”, dentre outras clivagens. A diversidade de enfoques é resultado do caráter multifacetado desse processo que afetou a totalidade da experiência humana, visto que a produção, circulação e consumo de bens imateriais foi tão transformada quanto a de itens materiais.¹ Em análise sobre o conceito, Paul James e Manfred Steger apontam para a escassez de discussões históricas e etimológicas sobre o termo, ainda que ele seja um dos mais importantes para a compreensão da sociedade humana atual. Segundo os estudiosos, apesar de o conceito ser utilizado desde a década de 1930 nos EUA com diferentes sentidos, popularizou-se apenas nos anos 1990, em razão dos fluxos comerciais globais que geraram imensas consequências econômicas, sociais e geopolíticas – cujos efeitos ainda reverberam no presente – que impactaram os quatro níveis de formação de significado social: ideias (elemento mais imediato de formação de sentido), ideologias (conjuntos de ideias e crenças padronizadas e imbuídas de normatividade), imaginários (maneiras de conceber como nós nos relacionamos uns com os outros em comunidades ou entidades concretas de pertença) e ontologias (formas de descrever de maneira mais profunda a condição humana), tornando mudanças importantes inteligíveis e permitindo uma nova compreensão particular do mundo.²

O fenômeno caracteriza-se pela intensificação dos laços comerciais e financeiros e acabou ampliando a preocupação dos agentes econômicos e políticos com a concorrência internacional, ao mesmo tempo em que novas tecnologias da informação e comunicação facilitaram a circulação de práticas e ideias.³ Longe de se tornarem irrelevantes como já se chegou a cogitar, os Estados se provaram especialmente importantes – ainda que por vezes impotentes – para garantir o suprimento de trabalhadores, a segurança física e a estabilidade, todos insumos essenciais para o funcionamento do capitalismo global – especialmente em épocas de crise econômica e sanitária. Portanto, se a globalização é resultado de forças econômicas e inovações tecnológicas fora do controle de qualquer Estado ou empresa específica, as formas que

¹ Para uma abordagem geral, cf. RIZVI, Fazal & LINGARD, Bob. *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madri: Morata, 2013 [2010], ed. digital, capítulo II, “Perspectivas de la globalización”.

² JAMES, Paul & STEGER, Manfred. A Genealogy of ‘Globalization’: The Career of a Concept. *Globalizations*, vol. 11, nº 4, 2014, pp. 417-434.

³ Sobre a importância das tecnologias da informação e comunicação no capitalismo contemporâneo e na constituição de redes globais, cf. CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz & Terra, 2011 [1996], 6ª ed., principalmente o “Prefácio à edição de 2010”, pp. i-xxx.

esse processo tomou foram profundamente influenciadas por políticas adotadas pelas diferentes nações, impactando assim seus arranjos sociais, ainda que em graus variados.⁴

Nesse contexto, organismos intergovernamentais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) preconizaram a adoção de políticas públicas com o objetivo declarado de aumentar a eficiência dos setores público e privado, especialmente nos países pertencentes ao chamado “Sul Global” (isto é, nações pobres ou de renda média). João Mendes Pereira indica que, para além de ser um ator financeiro que fornece empréstimos para a implementação de políticas compatíveis com sua missão, o Banco Mundial dissemina ideias e formas de pensar através da divulgação de estudos sobre políticas públicas na mídia e na construção de relações com governos e setores da sociedade civil. Sua autoridade institucional foi construída ao longo de décadas de atuação, dando maior peso as suas indicações, inclusive na área educacional. Segui-las tornou-se uma forma de sinalizar compromisso com os anseios de investidores externos e internos, demonstrando ainda adesão à receita dominante para o crescimento econômico.⁵

Tais recomendações não foram integralmente abraçadas e mesmo as políticas efetivamente adotadas sofreram muitas adaptações em razão dos contextos particulares de cada país e região.⁶ Ainda assim, o mundo das últimas décadas é incompreensível sem uma reflexão sobre as características gerais do neoliberalismo, aqui entendido como imaginário social dominante da globalização.⁷

O neoliberalismo não é uma doutrina unívoca, mas sim um modo de pensar a relação entre “*Estado, mercado e cidadania* que aparelha o primeiro para impor a marca do segundo à terceira”, no dizer de Loïc Wacquant. Não busca, portanto, reduzir o aparato estatal ao mínimo, mas sim reconstituí-lo.⁸ Ele ascende a partir da década de 1980, após uma crise que pôs em causa o “liberalismo incrustado” na sociedade construído nos países desenvolvidos após a Segunda Guerra Mundial, baseado no Estado de Bem-Estar Social. Brenner, Peck e Theodore o conceituam como uma forma de regulação que “prioriza respostas baseadas no mercado, orientadas para o mercado ou disciplinadas pelo mercado

⁴ Para uma crítica precoce a essas políticas econômicas, veja-se RODRIK, Dani. *A globalização foi longe demais?* São Paulo: Ed. UNESP, 2011 [1997].

⁵ PEREIRA, João Márcio Mendes. *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro* (1944-2008). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

⁶ BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 1, n. 2, jul./dez. 2001, p. 102.

⁷ RIZVI & LINGARD, *Políticas educativas*.

⁸ WACQUANT, Loïc. Três etapas para uma antropologia histórica do neoliberalismo realmente existente. *Caderno CRH*, vol. 25, n. 66, set./dez. 2012, pp. 509-510.

para problemas regulatórios; esforça-se para intensificar a comodificação em todos os domínios da vida social; e, frequentemente, mobiliza instrumentos financeiros especulativos para abrir novas arenas para a realização de lucros”.⁹ Esse avanço por todo o tecido social implica também o exercício de influência sobre as subjetividades, tendo “como característica principal a generalização da concorrência como termo de conduta e da empresa como modelo de subjetivação”, baseando-se em estatísticas e métricas que deveriam aumentar a eficiência em todas as áreas de ação humana, por exemplo por meio da *accountability* (prestação de contas).¹⁰

A neoliberalização se adapta aos diferentes contextos que encontra, mas a lógica geral é a mesma, ainda que constantemente reinventada. Esse processo caracteriza-se pela realização de “experimentos regulatórios (...) elaborados para impor, intensificar ou reproduzir modalidades de governança disciplinadas pelo mercado”; transferência de políticas que fundam sua legitimidade no fato de já terem sido utilizadas, supostamente com sucesso, em outros contextos; e “regimes de normas transnacionais”, consequentemente protegidos de contestações em cada país.¹¹

O Estado não é, porém, monolítico, conhecendo conflitos internos entre formuladores de políticas públicas entusiastas do neoliberalismo e executores que buscam defender o que entendem como missão do serviço público ao qual pertencem, assim como entre a ala econômica dos governos que deseja impor a disciplina mercadológica e a ala social que deriva sua legitimidade da proteção que oferece aos setores destituídos de capital econômico e cultural.¹² Por toda parte, a consequência tem sido a intensificação da desigualdade, e não só socioeconômica. Mesmo assim, é preciso sempre reconhecer que essas tendências nunca se afirmam plenamente ou sem resistência: há subjetividades concorrentes e mobilizações políticas em sentido contrário.

É pensando essa problemática que Stephen Ball analisa as transformações atuais nas políticas educacionais mundiais, abordando a complexidade desse cenário. O sociólogo britânico argumenta que atualmente não é mais possível entendê-las apenas sob a perspectiva do Estado-Nação, pois “a educação é um assunto de políticas regional e

⁹ BRENNER, Neil; PECK, Jamie & THEODORE, Nik. Após a neoliberalização? [2010]. *Caderno Metrópole*, vol. 14, n. 27, 2012, p. 18.

¹⁰ DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A Nova Razão do Mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016 [2009], p. 17 (citação) e 321-376.

¹¹ BRENNER, PECK & THEODORE, Após a neoliberalização?, pp. 24 e 26.

¹² WACQUANT, Três etapas, pp. 510-512.

global e cada vez mais um assunto de comércio internacional”.¹³ Em um contexto de crescente competitividade, tanto nacional quanto internacional, a educação passaria a ser pensada como um dos principais caminhos para impulsionar o progresso: regiões e países necessitariam melhorar seu “capital humano”. Dessa forma, “aprender simplesmente por aprender já não é mais suficiente, a educação como tal já não tem mais um fim intrínseco, mas deve estar sempre vinculada aos fins instrumentais do desenvolvimento de capital humano e a maximização da autossuficiência econômica”.¹⁴ É nesse contexto que a linguagem da economia global começa a se infiltrar nos discursos das políticas públicas, tratando a educação como um meio crucial para alcançar a coesão social.

Para esse fim, seria necessário implantar medidas capazes de qualificar melhor os trabalhadores para as exigências do mercado através do aumento da eficiência dos estabelecimentos de ensino. Assim, a organização das experiências escolares deveria priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades, formando trabalhadores mais versáteis e multifuncionais, em vez de focar exclusivamente em conhecimentos específicos de cada disciplina. Além disso, a língua materna e a matemática são mais valorizadas, principalmente por serem o foco de testes em larga escala. Elementos de racionalidade e gestão empresarial são destacados, assim como novas formas de vigilância e de automonitoramento nas políticas educacionais. Dessa forma, seria possível acompanhar o aprendizado de forma contínua e consistente.

Alice Casimiro e Elizabeth Macedo sugerem que a maneira como as competências têm sido utilizadas nas políticas curriculares no Brasil, ou seja, associadas à análise da qualidade da educação, permite perceber fragmentos das propostas do modelo curricular de Ralph Tyler. Em linhas gerais, o americano indica que o planejamento curricular deveria ser definido pela tríade objetivos/experiência de aprendizagem/avaliação.¹⁵ Outra orientação central indicada para atender os interesses do mundo globalizado seria o oferecimento de escolhas aos “consumidores”, isto é, os estudantes e seus pais, por exemplo através de percursos acadêmicos específicos.

A construção de uma educação mais flexível em ambos os países também se daria com a devolução de responsabilidades para estados e províncias, embora sua autonomia frequentemente seja mais aparente do que real, em razão da necessidade de implementar

¹³ BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, vol. 25, n. 89, 2004, p. 1108.

¹⁴ RIZVI & LINGARD, *Políticas educativas em um mundo globalizado*, p. 113.

¹⁵ LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. Cortez: São Paulo, 2013, pp. 26-27 e pp. 47-50.

a política definida nacionalmente. Sua principal função talvez seja transferir responsabilidades: se uma política educacional fracassar em atingir os objetivos almejados, a ineficácia difusa é dos múltiplos entes subnacionais que deviam implementá-la (quando não dos professores), isentando assim o governo central de culpa por eventuais problemas.

Mesmo com efeitos práticos muitas vezes limitados, tais medidas sinalizariam para a sociedade que o governo se esforça para melhorar a situação educacional e a posição do país nos rankings internacionais. Daí a necessidade de mensurar, testar e quantificar, com intuito declarado de elaborar políticas públicas mais consistentes e efetivas, embora seus críticos frequentemente argumentem que elas geram pressão sobre a comunidade escolar e tendem a direcionar o ensino para o que é cobrado nas avaliações padronizadas, prejudicando a aprendizagem em sentido amplo.¹⁶

Todas as mudanças propostas por esse novo modelo não apenas modificariam práticas organizacionais como também impactariam relações sociais, princípios éticos e valores, transformando tanto o que os docentes fazem quanto o que são. Dessa maneira, novas tecnologias morais emergem, sendo a performatividade uma das mais significativas por influenciar a subjetividades dos agentes. Ball a descreve como uma forma de direção indireta ou à distância que atua incentivando a produtividade e a competição através de recompensas materiais ou simbólicas para gerar novas formas de sociabilidade tendentes a dissolver a solidariedade baseada em uma identidade profissional.¹⁷

Um novo vocabulário de prática baseado em competências e habilidades é constituído, comparações são realizadas e a exibição pública de resultados e práticas é estimulada. É uma forma de dominação que pressupõe sua incorporação pelos sujeitos: “a performatividade funciona melhor quando chegamos a querer para nós mesmos aquilo que querem de nós, quando o sentido moral de nossos desejos e de nós mesmos está alinhado com seus prazeres”. A introjeção ocorreria através do discurso vinculado a essas ideias que indicam a possibilidade de alcançar mais eficiência, produtividade e excelência no trabalho que é exercido pelos profissionais.¹⁸ É claro que nem todos os atores

¹⁶ POPKEWITZ, Thomas & LINDBLAD, Sverker. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, vol. 37, n. 136, jul. -set. 2016, pp. 735-736 e BALL, Stephen. Big policies/Small world. An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, vol. 34, n. 2, 1998, pp. 119-130.

¹⁷ BALL, Stephen. The teacher's soul and the terror of performativity. *Journal of Education Policy*, vol. 18, n. 2, 2003, p. 219. Cf. também id. Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, vol. 14, n. 8, 2016, pp. 1045-1059.

¹⁸ BALL, Stephen. *Educação Global S. A.: novas redes políticas e imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2014 [2012], p. 67.

sucumbirão frente a esses constrangimentos; entretanto, o que é importante perceber é o quanto ele pode ser potencializado quando integrado à prática de bonificações por resultados.¹⁹

Podemos dizer que esse novo gerencialismo busca produzir um *habitus*, para usar um conceito do sociólogo francês Pierre Bourdieu: trata-se de disposições incorporadas pelos agentes, a tal ponto que aceitem as expectativas que são colocadas sobre eles, transformando-as em um senso comum difícil de ser desafiado. Mesmo quando bem-sucedido, porém, o *habitus* é um princípio gerador de atitudes, não uma regra fixa que transforma seus portadores em autômatos. Mais ainda, a introjeção dessas disposições não só é imperfeita como produz reações e rejeições, em que os docentes, por exemplo, buscam reafirmar sua autonomia contra intromissões indesejadas. Talvez por isso em algumas circunstâncias os professores passem por uma *crise de posicionalidade*, pois, apesar de frequentemente se verem como progressistas, acabam atuando de maneira conservadora – no sentido de defender o que já existe, por temerem que o novo possa ser ainda pior – ao se opor a planos de mudança.²⁰

Esses processos não devem ser entendidos como resultado de conspirações sinistras, mas sim como consequência de apropriações profundamente específicas e do choque de interesses de múltiplos agentes. Tendências gerais são traduzidas localmente, interagindo com tradições locais e adentrando relações de poder pré-existentes em vez de simplesmente transformá-las. Como sintetizou Ball,

A construção de políticas públicas nacionais é inevitavelmente um processo de bricolagem; uma questão de empréstimos e cópias de pedaços de ideias de outros espaços, bebendo de abordagens já testadas e adaptando-as localmente, canibalizando teorias, pesquisas tendências e modas, e não raramente buscando à esmo por qualquer coisa que pareça ter potencial de funcionar. A maioria das políticas públicas são caóticas, resultado de acordos, e produzidas na base da tentativa e erro, sendo reformuladas, ajustadas e redirecionadas através de processos complexos

¹⁹ Sobre as conexões entre a performatividade e as políticas de bonificações no Brasil, mais especificamente em São Paulo, consultar: FERNANDES, Maria José da Silva. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. *Educação em Revista*, vol. 26, nº 3, 2010, pp. 75-102.

²⁰ BOURDIEU, Pierre. Estrutura, Habitus e Prática [1967] in: id. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005, 6ª ed., pp. 354-357; id. *Le mort saisit le vif*. As relações entre a história reificada e a história incorporada [1980] in: id. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005 [1980], 8ª ed., pp. 81-86; VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade e Educação. *Revista Colombiana de Educación*, n. 65, 2013, p. 30; BALL, *Educação Global S.A.*, p. 66; GOODSON, Ivor. Context, curriculum and professional knowledge. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, vol. 43, n. 6, 2014, p. 771.

de produção textual, disseminação e, em última instância, recriação no contexto da prática.²¹

Reformas Curriculares

As várias diretrizes produzidas na década de 1990 por organizações internacionais com o objetivo de fornecer orientações para os países da América Latina sobreviverem a concorrência do mercado são, portanto, uma das expressões da globalização. Assim, era absolutamente necessário estipular uma nova agenda educacional para essa região que passava por um processo de reconstrução democrática e estabilização econômica, da qual se esperava,

de um lado, que preparasse as novas gerações para o trabalho no marco de economias modernas e competitivas e, do outro, que promovesse a equidade e a mobilidade social sem descurar da formação para uma participação cidadã e integração à vida nacional.²²

Essa perspectiva sobre as novas necessidades de aprendizagem ganhou projeção na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, ocorrida em Jomtiem (Tailândia) em 1990, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo Banco Mundial e pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e foi tomando corpo durante essa década por meio da produção de relatórios como o Delors²³, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*,²⁴ *Prioridades y estrategias para la educación*,²⁵ dentre outros²⁶.

De modo geral, os documentos chamam atenção para a importância da educação na erradicação da pobreza e para o desenvolvimento da cidadania e da competitividade nacional, demonstrando preocupação com o avanço tecnológico e com as mudanças

²¹ BALL, Big policies/Small world, p. 126.

²² GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina. Balanço de uma década. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. *Partnership for educational revitalization in the Americas*. 2000. Disponível em: https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/reformas_educativas_AL_balance_gajardo_portugues.pdf Consultado em 13 de outubro de 2019.

²³ DELORS, Jacques et al. *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. S.l.: Ediciones UNESCO, 1996.

²⁴ CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas, 1992.

²⁵ *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1996 [1995].

²⁶ Para uma discussão sobre as conferências realizadas e os documentos produzidos nesse período, ver SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011 [2000], 4ª ed., pp. 45-69.

súbitas trazidas pela era da informação. Defendendo medidas homogêneas para problemas mundiais, todos traçam princípios similares que deveriam ser seguidos pelos países da América Latina, a saber: descentralização e autonomia escolar; aprendizagem ao longo da vida; currículo centralizado baseado em competências (habilidades comunicativas, flexibilidade, criatividade, aprender a aprender, trabalhar em grupo e capacidade de resolver problemas); profissionalização dos professores e um sistema de avaliação central.²⁷

O que podemos perceber é que esses princípios ganharam espaço, sobretudo o reforço contínuo da cultura da auditagem, ou seja, de um sistema de regulação que busca aferir a qualidade do ensino através de avaliações contínuas, da vigilância pública e de narrativas vitoriosas em que ganha legitimidade a ideia de um currículo nacional único, pois o estabelecimento de um padrão é imprescindível para a comparação.

Em uma crítica a essas propostas, que frequentemente são acusadas de desconsiderar a complexidade da vivência em sala de aula, e fazendo uma rápida análise do que chama de “sedução psíquica” das práticas neoliberais, a americana Janet Miller questiona a associação direta que se faz entre conteúdo e aprendizagem – sobretudo em razão da cultura de testagem – e argumenta que a teorização de currículo constitui aspecto fundamental para a compreensão, crítica e contestação das circunstâncias educacionais atuais, uma vez que ela estimula “análises contínuas ao invés de resultados finais universais”.²⁸ Ao examinar os trabalhos de Peter Taubman e Diane Ravitch, a autora explora o quanto a abordagem empresarial vem se consolidando na formulação de políticas educacionais. Partindo das análises de Taubman, Miller expõe os quatro motivos pelos quais os educadores tornam-se suscetíveis a práticas de responsabilização e padronização: o *medo* do caos em sala de aula; a *vergonha* de ser retratado de maneira negativa pela mídia e de não ser levado a sério, além do constrangimento relacionado à baixa remuneração e ao status subalterno; a *fantasia*²⁹ de grandiosidade que é alimentada

²⁷ BEECH, Jason. The institutionalization of education in Latin America: Loci of attraction and mechanisms of diffusion in: BAKER, D. & WISEMAN, A. (eds.). *The impact of Comparative Education Research on Institutional Theory*. Bingley: Emerald Group, 2006, International Perspectives on Education and Society, Volume 7, p. 294.

²⁸ MILLER, Janet. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. *Revista e-Curriculum*, vol. 12, n. 3, 2014, p. 2053.

²⁹ Desenvolverei melhor a noção de *fantasia* no próximo capítulo, mas Taubman explica que esse conceito é utilizado de duas formas na psicanálise: como *fantasia consciente* e *fantasia inconsciente*, e, apesar de trabalhar apenas com a primeira, o autor explica que ambas são categorias que sustentam a nossa compreensão da realidade e são respostas ou defesas disfarçadas a algum desejo reprimido. Dentro de sua abordagem, exemplifica: “para professores, fantasias, que se apenas encontrarmos a prática correta ou o

constantemente pelos políticos, pelos canais de comunicação e pelos próprios educadores e, por último, a *perda* do idealismo. Para repelir essa lógica contemporânea, Taubman propõe que professores adotem um posicionamento de dúvida e questionamento com relação à melhor forma de educar seus alunos.³⁰ Em seguida, Miller recorre à professora e psicanalista americana Deborah Britzman, a qual salienta que alguns aspectos que envolvem a experiência educacional não podem ser medidos, pois não são inteiramente cognoscíveis.³¹ Em sentido similar, Michel Apple argumenta que o

principal valor [do currículo nacional] está não no suposto estímulo à padronização de metas e conteúdo e de níveis de aproveitamento naquelas matérias curriculares consideradas as mais importantes. É claro que isso não deveria ser totalmente desconsiderado, mas seu principal papel está sim em *prover a estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de avaliação*. O currículo nacional possibilita a criação de um procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com selos de qualidade para que as forças de livre mercado possam operar em sua máxima abrangência.³²

Como parte dessas reformas educacionais, desde a década de 1990 diversos países buscaram definir currículos nacionais. Tais esforços ocorreram dentro de um contexto mundial de padronização do ensino, onde, como mencionado anteriormente, a língua materna e a matemática são mais priorizadas, sob influência de instituições intergovernamentais que sugerem metas e estratégias, a exemplo da principal avaliação global de aprendizagem, o PISA, organizada pela OCDE.³³ Reforçou-se então um fenômeno de isomorfismo institucional, através do qual códigos profissionais e instituições dos países centrais servem como exemplo a ser seguido pelos países periféricos – ainda que, como dito acima, esse processo não apague as especificidades

currículo certo ou o caminho certo para educar os professores, todos os alunos aprenderão, sustentarão a sensação de que nosso trabalho é ou, pelo menos, poderia ser significativo” e assim elas sugeririam que seriam reconhecidos pelo que o psicanalista francês Jacques Lacan chamou de grande Outro, isto é, a sociedade, Deus ou alguma agência que pressupomos que possa garantir nosso valor. Cf. TAUBMAN, Peter. *Teaching by Numbers: Deconstructing the Discourse of Standards and Accountability in Education*. Nova York: Routledge, 2009, p. 147.

³⁰ MILLER, Teorização do currículo, p. 2055.

³¹ Id., *ibid.*, p. 2056

³² APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? [1992] in: MOREIRA, Antônio Flavio & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011 [1994], 12ª ed., p. 88. Grifo do autor.

³³ Realizado pela primeira vez em 2000 e de periodicidade trienal, o *Programme for International Student Assessment* analisa o desempenho escolar dos alunos dos países participantes em leitura, matemática e ciências, enfatizando uma lista de competências: CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, vol. 30, n. 109, 2009, pp. 1009-1036.

nacionais, pois não se trata de uma mera transposição, mas sim de uma ressignificação.³⁴ Essas políticas relacionam-se à crescente influência de instituições da sociedade civil ligadas a grupos empresariais e à utilização da linguagem do mercado para guiar a atuação do Estado, com o objetivo declarado de tornar a máquina pública mais eficiente, barata e equitativa.³⁵

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a ser discutida com mais afinco a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), que em 2014 traçou como umas das estratégias para atingir a meta 7 – melhoria da aprendizagem, definida a partir do alcance de médias pré-determinadas no Ideb (Índice da Educação Básica) – a implantação de um documento curricular orientador.³⁶ Tal caminho será percorrido no próximo capítulo: o que nos interessa aqui é perceber que, segundo a interpretação defendida pelo governo, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional já teria anunciado a intenção de construir um documento que assegurasse a formação comum para as três etapas de ensino básico em 1996, seguindo um caminho aberto pela Constituição de 1988. Além disso, as discussões teriam perpassado todo o final da década de 1990 através da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).³⁷ Em razão da multiplicidade de críticas recebidas, o CNE (Conselho Nacional de Educação) acabou emitindo um parecer em 1998 indicando que os PCNs não deveriam ter um caráter obrigatório, embora pudessem funcionar como um norteador educacional para as escolas brasileiras.³⁸ É importante observar que apesar de existir uma intenção de se produzir um novo documento que fosse levado em consideração nas produções curriculares, até 2013 as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) pareciam ocupar esse papel, conforme enunciado em sua introdução, assinada por Aloizio Mercadante:

Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a **base nacional comum**, responsável por orientar a organização,

³⁴ DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? [2001]. *Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 87, 2004, pp. 423-460; ÂNGULO RASCO, J. Félix. A educação e o currículo no espaço europeu: internacionalizar ou globalizar? in: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013 [2010], pp. 406-410.

³⁵ BALL, *Educação Global S.A.*, especialmente pp. 25-38, 178-185 e 221-230.

³⁶ Sobre as metas do PNE conferir: Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Consultado em 30 de outubro de 2021.

³⁷ Segundo Elizabeth Macedo, essa cronologia omite alguns momentos cruciais para se entender o debate. A autora também considera que é importante entender a diferença entre diretrizes curriculares e listagem específica de conteúdos: Base Nacional comum para currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, vol. 36, n. 133, 2015, p. 892.

³⁸ *Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica*, n. 4/98.

articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.³⁹

É possível perceber que essa aparente confusão em relação às políticas educacionais voltadas para o currículo no Brasil foi notada por atores que participaram ativamente do processo. Em artigo, Maria Helena Guimarães Castro, que presidiu o Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2020 a 2022 e ocupou diversos outros cargos no MEC anteriormente, destaca que, além da baixa adesão aos DCNs, os estados e municípios iniciaram um processo de construção de seus currículos. Esse processo contou até com a criação de matrizes de competências e habilidades próprias que serviam não apenas para as avaliações que aplicavam, mas também na elaboração de seus materiais didáticos específicos. Segundo a socióloga, essa fragmentação curricular foi agravada pela falta de apoio do MEC, pelas “fragilidades do regime de colaboração e articulação dos entes federados” e por “questões ideológicas” manifestadas contra um currículo baseado em competências⁴⁰.

A tentativa homogeneizadora que teve início no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), entretanto, representou uma mudança significativa de abordagem no tocante à reforma curricular em comparação com o contexto da democratização. Entretanto, como mencionado anteriormente, o processo de nacionalização das reformas curriculares não ocorreu apenas no Brasil. Em muitos países da América Latina, podemos perceber que a implantação de um currículo nacional teve início anteriormente, e o contraste pode nos ajudar a compreender melhor o processo brasileiro.

Na Argentina, por exemplo, entre 1994 e 1996 foram aprovados os *Contenidos Basicos Comuns* (CBC) para a Educação Geral Básica e o Polimodal, este equivalente ao nosso Ensino Médio, também com duração de três anos. Os CBC's foram elaborados de maneira bastante similar a nossa BNCC: o objetivo era definir orientações gerais que serviriam de base para que cada jurisdição produzisse seus próprios desenhos curriculares, os quais deveriam ser compatíveis com o documento nacional. Dessa forma, materializava-se também o discurso oficial que assegurava que os novos currículos produzidos seriam flexíveis e abertos às necessidades e particularidades de cada província. Funcionariam, portanto, como uma matriz básica para a elaboração de

³⁹ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2013, p. 4.

⁴⁰ CASTRO, Maria Helena Guimarães de Castro. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. *Em aberto*, Brasília, v. 33, n. 107, 2020, pp. 102-103.

desenhos curriculares provinciais compatíveis as diretrizes nacionais, ainda que aquelas pudessem incluir conteúdos regionais ao elaborar seus próprios currículos.⁴¹

Os objetivos traçados no “acordo marco para educação Polimodal” não se diferenciam muito dos listados nos PCN’s. Entretanto, eles aparecem de forma mais sistemática, destacando as funções ético-cidadã, propedêutica e a preparação para a vida produtiva. Nesse país, a etapa foi dividida em dois momentos: a primeira, chamada de **Formação Geral de Fundamento** (FGF), que pretendia aprofundar os conteúdos vistos na Educação Geral Básica (EGB) – vigorando para ele o CBC que mencionamos – e a segunda voltada para uma **Formação Orientada**, na qual o estudante optava por uma dentre cinco modalidades específicas, a qual definiria tanto seu plano de estudo quanto sua titulação. Os CBC eram compostos por dez cadernos: Língua e Literatura, Línguas Estrangeiras, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Tecnologia, Educação Artística, Educação Física, Formação Ética e Cidadã e Humanidades. Nesse ponto, é necessário destacar que a Formação Orientada possuía um documento próprio – os *Contenidos Básicos Orientados*.

Aqui cabe um parêntese: conseguimos enxergar nessa divisão certa similaridade com a lei brasileira 13.415/2017, que iniciou uma mudança estrutural em nosso Ensino Médio. Através dela são propostos, para além de uma Formação Geral Básica guiada pela Base Nacional Comum Curricular os Itinerários Formativos que também contam com uma matriz de referência própria e com cinco áreas de enfoque. Os quadros permitem uma visualização mais clara dessas semelhanças:

Quadro I: Comparação entre as Áreas de Conhecimento no Brasil e na Argentina

Argentina (Formação Geral de Fundamento)	Brasil (PCN)	Brasil (Formação Geral Básica - BNCC)
Língua e Literatura	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Linguagens (Português, Arte, Literatura, Educação
Língua Estrangeira		
Linguagens Artísticas e Comunicacional		

⁴¹ FINOCCHIO, Silvia. Memoria, historia y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia argentina reciente. In: PAGÈS, J. & GONZALEZ, M. P. (comps.). *Història, memòria i ensenyament de la història. Perspectives europees i llatinoamericanes*. Barcelona: Servei de Publicacions UAB, 2009, p. 88.

Educação Física		Física, Língua Estrangeira)
Matemática	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática
Ciências Naturais		Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química)
Tecnologia		
Ciências Sociais	Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Política e Filosofia. Com possibilidade de desenvolver também Economia, Direito e Psicologia)	Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia)
Humanidades (enfoque em filosofia, psicologia, lógica e epistemologia)		
Formação ética e cidadã		
Argentina (Formação Orientada) - Modalidade		Brasil (Itinerário Formativo) - Área
Ciências Naturais.		Ciências da Natureza e suas Tecnologias.
Economia e Gestão das Organizações.		Matemática e suas Tecnologias.
Humanidades e Ciências sociais.		Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Produção de Bens e Serviços.		Formação Técnica e Profissional.
Comunicação, Artes e Desenho.		Linguagens e suas Tecnologias.

Fonte: ARGENTINA. *Contenidos basicos comunes para la educación polimodal.* Ciencias Sociales. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Fevereiro de 1997; BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000, Parte I: Bases Legais; BRASIL. Lei nº 13.415, 17 de fevereiro de 2017.

Os CBC se organizaram priorizando a formação de competências (ética, sócio-político-comunitário, conhecimento científico e tecnológico e expressão da comunicação)

e o que chamam de *conceito amplo e renovado de conteúdo educativo*.⁴² A partir dessa definição, compreendem que o conteúdo é muito mais do que datas e descrições provenientes das disciplinas e envolveriam o desenvolvimento de métodos, procedimentos, atitudes, valores, conhecimentos científicos e habilidades. Segundo o historiador Gonzalo de Amézola, esse alargamento do conceito de conteúdo foi apropriado do psicólogo educacional espanhol César Coll – o qual, cabe destacar, atuou como um dos consultores do MEC na elaboração dos PCN e esteve à frente das reformas educativas em seu país.⁴³ Assim, o que se nota no CBC é uma espécie de amálgama entre definições de competências e conteúdo. Nos PCN, o foco é também em competências, estruturadas em três eixos – representação e comunicação; investigação científica e contextualização sociocultural – e habilidades, inicialmente pensadas por área e posteriormente por disciplina. Não há uma listagem de conteúdos ou conhecimentos específicos que devessem ser trabalhados no Ensino Médio. Uma tentativa nesse sentido só é esboçada nos PCN+, em 2002, na enumeração de subtemas subordinados a temas dentro de eixos temáticos propostos. É interessante notar que a sugestão de conteúdos rompe com a estrutura cronológica tradicional do ensino de história, mas não há aprofundamento ou pretensão de exaustividade.

Para a confecção do CBC, consultores renomados das disciplinas que compõem a área de Ciências Sociais (História, Geografia, Sociologia, Economia, Antropologia) foram contratados para elaboração de propostas que posteriormente passaram pela leitura crítica de dez especialistas.⁴⁴ Em História, as análises ficaram por conta de Fernando Devoto (Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Mar del Plata), Luis Alberto Romero (Universidad de Buenos Aires) e Carlos Segreti (Universidad Nacional de Córdoba, Academia Nacional de la Historia). O material final produzido deveria ser utilizado como ponto de partida para a elaboração do CBC pelas equipes técnicas ministeriais, ainda que, segundo alguns autores, tenha havido um distanciamento entre as ideias propostas pelos consultores e o material finalizado.⁴⁵

⁴² ARGENTINA. *Presentacion de los contenidos basicos para la educación polimodal*.

⁴³ DE AMÉZOLA, Gonzalo. Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: La reforma educativa argentina en las Fuentes para la transformación curricular. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 10, 2005, p. 71. Sobre a participação de Coll na concepção dos PCN, cf. “Entrevista – César Coll. A Reforma Curricular Brasileira”, Barcelona, 02/06/1999, disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard1/coll.htm>, consultada em 13 de outubro de 2019.

⁴⁴ ARGENTINA. *Propuesta Metodológica y Orientaciones Específicas para Acordar*. Contenidos Básicos Comunes. Documentos para la concertación. Serie A, nº 7. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación/Consejo Federal de Cultura y Educación, s./d.

⁴⁵ DE AMÉZOLA, Los historiadores proponen, p. 87.

Outra questão importante antes de começarmos a fazer alguns apontamentos sobre esse documento é com relação aos critérios de seleção, organização e formulação dos CBC no que diz respeito à *extensão e profundidade*. Nele, coloca-se que é imprescindível superar o afã enciclopédico de “ensinar tudo a todos”. É dentro dessas proposições que podemos entender os motivos de o Ensino Polimodal se concentrar fundamentalmente no ensino da História Contemporânea, da era das revoluções até o final do século XX, ainda que tal posicionamento tenha causado críticas por parte de alguns historiadores, os quais argumentavam que com essa opção o passado colonial era suprimido e que não havia um distanciamento da história recente que permitisse uma análise precisa e isenta dos acontecimentos.⁴⁶

Separado por cinco blocos, sendo os dois últimos compostos por conteúdos procedimentais (fundado em preocupações metodológicas) e atitudinais (centrado no desenvolvimento de condutas) que deveriam ser articulados aos três primeiros baseados em grandes temáticas, o material traça em cada um dos segmentos uma síntese explicativa, expectativas de aprendizagem e uma proposta de alcance, que nesse trabalho entendo como uma listagem de conteúdos que se concentra em dois eixos centrais: o desenvolvimento de conceitos e de procedimentos para a abordagem desses objetos dentro de sala de aula. Sobre esse último ponto, é interessante perceber como é uma marca da história ensinada atualmente priorizar os aspectos mais conceituais, explicativos e analíticos da disciplina em detrimento da simples transmissão de conteúdo.⁴⁷

Em todos os blocos percebe-se o esforço de abarcar aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais das grandes temáticas, ainda que os dois primeiros campos recebam mais atenção. Não por acaso, o documento trata em sete momentos diferentes do Mercosul (então recém-fundado, pois havia sido instituído em 1991). No CBC, o estudo do bloco comercial tem a função de ressaltar os laços econômicos e políticos que unem os países membros, contrastando suas experiências com o caso argentino. Essa opção também pode ser compreendida no contexto das discussões entre os ministérios de

⁴⁶ FRADKIN, Raúl O. Enseñanza de la historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes. *Anuario do Instituto de Estudios Históricos Sociales*, n. 13, 1998, pp. 309-317; em perspectiva distinta, cf. GONZÁLEZ, María Paula. *La Historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014, pp. 44-45.

⁴⁷ GONZÁLEZ, María Paula. Enseñanza de la historia en el nivel secundario en Argentina: herencias, rupturas, invenciones e inercias. *Revista Espaço pedagógico*. Vol. 21, n. 2, Passo Fundo, jul./dez. 2014, p. 267.

educação dos países membros, que assinaram um protocolo de intenções em que se comprometiam a estimular o desenvolvimento de identidades e valores comuns.⁴⁸

Passando à análise das temáticas propostas, o primeiro bloco – “As sociedades e o espaço geográfico Mundial: globalização e regionalização” – se concentra em uma abordagem mais geográfica, enquanto o segundo – “O Mundo Contemporâneo” – possui uma perspectiva mais histórica e o terceiro – “A Argentina contemporânea” – aproxima as duas disciplinas chaves dessa área. É interessante notar que mesmo quando as análises focam em aspectos mundiais, como no bloco dois, as questões trazidas para estudo permitem refletir sobre a experiência argentina, especialmente a ênfase na relação entre Estado e sociedade e a construção da democracia – questão primordial em um país que passou por sucessivos golpes de Estado e que à época de produção do documento vivenciava apenas pouco mais de uma década de normalidade democrática. Ao longo de todos os blocos fica clara a preocupação com a introjeção do espírito democrático nos estudantes, especialmente no último, quando se coloca a importância de desenvolver atitudes que permitam a “compreensão, valorização e compromisso com a democracia como forma de governo, como prática participativa e como conjunto de valores ligados a busca do bem comum”.⁴⁹

Entretanto, há que se destacar que predomina uma visão mais institucional da democracia, já que os subalternos e minorias, cuja proteção e incorporação são elementos centrais desse regime político, não são referidos diretamente no documento, apesar da sua importância na formação da nação. Embora haja breves referências à discriminação, a secular invisibilização dos povos originários, negros e mulheres no ensino de história se mantém. Assim, “o desenvolvimento de economias agropecuárias exportadoras” é mencionada no bloco 3 sem apontar que a expansão da fronteira agrícola se deu a partir da conquista de territórios indígenas.⁵⁰ No mesmo sentido, a diversidade e a cultura popular são mencionadas, mas a contribuição negra passa despercebida, sem que se destaque por exemplo, as origens afro-portenhas de uma das mais famosas manifestações culturais argentinas: o tango.⁵¹

⁴⁸ SANTIAGO, Léia Adriana da Silva e RANZI, Sirlei Maria Fischer. As propostas do Setor Educacional do Mercosul para o ensino de História. *Práxis Educativa*, vol. 8, n. 2, jul./dez. 2013, p. 447.

⁴⁹ ARGENTINA. *Contenidos basicos comunes para la educación polimodal*. Ciencias Sociales. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Fevereiro de 1997.

⁵⁰ QUIJADA, Mónica. ¿"Hijos de los barcos" o diversidad invisibilizada? La articulación de la población indígena en la construcción nacional argentina (siglo XIX). *Historia Mexicana*, vol. LIII, núm. 2, out./dez. 2003, pp. 469-510.

⁵¹ ANDREWS, George Reid. *The Afro-Argentines of Buenos Aires, 1800-1900*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1980, pp. 156-177.

Muitas vezes, a opção por uma abordagem estrutural apaga o elemento humano e fragiliza as conexões entre sociedade, política e economia. Por exemplo “os processos de industrialização” são um ponto importante do bloco três, mas não é estabelecida uma relação entre esse desenvolvimento e a chegada de mais de dois milhões de imigrantes europeus que viriam a compor uma importante parcela da mão de obra fabril e trariam consigo ideologias e formas de mobilização política com grande impacto na transição do século XIX para o XX.⁵² É claro que todos esses pontos poderiam ser abordados pelas províncias em seus currículos em razão da sua autonomia federativa, mas o que destaco aqui é que não havia uma orientação nacional nesse sentido.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) também contaram com a colaboração de especialistas e professores do Ensino Médio, porém esse processo não foi tão bem explicitado quanto no caso argentino. Não há, por exemplo, menção ao final do documento dos pareceres produzidos por esses profissionais⁵³, assim como não são claros os critérios estabelecidos para a escolha pelo coordenador da área – um historiador – dos consultores e seus colaboradores. Como nos CBC, os PCNEM também defendem que não é necessária a imposição de uma listagem de conteúdos infundáveis, indicando a vontade de romper com ensino mais tradicional, subordinando os conteúdos a competências e habilidades, que nesse trabalho podemos entender como equivalentes aos blocos procedimental e atitudinal dos CBC.⁵⁴

No tocante às dimensões históricas privilegiadas pelo documento, o PCN salienta aspectos socioculturais, “possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados”, em contraste com o enfoque predominantemente político e econômico dos CBC.⁵⁵ Essa diferença pode ser entendida a partir do grande avanço que os trabalhos sobre escravizados e trabalhadores haviam tido recentemente no Brasil em razão da influência da história vista de baixo.⁵⁶ Não por acaso, como aponta Silvia

⁵² CIBOTTI, Ema. Del habitante al ciudadano: la condición del inmigrante in: ZAIDA LOBATO, Mirta (dir.). *Nueva Historia Argentina*, vol. 5: el progreso, la modernización y sus límites (1880-1916). Buenos Aires: Sudamericana, 2000, pp. 365-408.

⁵³ Segundo a introdução do documento, os PCNEM “foram submetidos à apreciação dos Secretários de Estados em reuniões do CONSED (...) [e] o debate ampliou-se por meio da participação dos consultores especialistas em diversas reuniões nos Estados e pela divulgação dos textos de fundamentação das áreas entre os professores de outras universidades”: BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2000, Parte I: Bases Legais, p. 7.

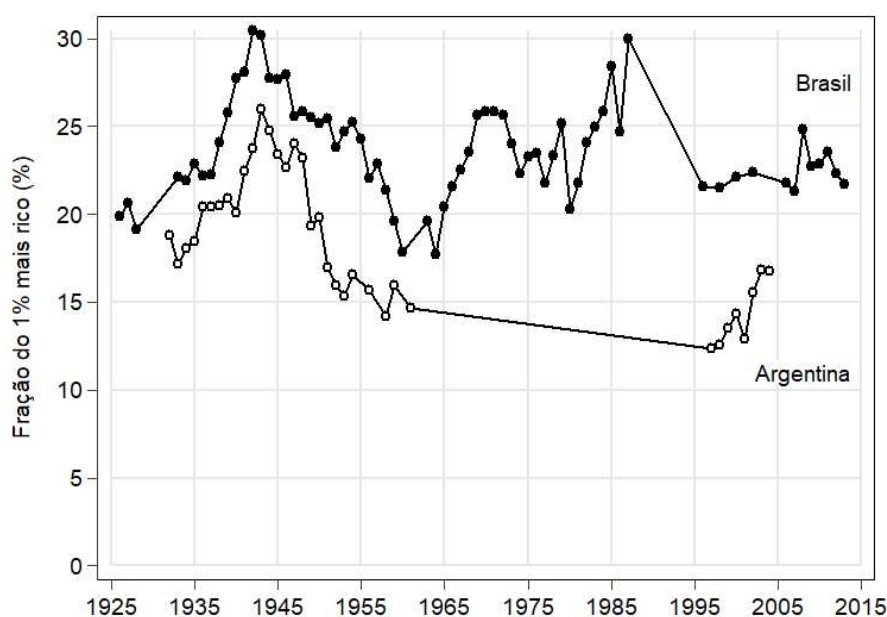
⁵⁴ BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*, Parte IV – Ciências Humanas e Suas Tecnologias, p. 9.

⁵⁵ BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*, p. 21.

⁵⁶ LARA, Silvia, Blowin’ in the Wind: E. P. Thompson e a Experiência Negra no Brasil. *Projeto História*, n. 12, 1995, pp. 43-56.

Finocchio, o vínculo entre história-memória-educação no Brasil está relacionado sobretudo ao estudo do passado de grupos historicamente discriminados, como os afrodescendentes e indígenas.⁵⁷ Outro motivo que poderia ser incluído a esse é o fato de que nosso país há muito apresentava índices de desigualdade maiores do que a Argentina, como podemos observar no gráfico abaixo, de modo que essa questão aparecia de forma muito mais urgente no debate político e educacional brasileiro.

Gráfico I: Concentração de Renda no Brasil e Argentina, 1926-2015



Fonte: elaborado por Pedro Ferreira de Souza a partir dos dados de SOUZA, Pedro Ferreira de. *Uma História de Desigualdade: a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013*. São Paulo: HUCITEC, 2018 e ALVAREDO, Facundo. *The Rich in Argentina over the Twentieth Century, 1932-2004* in: ATKINSON, Anthony & PIKETTY, Thomas (eds.). *Top Incomes: a global perspective*. Nova York: Oxford University Press, 2010, pp. 253-298.

Cabe destacar ainda que os PCN reivindicam como uma de suas referências a Nova História e a herança da Escola dos Annales, propondo a abordagem de temas inovadores (como o estudo do cotidiano), a interdisciplinaridade e a análise de múltiplas temporalidades (tarefa que seria mais difícil dentro dos CBC argentinos, em razão de sua ênfase na História Contemporânea). Esse aspecto também nos revela o esforço realizado

⁵⁷ FINOCCHIO, Memoria, historia y educación en Argentina, p. 88.

ao longo dos anos 1990 para aproximar o saber científico do saber escolar: “para muitos, a qualidade do ensino de História ministrado nas escolas estaria diretamente relacionada à capacidade desta disciplina em levar (...) as discussões historiográficas mais recentes em curso no Brasil.”⁵⁸

Para o Ensino Médio, o documento defende que a principal função da História seria metodológica, isto é, desenvolver nos estudantes uma perspectiva crítica não apenas sobre a sociedade, mas também, e principalmente, com relação a própria produção do conhecimento por essa sociedade. No dizer de Pierre Vilar, historiador marxista referenciado nos PCN, “a história deve ensinar-nos, em primeiro lugar a saber ler um periódico”,⁵⁹ isto é, “a ler nas entrelinhas”. Entretanto, duas páginas depois, afirma-se que “a contribuição mais substantiva da aprendizagem da História é propiciar ao jovem situar-se na sociedade contemporânea para melhor compreendê-la”.⁶⁰ Essa assertiva é colocada em meio a uma discussão sobre o tempo, de modo que a questão aqui é desenvolver a capacidade dos estudantes de perceber continuidades, rupturas, transformações e permanências nas várias durações, mesmo que não se explicita como tal competência ajudaria os discentes a entender o presente. Ainda que esse ponto receba pouca atenção, cabe uma comparação rápida com os CBC: talvez pelo fato de enfatizarem questões procedimentais, esse material conecta de forma mais clara a relação entre passado-presente-futuro através do ensino de história. Contudo, essa vinculação terá mais destaque nos PCN+, enfatizando-se a importância da memória para estabelecer pontes entre experiências pregressas e atuais para lidar com as incertezas que virão.⁶¹

Por fim, é ressaltada nos PCN a importância da disciplina “para a construção dos laços de **identidade** e consolidação da formação da **cidadania**”.⁶² Esse aspecto parece estar entrelaçado com os dois anteriormente citados. Assim, ao estimular a reflexão crítica sobre as informações que os estudantes recebem em seu dia a dia e sobre a diversidade e complexidade da experiência temporal nas sociedades humanas, o ensino de história poderia ajudar a lançar as bases da cidadania. Em verdade, esta parece ser seu objetivo central, pois tal função perpassa todo o documento, ainda que tal prioridade jamais lhe seja explicitamente atribuída. Dessa forma, ainda que o projeto tradicional de um ensino

⁵⁸ FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 66.

⁵⁹ VILLAR, Pierre. *Iniciação ao vocabulário da análise histórica*. Lisboa: Sá da Costa, 1985 [1980], p. 14.

⁶⁰ BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*, Parte IV, pp. 22 e 24.

⁶¹ BRASIL, *PCN+*, Parte IV - Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002, p. 72.

⁶² BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*, Parte IV, p. 22, ênfase no original.

de história voltado para uma formação cívico-nacionalista tenha sido gradualmente abandonado, o seu legado ainda se faz sentir, mas com uma mudança de sinal: a democracia e a crítica passam para o primeiro plano, substituindo a nação e a ordem. A identidade por sua vez continua a ser uma questão relevante, mas se antes ela era pensada a partir da construção de um imaginário nacional e elitista, agora passa a ser construída a partir da valorização de múltiplas formas de identificação, isto é, o "brasileiro" passa a conviver com o "afro-brasileiro" e o indígena, dentre outras muitas possibilidades. O pertencimento à comunidade política brasileira passaria, então, a ser caracterizado mais pelo exercício de direitos individuais e coletivos do que pela fidelidade e exaltação a um país idealizado.⁶³

De maneira geral, os dois projetos de reformulação dos currículos de história na década de 1990 têm a consolidação da democracia como norte e ideal. Na Argentina, a questão central era como lidar com os traumas da ditadura e, em menor escala, com as recessões que haviam empobrecido o país em termos relativos. Assim, os CBC de história giram em torno de duas ideias-chave: crescimento econômico e autoritarismo. Já no Brasil, onde o fim do regime militar havia ocorrido através de uma “abertura lenta, gradual e segura”, a democratização era identificada fundamentalmente com o combate às desigualdades e o exercício da cidadania, dentro do espírito da Constituição Cidadã de 1988, que havia expandido os direitos civis, sociais e políticos e reconhecido populações há muito subalternizadas, como indígenas e quilombolas. Desse modo, se a questão para nós era distribuímos a riqueza e incentivarmos a participação, nossos *hermanos* estavam mais preocupados em sair do ciclo vicioso recessão-crescimento-recessão e polarização-crise-ditadura.

É necessário destacar que o CBC foi substituído em 2004 pelo Núcleos de Aprendizagem Prioritária (NAP) e que seu sucesso foi limitado.⁶⁴ A Lei de Educação Nacional (LEN) estabelecida em 2006 estipulou que a educação secundária teria duração de sete ou seis anos.⁶⁵ Com essa nova configuração, o secundário passou a ser dividido

⁶³ MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 173.

⁶⁴ O insucesso teria a ver com o fato de uma apropriação diferente em cada província ou mesmo com a resistência em relação as mudanças por parte dos docentes. Sobre o assunto, ver: ROCHA, Helenice & GONZÁLEZ, María Paula. O jardim do vizinho é mais bonito ou está mais longe de nossos olhos? Os conteúdos do passado recente na BNCC de História no Brasil e os NAP na Argentina. *Educar em Revista*, vol. 37, 2021, p. 14.

⁶⁵ Dependendo da província, a educação primária é subtraída ou acrescida um ano. Para maiores informações, consultar: ARGENTINA, Ley 26.206. *Ley de Educación Nacional*, 2006.

em dois ciclos: *Básico*, vigorando para os três primeiros anos e iniciado aos 12/13 anos, e o *Orientado* para os três últimos. Para o ciclo *Básico* temos uma divisão por área, a saber: Linguagem, Matemática, Ciências Sociais e Ciências Naturais, sendo incluídas a partir de 2011 também Educação Artística, Educação Física, Educação Tecnológica e Formação Ética e Cidadã.⁶⁶ Por sua vez, para o *Orientado* existem diversas possibilidades educativas a serem oferecidas pelas jurisdições, ainda que não seja obrigatória a oferta de todas. São elas: Ciências Sociais, Ciências Sociais e Humanidades, Ciências Naturais, Economia e Administração, Línguas, Arte, Agro, Ambiente/Agrária, Turismo, Comunicação, Informática e Educação Física.⁶⁷ Entretanto, há que se destacar que, independentemente da escolha, existem propósitos formativos comuns que precisam perpassar qualquer dessas opções.⁶⁸ Não podemos deixar de notar que essa proposta de um ciclo *Orientado* é bastante parecida com a dos itinerários formativos proposto pela Reforma do Ensino Médio iniciada em 2017, lembrando que os itinerários possuem também uma espécie de núcleo comum. Uma diferença é, porém, que estão associados aos chamados eixos estruturantes, a saber: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. Tal semelhança não se dá por inspiração direta, mas por homologia: ambas as reformas tinham objetivos e inspirações internacionais semelhantes.

Essas similaridades são especialmente relevantes quando analisamos um estudo produzido para o Conselho Nacional de Educação em 2017 sobre a organização e implantação de políticas curriculares nos países que compõem o Mercosul (Argentina, Uruguai, Paraguai e Brasil). O documento intitulado *Base Curricular Transnacional para os países do MERCOSUL* descreve a organização e o processo de implementação dos currículos em cada um dos países que compõem o bloco e defende a importância de um currículo que vá além das fronteiras nacionais para contemplar toda a América Latina, com o objetivo de estimular uma “identidade cultural regional”, pois isso “deverá fortalecer nesses países sua capacidade de responder cooperativa e operativamente aos desafios que a nova ordem mundial impõe ao seu desenvolvimento”. Afirma-se que ações educacionais levadas a cabo isoladamente teriam menos eficácia e seriam efêmeras, daí a necessidade de se discutir e promover o

⁶⁶ *Resolución del Consejo Federal de Educación*, n. 141/11, Buenos Aires, 2011.

⁶⁷ *Resolución del Consejo Federal de Educación*, n. 84/09, Buenos Aires, 2009.

⁶⁸ *Resolución del Consejo Federal de Educación*, n° 191/12: “Aprobar el documento Núcleo Común de la Formación del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria”. Buenos Aires, 5 de dezembro de 2012.

conceito de bases curriculares transnacionais para a formação de jovens e adultos. A criação de tais bases ainda levaria a responsabilidade de nortear a formação de educadores, professores e dos programas avaliativos dos estados, assim como de provimento de espaços tecnológicos onde se operassem parte das atividades colaborativas entre as Nações. Apontando inclusive para uma futura avaliação da Base Curriculares para o Sistema sul-americano-MERCOSUL.⁶⁹

Assim, a homogeneização deveria ser pensada a nível regional, propondo ao final a construção de um currículo capaz de fortalecer uma identidade comum e facilitar a mobilidade entre os diversos países do bloco. Esses objetivos seriam alcançados através do estabelecimento de equivalências entre os sistemas educacionais, ensino de temáticas relevantes para todos esses países e de “uma futura avaliação da Base Curricular para o sistema sul-americano-MERCOSUL”.⁷⁰

É importante lembrar que a ideia de construção de uma identidade regional a ser edificada e/ou reforçada a partir de conteúdos comuns não é nova. Após a assinatura do Tratado de Assunção em 1991 e a criação do Mercado Comum do Sul, institucionalizou-se o Setor Educacional do Mercosul (SEM), que tem como objetivo debater e coordenar políticas educacionais nos países membros associados do MERCOSUL. Em 1997, um seminário em Brasília que reuniu especialistas da área de História e Geografia dos países membros e do Chile deu origem a uma publicação que já ressaltava a importância “de uma consciência cidadã que transcend[eria] a própria nação, de forma que crianças e adolescentes se sintam cidadãos do mundo”.⁷¹ Nessa altura os PCNs estavam sendo implantados no Brasil e, conforme indicado no documento por um de seus autores, a tarefa de propor conteúdos curriculares mínimos para edificar tal proposta esbarrou em algumas dificuldades, a saber: “o caráter diversificado dos sistemas educacionais em cada

⁶⁹ O documento tem como autor principal Fernando José de Almeida, mas na introdução outros pesquisadores são citados em nota, a saber: Julia de Oliveira Callegari, Alfredina Nery, Anamélia Bueno Buoro, Douglas Santos, Fernando Isao e Maria Helena Soares de Souza. Um mês antes de sua produção, em junho de 2017, o Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho foi nomeado presidente *pro tempore* do Setor Educacional do Mercosul (SEM). ALMEIDA, Fernando José de. *Base Curricular Transnacional para os países do Mercosul*. Termo de referência do Edital CNE/UNESCO:914BRZ1042.3. Jul. 2017.

⁷⁰ ALMEIDA, *Base Curricular Transnacional*, p. 3.

⁷¹ MARFAN, Marilda Almeida (org.). *O Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p. 5. Para uma análise crítica dessa proposta ver: GABRIEL, Carmem Teresa e OLIVEIRA, Thalita Maria Cristina Rosa. Ensino de História e a invenção do comum: tensões identitárias em diferentes escalas na política curricular do Mercosul Educacional. *Práxis Educativa*, v. 8, n. 2, pp. 465-487, jul. /dez. 2013. As autoras analisam o processo de fixação de um sentido de identidade regional supranacional no documento, chegando à conclusão de que ela não seria capaz de se sobrepor a uma hierarquia nacional de pertencimento.

um dos países” e o “nacionalismo historiográfico” do módulo preparado previamente para funcionar como um guia de implementação.⁷²

Apesar da estrutura similar dos documentos, é possível perceber duas diferenças importantes entre os materiais produzidos em 1997 e 2017. No primeiro, a construção de uma identidade regional seria trabalhada prioritariamente pelas disciplinas de Geografia e História. No segundo, para além desses componentes, são propostas aprendizagens a serem exploradas em Linguagens e Matemática, que conforme apontamos anteriormente, ganham cada vez mais projeção por serem disciplinas privilegiadas pelas avaliações externas/internas. Não por acaso a segunda diferença percebida tem a ver com as observações em relação aos sistemas de acompanhamento e monitoramento na versão mais recente, encarada como um “ato de prestação de contas à sociedade. Portanto, um ato de democracia”.⁷³ A construção de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil seria um dos elementos fundamentais para que os debates de uma Base Transnacional fossem aprofundados. Por isso, o próximo capítulo examinará o processo de produção da BNCC.

⁷² MARFAN (org.), *O Ensino de História e Geografia*, p. 18.

⁷³ ALMEIDA, *Base Curricular Transnacional*, p. 3.

Capítulo II: A construção da BNCC

Temos uma tendência a ignorar tanto os limites dos recursos discursivos quanto a presença da incoerência. Ao fazê-lo, nós constantemente superestimamos a racionalidade dos formuladores de políticas públicas. A maioria das análises começa com o pressuposto de coerência, racionalidade ou ordem planejada; nesse sentido, a análise trabalha para constituir seu próprio objeto. Faltam-nos as ferramentas, e talvez a predileção, para examinar as políticas públicas de outra forma, e aceitar que ao menos às vezes ou em parte elas são incoerentes ou absurdas.

Stephen Ball, Response: Policy? Policy research? How absurd? **Critical Studies in Education**, vol. 62, n. 3, 2021, p. 388.

No capítulo anterior, observamos que em 2013, na introdução das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o ministro da Educação Aloizio Mercadante apresentou tal documento como a própria Base Nacional Comum Curricular. Esta, porém, acabou por assumir um formato muito distinto nos anos seguintes. A transformação não decorre apenas dos anos turbulentos que se seguiram, tendo origens mais remotas. Nesse sentido, é necessário recuar no tempo para compreendermos em que momento um documento curricular nacional de referência como o que nos foi apresentado em 2015 passou a ser pensado e debatido.

Elizabeth Macedo aponta que a ideia de uma base comum nos currículos não é nova e que a intenção de construir essa parte comum sempre foi mencionada, inclusive na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.¹ Entretanto, que base comum era essa? Quais seriam suas características e sua função? Os documentos selecionados abaixo nos permitirão compreender que talvez para os próprios envolvidos a resposta não estivesse clara - ou pelo menos esteve em disputa por um longo período.

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais entre 1997 e 2002, e durante o processo de atualização destas últimas, o Ministério da Educação colocou em vigor o Programa *Currículo em*

¹ MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, vol. 12, n. 3, 2014, pp. 1530-1555.

Movimento em 2009. O objetivo do programa era desenvolver currículos para melhorar todas as etapas da educação básica. O programa estabeleceu algumas metas relevantes para a nossa discussão:

Meta 2: *Elaborar documento de proposições para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;*

Meta 3: *Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdos para assegurar a formação básica comum da Educação Básica (Base Nacional Comum/Base Curricular Comum).*²

Nele existe, portanto, uma separação entre as DCN e uma futura BNC/BCC que, como vimos, não foi sinalizada na introdução do documento de 2013³. A diferença mais importante entre os dois talvez seja a referência aos **conteúdos** que seriam elencados na BNC, em oposição às orientações mais gerais das DCN. Porém, a indeterminação entre ambos os documentos aparece novamente em um dos relatórios produzidos por esse Programa:

A Lei 9.131/95 e a LDB ampliam para toda a Educação Básica a **fixação de conteúdos mínimos** (art. 210 da Constituição Federal de 1988) e delegam, em caráter propositivo, ao MEC e ao CNE [Conselho Nacional de Educação], a responsabilidade de assegurar **a formação nacional comum por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Cabe a Câmara de Educação Básica do CNE exercer a sua função deliberativa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, reservando-se aos entes federativos e às escolas a tarefa que lhes compete em termos de organizar e complementar as orientações curriculares por meio de parte diversificada que atenda às necessidades e especificidades regionais e locais e as necessidades de seus alunos, bem como de implementar os currículos.⁴

Em 2010, no documento produzido pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) – encontro que reuniu representantes de todos os níveis de governo, profissionais da educação, pais e sociedade civil organizada – foi novamente indicada a importância de se estabelecer uma Base Comum Nacional que assegurasse uma formação básica, mas o tema não foi tratado com muita profundidade. Em abril do mesmo ano, a

² BRASIL. *Programa Currículo em Movimento*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/programa-curriculo-em-movimento>, consultado em mar. 2022. A ênfase é nossa, como nos demais documentos citados.

³ É necessário destacar que nesse documento de 2013 – o qual conta com 565 páginas – vários pareceres e resoluções que serão analisadas nesse capítulo são elencados na íntegra. O que quero destacar, entretanto, é a própria confusão que pode ser repassada aos leitores quando a introdução das Diretrizes a aponta como a própria Base. Cf. BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2013.

⁴ BRASIL. *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2009, p. 5.

Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação produziu um parecer bastante interessante cujo assunto principal era a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. O documento indica que

as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.⁵

Posteriormente, o mesmo parecer realiza uma análise crítica de todo o processo de alterações na LDB e um balanço das ações que influenciaram os rumos da Educação Básica no País até o referido ano, argumentando que

Além do PNE, outros subsídios têm orientado as políticas públicas para a educação no Brasil, entre eles as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), definidas como constitutivas do Sistema de Avaliação da Qualidade da Oferta de Cursos no País. **Destaca-se que tais programas têm suscitado interrogações também na Câmara de Educação Básica do CNE, entre outras instâncias acadêmicas: teriam eles consonância com a realidade das escolas? Esses programas levam em consideração a identidade de cada sistema, de cada unidade escolar? O fracasso escolar, averiguado por esses programas de avaliação, não estaria expressando o resultado da forma como se processa a avaliação, não estando de acordo com a maneira como a escola e os professores planejam e operam o currículo? O sistema de avaliação aplicado guardaria relação com o que efetivamente acontece na concretude das escolas brasileiras?** (...) Lamentavelmente, esses questionamentos não têm indicado alternativas para o aperfeiçoamento das avaliações nacionais. Como se sabe, as avaliações ENEM e Prova Brasil vêm-se constituindo em políticas de Estado que subsidiam os sistemas na formulação de políticas públicas de equidade, bem como proporcionam elementos aos municípios e escolas para localizarem as suas fragilidades e promoverem ações, na tentativa de superá-las, por meio de metas integradas. **Além disso, é proposta do CNE o estabelecimento de uma Base Nacional Comum que terá como um dos objetivos nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos.**⁶

Não fica claro se essa Base Nacional Comum (em maiúsculas, o que sugere uma identidade mais definida que nem sempre aparece nesse momento da discussão, como se vê nas citações anteriores) seria indicada na própria diretriz ou apresentada como um documento à parte. No entanto, é interessante notar o tipo de articulação realizada ao

⁵ Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, n. 7/2010, p. 2.

⁶ Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, n. 7/2010, p. 7.

mencioná-la: sugere-se o estabelecimento da BNC para alcançar melhores resultados nas avaliações externas em larga escala, já que ela serviria de guia para elaboração das provas. Além disso, ela orientaria a produção de livros didáticos e outros materiais utilizados em sala de aula, criando uma conexão mais intensa entre o rés do chão da sala de aula e as determinações produzidas em Brasília. Pouco tempo depois, em julho, o parecer sobre as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental indica que

de comum acordo quando dos termos dessas diretrizes, **o MEC se compromete a enviar a este colegiado propostas de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental**. Portanto, em complementação um novo Parecer e um novo Projeto de Resolução com essas expectativas de aprendizagem serão objeto de elaboração do CNE nos próximos meses.⁷

Embora nesse documento não haja uma correlação mais direta entre as *expectativas de aprendizagem* e o estabelecimento de uma Base Nacional Comum, no parecer referente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio publicado em maio de 2011 essa ligação ficaria mais clara pela primeira vez:

Mantida a diversidade, **a unidade nacional a ser buscada, no entanto, necessita de alvos mais específicos para orientar as aprendizagens comuns a todos no país, nos termos das presentes Diretrizes. Estes alvos devem ser constituídos por expectativas de aprendizagens dos conhecimentos escolares da base nacional comum** que devem ser atingidas pelos estudantes em cada tempo do curso de Ensino Médio, as quais por sua vez devem necessariamente orientar as matrizes de competência do ENEM. **Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação deverá apreciar proposta dessas expectativas, a serem elaboradas pelo Ministério da Educação, em articulação com os órgãos dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios**⁸.

A resolução referente a esse parecer estabelece explicitamente uma separação entre Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum, pois aquela serviria como um subsídio para o desenvolvimento dessa: “essas Diretrizes devem nortear a elaboração da proposta de expectativas de aprendizagens, a formação de professores, os investimentos em materiais didáticos e os sistemas e exames nacionais de avaliação”.⁹

A julgar pelos trechos selecionados, parece-nos que, apesar de se admitir a importância do estabelecimento de uma Base Nacional, sua configuração ainda não estava

⁷ Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, n. 11/2010, p. 3.

⁸ Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, n. 5/2011, p. 48.

⁹ Resolução n. 2 do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, de 30 de janeiro de 2012.

clara para alguns agentes, enquanto outros talvez tivessem certa preocupação de expor de maneira mais nítida a forma como ela estava sendo pensada. No contexto dessas discussões, em evento de setembro de 2011 patrocinado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Itaú Social, Itaú BBA, Educar DPaschoal, Fundação Lemann, Instituto Gerdau, Instituto Natura e Instituto Unibanco, a Editora Moderna e a ONG Todos pela Educação (a qual começava a ganhar preeminência nesse momento) promovem um seminário internacional em Brasília intitulado *Educação: uma agenda urgente*. Nele, as expectativas de aprendizagem aparecem como um dos nove pontos debatidos.¹⁰ A publicação produzida a partir das discussões pode nos ajudar a compreender como o assunto era percebido no período:

Hoje, existem grandes disparidades entre currículos, muitas vezes de escolas situadas na mesma cidade ou bairro, o que prejudica a oferta equânime de serviços educacionais e o acompanhamento da educação dos filhos pela família. **Além disso, para realizar avaliações externas em larga escala, as diretrizes curriculares brasileiras são insuficientes.** (...)

O debate entre os estudiosos da Educação sobre a necessidade de um documento nacional que defina expectativas de aprendizagem polariza-se entre os defensores e críticos da proposta. Mesmo entre os favoráveis à medida há os que argumentam em defesa de expectativas por ciclo ou etapa de ensino, e outros, série ou ano letivo. **É preciso ressaltar um aspecto complicador da discussão: a própria expressão “expectativa de aprendizagem” não é consensual, e tampouco tem sentido unívoco.**¹¹

Outra questão indicada nesse trecho refere-se à caracterização da aprendizagem: de fato, o termo *expectativa* será abandonado e no seu lugar aparecerá a terminologia “direito à aprendizagem” – a qual, ao que tudo indica, ganhou espaço a partir da execução do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012. Tanto na portaria que instituiu o PNAIC quanto no material referente a essa ação produzido para a formação do professor alfabetizador, a primeira referência à expressão é vinculada à importância da elaboração de instrumentos de avaliação, que deveriam dar conta de “**conhecimentos**,

¹⁰ As sessões tiveram como temas Justiça pela qualidade da Educação, Regime de colaboração, definição das expectativas de aprendizagem, Formação inicial do professor, Avaliações externas e seu uso na gestão educacional, Ampliação da jornada na perspectiva da Educação Integral, Equidade e inclusão e Movimentos pela Educação na América Latina.

¹¹ *Educação, uma agenda urgente*: Reflexões do Congresso Internacional realizado pelo Todos pela Educação. Brasília: Moderna, 2011, p. 47.

habilidades e capacidades que são direitos de aprendizagem das crianças de cada etapa de escolarização, previstos no documento curricular”.¹²

Assim, em dezembro do referido ano e na esteira do PNAIC, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação apresenta ao CNE um documento com “*os conteúdos básicos, relevantes, necessários e de significação social, em conformidade com a base nacional comum do currículo*” para o ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º ano). Nele foram contempladas as Áreas de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física), Matemática, Ciências Humanas (História e Geografia) e da Natureza. Para cada uma delas, o material apresenta inicialmente ambiciosos objetivos gerais que fariam parte dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento a serem desenvolvidos. Em Humanas, por exemplo, eles seriam:

- I. Situar acontecimentos históricos e geográficos, localizando-os em diversos espaços e tempos;
- II. Relacionar sociedade e natureza suas interações e procedimentos na organização dos espaços, presentes tanto no cotidiano quanto em outros contextos históricos e geográficos;
- III. Saber identificar as relações sociais no grupo de convívio e/ou comunitários, na própria localidade, região e país. Saber identificar também outras manifestações estabelecidas em diferentes tempos e espaços;
- IV. Conhecer e respeitar o modo de vida (crenças, alimentação, vestuário, fala e etc.) de grupos diversos, nos diferentes tempos e espaços;
- V. Apropriar-se de métodos de pesquisa e de produção de textos das Ciências Humanas, aprendendo a observar, analisar, ler e interpretar diferentes paisagens, registros escritos, iconográficos e sonoros;
- VI. Saber elaborar explicações sobre os conhecimentos históricos e geográficos utilizando a diversidade de linguagens e meios disponíveis de documentação e registro.¹³

Em seguida são apresentados os eixos estruturantes (*Organização do Tempo e Espaço, Produção e Comunicação, Identidade e Diversidade, Cartografia, Fontes Históricas e Geográficas*) com os seus respectivos objetivos de aprendizagem. Esse documento parece uma primeira tentativa de se esboçar uma Base Nacional Comum Curricular para o ciclo inicial de aprendizagem na educação básica. Entretanto, três meses depois o CNE soltou uma breve nota afirmando que em razão de uma nova decisão da

¹² BRASIL. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC/SEB/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2012, p. 10 e Portaria n. 867 do MEC, de 4 de julho de 2012, Artigo 2, item III.

¹³ BRASIL. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1, 2 e 3 anos) do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 2012, pp. 88-91.

SEB as contribuições e sugestões a esse documento deveriam ser paralisadas, pois o mesmo seria divulgado de maneira “integrada”, ou seja, contendo proposições para todo o Ensino Básico.¹⁴

Era o início efetivo da produção de uma BNCC. Nesse contexto também ocorriam os debates relacionados ao Plano Nacional de Educação (PNE). Essa legislação, que traça objetivos a serem alcançadas a nível nacional em um período de dez anos, deveria ter entrado em vigor em 2011, mas foi aprovada apenas em junho de 2014, em razão de fortes críticas, debates públicos e dificuldades legislativas do governo Dilma Rousseff.¹⁵ O PNE indicou entre as estratégias das metas 2, 3 e 7 a implantação de “**direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**”¹⁶ que configurariam uma Base Nacional Comum Curricular. Chamo aqui atenção para a inserção da palavra “objetivos”, antes inexistente, que pode passar a ideia de um estreitamento das possibilidades dessa aprendizagem, inclusive definindo mais especificamente as prioridades.

Em 2014, o documento que é chamado por alguns de marco zero da BNCC,¹⁷ e por outros como uma “versão impedida,”¹⁸ traria para toda a Educação Básica os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento e “as referências para a construção da Base Nacional Comum do Currículo”. O material supracitado de 2012 é referido, explicando-se que ele foi uma “tarefa inicial”; o MEC teria dado continuidade à sua elaboração, cujo resultado seria essa nova proposta. Pelo relato de Arnaldo Pinto Junior, um dos professores que compuseram a Equipe de História, a proposta foi pensada por cerca de dois anos¹⁹ – tempo muito mais alargado do que o determinado para produção da versão preliminar da BNCC, como se verá.

Organizado pela Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica, esse documento teria como objetivo fornecer “alicerces para a política curricular brasileira na Educação Básica e seus desdobramentos em termos de avaliação, formação de profissionais da educação e disponibilização de insumos didáticos-

¹⁴ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12826-consulta-publica-2013-cne-pdf&Itemid=30192 Consultada em março de 2022.

¹⁵ PERONI, Vera; FLORES, Maria Luiza. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. *Educação*, vol. 37, n. 2, 2014, pp. 182-183.

¹⁶ É interessante perceber que a referência que aparece no PNE é bastante similar ao título do documento produzido em finais de 2012.

¹⁷ CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? in: id. & CATELLI JR., Roberto (orgs.). *Educação é a Base?* 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 21.

¹⁸ ALMEIDA, Fabiana. *A anatomia de uma interdição: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História*. Tese de Doutorado. Juiz de Fora: PPGE/UFJF, 2021, p. 101.

¹⁹ Idem, p. 194.

pedagógicos e tecnológico”.²⁰ Ainda que de forma rápida, é interessante compreendermos a estrutura desse material, organizado em torno de 14 *macrodireitos*. Esses eram comuns a todas as Áreas de Conhecimento e deveriam guiar as escolhas dos conhecimentos específicos bem como os procedimentos metodológicos de cada componente curricular.²¹

Assim, o texto que apresenta as Áreas de Conhecimento é permeado por referências aos macrodireitos. Além deles, todas as Áreas contêm um compilado de conceitos e abordagens que deveriam guiar a elaboração do currículo escolar. Em Humanas seriam: Espaço e Tempo; Natureza e Cultura; Empiria e Representação; Indivíduo e Sociedade; Identidade e Alteridade; Ética e Política; Estado e Direito; Trabalho e Economia; Imanência e Transcendência; Ciência e Tecnologia; Humanidade e Subjetividade; Memória e Patrimônio; Corpo e Linguagens; Arte e Estética. Não há separação de conceitos e abordagens por ciclos/séries nem por etapas da educação básica: nesse sentido, esse documento difere do 2012, em grande medida por mostrar-se muito mais aberto às múltiplas possibilidades de configuração curricular. Sobre essa questão, destacamos o trecho:

Propõe-se superar as perspectivas estandardizadas de currículo que projetam conteúdos mínimos em rígidos degraus de evolução, e que se articulam de forma mais ou menos sistemática e indicam o lugar onde o estudante deve chegar para atender o desejo da escola, por um currículo construído com o objetivo de garantir o exercício do Direito Aprendizagem e ao Desenvolvimento, a partir da experiência escolar concebida de forma integrada.²²

Segundo Arnaldo Pinto Junior, “esse documento vislumbrava as escolas com diferentes configurações curriculares (...) Então, a Base Nacional Comum é para garantir isso. Não é para garantir o contrário. Não é buscar a uniformização. É buscar a diversidade a partir das comunidades”.²³

Talvez essa recusa à construção de um arcabouço propício para avaliações em larga escala tenha sido um dos principais motivos para ele ter sido deixado de lado e não

²⁰ BRASIL. *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento*. Brasília: MEC/SEB, 2014, p. 17.

²¹ Reconhecimento das práticas culturais; Valorização dos saberes; Linguagens; Preservação dos patrimônios; Formação e atuação política; Relação trabalho, cidadania, tecnologia e cultura; Apropriação de conceitos e procedimentos; Historicidade; Reflexão crítica; Cuidado de si; Apropriação de estratégias; Atuação consciente; Desenvolvimento de interesses e motivações; Compreensão da centralidade do trabalho.

²² BRASIL, *Por uma política curricular*, p. 47.

²³ ALMEIDA, *A anatomia de uma interdição*, pp. 190-191.

ser sequer mencionado na cronologia oficial da construção da BNCC.²⁴ Para além desse fato, é importante observar que há múltiplas trocas de ministros da Educação entre 2014 e 2015. Somente nesse último ano, início do segundo mandato de Dilma Rousseff, o MEC teve quatro titulares de perfis distintos: o pedetista Cid Gomes, o técnico interino Luiz Claudio Costa, o intelectual Renato Janine Ribeiro e o petista Aloizio Mercadante. Talvez aquele cuja imagem tenha ficado mais atrelada ao documento tenha sido Janine Ribeiro, o qual efetivamente ocupava o cargo no momento da divulgação oficial da versão preliminar da BNCC em meados de setembro de 2015. Sua pretensão declarada era “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica”²⁵. Esse documento viria à tona com características bem distintas daquele elaborado apenas um ano antes.

Paulo Melo, que em trabalho recente procurou realizar uma análise da primeira versão da BNCC, indica que já em 11 de maio de 2015 ventilava-se em um blog que o MEC preparava o documento, apesar da pouca divulgação até então.²⁶ No site do MEC por sua vez há uma notícia no mesmo dia sobre uma reunião entre integrantes da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a SEB para discutir sobre a construção de uma base comum *que não seria obrigatória*, mas importante, segundo o recém-empossado ministro Janine Ribeiro²⁷.

Cabe destacar que a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), liderada pelo professor de Harvard Roberto Mangabeira Unger, divulgou em paralelo, no final de 2015, um documento intitulado *Pátria Educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. O objetivo era apresentar ideias e ações para a construção de diretrizes nacionais para a educação básica. Nele são sinalizados alguns “pontos de partida”, afirmando-se dentro da seção “Mudar o paradigma curricular e pedagógico do

²⁴ No site oficial do MEC sobre a BNCC, o documento de 2014 não é mencionado na seção de *Histórico*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em março de 2022.

²⁵ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*, versão preliminar. Brasília: MEC/SEB, 2015, p. 7. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Consultado em setembro de 2018.

²⁶ MELLO, Paulo Eduardo Dias de. A primeira versão da BNCC de História: a fabricação, os dizeres e os ditos, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/61063507/A_primeira_vers%C3%A3o_da_BNCC_de_Hist%C3%B3ria_a_fabrica%C3%A7%C3%A3o_os_dizeres_e_os_ditos_2020. Acesso em mar. 2022. O blog mencionado é do professor aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Luiz Carlos de Freitas. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/05/11/base-nacional-comum-secreta/>. Acesso em março de 2022.

²⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21288:ministro-abre-debate-sobre-base-curricular-com-a-area-cientifica&catid=222&Itemid=86. Acesso em março de 2022.

Ensino Básico” que a construção de uma Base Nacional Comum seria essencial para “substituir uniformidade desorganizada por diversidade organizada” e dar “a capacitações primazia sobre conteúdos”, presumindo que, dessa forma, “o livro didático deixará de ser o guia”.

É importante destacar que o documento de 29 páginas parece ter sido elaborado sem muito cuidado, evidenciado pelo tom ácido que assume em diversas passagens. Um exemplo disso é a afirmação: “a educação no Brasil tem sido simultaneamente desorganizada e uniforme: uniforme no conformismo com a mediocridade”.²⁸ Além disso, o material foi muito criticado por não dialogar com o PNE e nem com o meio educacional.

Destaca-se o relato de Paulo Mello, no qual o professor menciona ter sido convidado pela SAE para elaborar um currículo em conjunto com a renomada especialista em ensino de história Circe Bittencourt²⁹ em concorrência com os esforços do MEC, denotando significativa falta de articulação em torno de uma questão apresentada como política pública crucial por um governo cujo lema era *Pátria Educadora*. Simultaneamente, a tentativa de realizar um intenso ajuste fiscal em 2015 causou uma diminuição expressiva dos investimentos e gastos de custeio em educação por parte do governo federal, tensionando o meio educacional, que havia sido beneficiado com recursos crescentes entre 2006 e 2014.³⁰

A limitada publicização da versão preliminar da Base, conduzida pelo MEC/SEB, pode estar relacionada à supracitada incerteza que há muito rondava a construção desse documento, mas também a esses ruídos de comunicação entre os vários órgãos governamentais. Os debates foram coordenados por Ítalo Modesto Dutra, que também atuou como coordenador-geral do Ensino Fundamental no documento de 2014, que não foi recuperado pela nova Comissão de Especialistas anunciada por meio de uma portaria em junho de 2015. Ao todo, 116 membros faziam parte da nova equipe de redatores entre professores, indivíduos indicados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED),

²⁸ BRASIL. *Pátria Educadora*: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Assuntos Estratégicos, 2015, p. 6.

²⁹ O autor não explicita quando o convite teria ocorrido, mas pelo seu texto depreende-se que ocorreu antes de julho de 2015.

³⁰ MELLO, A primeira versão da BNCC de História; ROSSI, Pedro et al, Austeridade e o Financiamento da Educação no Brasil. *Educação e Sociedade*, vol. 40, 2019, pp. 13-15.

para além dos 14 coordenadores das propostas, com o título de Assessores.³¹ Segundo dois integrantes da equipe de História, Giovani Silva e Marinelma Costa Meirelles, essa portaria também consolida a escolha dos coordenadores por componente curricular, já que a ideia inicial havia sido a adoção de uma divisão por áreas. Os autores notam ainda que a composição do grupo

foi bastante heterogênea e diversificada, (...) observou-se equidade de gênero (sete homens e sete mulheres), o que não significou um rompimento com a visão mais tradicional da História em vários sentidos e nem a inclusão de temáticas da diversidade de gênero e das sexualidades na primeira versão do documento. Dos catorze especialistas, metade era oriunda de universidades, tendo sido convidados pelo MEC, diferentemente dos que foram indicados pelo Consed e pela Undime. Não havia especialistas por áreas ou subáreas (História da América, História Moderna, etc.) e, nesse aspecto, tampouco a preocupação de se contemplar o já consagrado pela Historiografia.

Uma primeira versão foi lançada via portal na Internet no dia 16 de setembro de 2015, sem conter a proposta do componente curricular História. Tal fato já evidenciava os embates internos entre membros da própria comissão e entre a Comissão e o MEC, que pressionava para que não se fizesse menção à diversidade de gênero e das sexualidades e que se diminuíssem as referências à história de indígenas, de africano e de afro-brasileiros, em detrimento de uma visão mais tradicional.³²

A observação nos ajuda a compreender o atraso da entrega do documento de História, as críticas que foram lançadas a essa primeira versão, os possíveis desentendimentos internos com relação à estruturação do documento e toda a tensão do período: a BNCC oficial foi construída em meio ao fortalecimento do discurso conservador no país, caracterizado tanto por acusar escolas e universidades de doutrinação ideológica quanto pelo combate contra o espantalho da “ideologia de gênero” criado pelos conservadores.³³ Outra tensão revelada por Giovanni Silva derivava de uma cisão hierárquica dentro da Equipe, pois os professores universitários teriam se sobressaído frente aos profissionais da educação básica, revelando – nas palavras do autor – “a falta de diálogo que a gente vê na vida”.³⁴

³¹ O nome de todos, assim como sua respectiva filiação institucional, pode ser consultado na Portaria n. 19 da Secretaria de Educação Básica do MEC de 10 de julho de 2015.

³² SILVA, Giovani José da & MEIRELES, Marinelma Costa. “Orgulho e preconceito no Ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos”. *Revista Crítica Histórica*, vol. 8, n. 15, 2017, pp. 1-23.

³³ Cf. CARREIRA, Denise. Gênero na BNCC: dos ataques fundamentalistas à resistência política in: CÁSSIO & CATELLI JR. (orgs.), *A Educação é a Base?*, pp. 59-83.

³⁴ ALMEIDA, *A anatomia de uma interdição*, p. 176.

A primeira versão do documento vem a público nesse contexto turbulento. Organizada por Área de Conhecimento, sendo que a de Humanas indicava quatro objetivos gerais, quatro específicos para serem desenvolvidos no Ensino Fundamental e mais seis no Ensino Médio, o material apresentou seções para cada Componente Curricular com objetivos de aprendizagem ano a ano, por meio de um código, o que configuraria a adoção de descritores para a organização desses conhecimentos. Fabiana Almeida acredita que a posse de Manuel Palácios como Secretário de Educação Básica em fevereiro de 2015 foi determinante para esse tipo de seleção de conteúdos, favorável à confecção de avaliações em larga escala. Conforme nota a autora, Palácios é fundador e diretor do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora, um dos principais órgãos especializados na execução de serviços relacionados a avaliações em larga escala no país. De fato, o CAEd organiza avaliações a nível estadual e municipal, possuindo parcerias com outras entidades como o Banco Central, o Ministério da Educação de Angola e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).³⁵ Nas entrevistas realizadas com os redatores da primeira versão a argumentação da autora ganha força, já que alguns professores apontam que Manuel Palácios teria sido explícito quanto à necessidade de organizar o documento por meio de descritores, inclusive por motivos escusos.³⁶

Acredito que a influência de Palácios pode ter sido importante. Entretanto, como viemos destacando até aqui, a articulação entre base nacional e avaliação já estava em curso muito antes de sua entrada. O convite para que assumisse o cargo é, portanto, uma consequência desse processo, não sua causa. Além disso, como indicamos no capítulo anterior, existe uma tendência global de valorização da avaliação, a qual passa a ser apresentada como um instrumento de prestação de contas, capaz de monitorar e acompanhar a implementação de uma política educacional já que através delas dados sobre o sistema educativo poderiam ser gerados, auxiliando então uma gestão mais eficiente. A América Latina não escapou dessa dinâmica, que se intensificou em anos recentes, especialmente na Argentina.³⁷ De todo modo, é interessante pontuar que o MEC estabeleceu uma parceria com o CAEd (novamente dirigido por Palácios, após sua breve

³⁵ Idem, p. 117. Para consultar todos os parceiros do CAEd, ver: <https://institucional.caeddigital.net/parcerias.html>. Acesso em março de 2022.

³⁶ Conferir os depoimentos de Claudia Ricci e Giovanni Silva em ALMEIDA, *A anatomia de uma interdição*, pp. 179-180.

³⁷ Cf. RODRÍGUEZ, Laura, ELBA VITOR, Susana & MÁRS ROCHA, Stella Maris. Las políticas de evaluación de la calidad educativa en Argentina (2016-2018). *Educación & Realidade*, vol. 43, n. 4, outubro-dezembro 2018, pp. 1405-1428.

passagem pela SEB) para que a instituição realize a avaliação e o monitoramento da implementação da BNCC e divulgue os dados obtidos através de uma plataforma.³⁸

A primeira versão recebeu uma série de críticas, como se verá no próximo capítulo, mas a proposta oficial era melhorar o documento, não abandoná-lo: o MEC encomendou pareceres de especialistas em cada área para a primeira versão. Um dos aspectos que mais chamou atenção de forma positiva dos pareceristas do componente curricular História – todos professores universitários e ligados de diversas formas ao campo do ensino³⁹ – foi a tentativa de atender às exigências das leis 10.639/03 e 11.645/08, as quais preveem a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-brasileiras, africanas e indígenas no currículo escolar, mas cuja implantação enfrentou dificuldades por diversos motivos, a exemplo das lacunas no tratamento dessas temáticas na formação docente, da insuficiência dessa abordagem nos livros didáticos e da escassez de políticas de formação continuada para os professores.⁴⁰ Alguns pareceristas ainda elogiaram a tentativa de romper com a história quadripartite e com a pretensão de se abordar “toda a história” no espaço escolar.

Por outro lado, apontaram incoerências de ordem conceitual e metodológica, indicando ainda falta de clareza e articulação, além de repetições e ausências, não apenas nos chamados objetivos de aprendizagem, mas até mesmo na própria apresentação geral. Outra questão observada foi a falta de uma estrutura comum para a Área de Conhecimento de Humanas, o que dificultaria a integração entre as disciplinas, intenção anunciada diversas vezes no documento. Em História os descritores estavam organizados a partir de quatro eixos, a saber: procedimentos de pesquisa; representações do tempo; categorias, noções e conceitos e dimensões político-cidadãs. Em Geografia quatro dimensões distintas foram escolhidas para nortear os objetivos de aprendizagem. Alguns pareceristas mencionaram a presença de descritores no documento, mas não enfatizaram sua função

³⁸ Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/projetos/avaliacao-e-monitoramento-da-implementacao-da-bncc.html> Acesso em março de 2022.

³⁹ Martha Abreu (UFF), Marcelo de Souza Magalhães (Unirio), Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ), Helenice Rocha (UERJ), Flávia Caimi (UPF), Maria Helena Rolim Capelato (USP/ANPUH), Renilson Rosa Ribeiro (UFMT), Sandra Regina Ferreira (UEL), Pedro Paulo Funari (Unicamp) e Luis Fernando Cerri (UEPG).

⁴⁰ COELHO, Mauro Cezar & COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 – percursos de formação para a diferença? *Educação em Revista*, vol. 34, 2018, pp. 1-39; id. A diversidade na história ensinada nos livros didáticos: mudanças e permanências nas narrativas sobre a formação da nação. *Revista História & Diversidade*, vol. 6, n. 1, 2015, pp. 6-21; ABREU, Martha et al. Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira in: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís & MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *A História na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, pp. 299-320.

para avaliações em larga escala, provavelmente porque estavam mais preocupados com o campo historiográfico do que com questões de política educacional – as quais estavam, afinal, fora do escopo esperado para os pareceres.

Para além da análise desse grupo, a versão preliminar da BNCC foi disponibilizada em endereço eletrônico para uma consulta pública virtual já prevista anteriormente, permitindo que sugestões fossem realizadas com o objetivo de melhorar os textos introdutórios, os componentes curriculares e os objetivos de aprendizagem. De acordo com os dados propagandeados pelo MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições pelo portal. Entretanto, esse dado foi questionado, pois o número efetivo de participantes era muito inferior, totalizando apenas 144 mil. A superestimação ocorreu porque o governo contava como “contribuição” cada concordância ou discordância em longos questionários de múltipla escolha.⁴¹ Em acréscimo, a própria forma como a consulta pública foi desenhada impedia a discussão sobre a estrutura da BNCC, limitando-se a tratar de aspectos pontuais. Dessa forma, a ideia de que a base foi construída com uma ampla participação democrática é questionável. Entretanto, é fato que houve uma intensa mobilização de diversos órgãos governamentais e da sociedade civil para discutir os rumos da Educação Básica brasileira. O efetivo impacto dessas contribuições na segunda versão provavelmente foi limitado, mas ficou claro que o documento precisaria ser revisto e aperfeiçoado.

De qualquer maneira, toda essa mobilização foi fundamental para legitimar a construção de uma BNCC – ao menos no discurso de seus proponentes e defensores, uma vez que o real sucesso dessa empreitada só poderá ser realmente dimensionado a nível prático, ou seja, na apropriação dessas diretrizes em sala de aula.

Agentes essenciais nesse processo foram as organizações não-governamentais financiadas por empresas e indivíduos bilionários, que desde o governo Fernando Henrique Cardoso desenvolveram relações cada vez mais intensas com o poder público, especialmente no setor educacional. Segundo Cid Gomes, ministro da Educação nos

⁴¹ CÁSSIO, Fernando. Participação e Participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. *Nexo Jornal*, 2 de dezembro de 2017, disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>, consultado em março de 2022. Para uma análise do mesmo autor focada no componente curricular Química, veja-se id. & SPINELLI Jr., Ronaldo. O encontro entre a BNCC e os professores de Química, ou centralização curricular e a falácia do professor malformado in: CÁSSIO & CATELLI JR., (orgs.), *Educação é a Base?*, pp. 253-267.

primeiros meses de 2015, elas “tiveram um peso decisivo para que hoje a gente tivesse a BNCC”.⁴²

Em recente artigo com Stephen Ball, Marina Avelar ressalta o quanto esse processo também revela uma despolitização das políticas públicas, uma vez que os diferentes atores que participam dessas instituições, apesar de não terem sido eleitos pela sociedade, exercem “uma influência significativa na determinação dos métodos, conteúdos e propósitos da Educação”.⁴³ Analisando o *Movimento pela Base Nacional Comum* – uma ONG que tem o apoio de inúmeras organizações privadas no Brasil e que teve e tem um papel importante na sistematização e na difusão do discurso da imprescindibilidade de uma BNCC – os autores sinalizam como seus membros circulam em diferentes esferas do governo federal, estadual e municipal, ocupando ou já tendo ocupado postos, possuindo ainda múltiplas afiliações permitindo uma intensa troca de ideias e recursos entre ONGs e governos.

Essas conexões expressam a permeabilidade das fronteiras entre o Estado e as organizações do terceiro setor, a qual tem como característica uma perspectiva de gestão empresarial “que busca impactos e resultados claros e mensuráveis de seus ‘investimentos’ de tempo e dinheiro”.⁴⁴ Essa porosidade permite que tais agentes influenciem políticas públicas e ganhem visibilidade em virtude da sua circulação entre as esferas do poder e das relações privilegiadas que tecem com agentes públicos e privados, criando a impressão de um consenso em torno das ideias que difundem, sobretudo através da imprensa e de outros canais de comunicação que legitimam esses indivíduos como especialistas. Assim, eles influenciam não apenas os tomadores de decisão, mas “tentam ter um impacto mais amplo na mudança do humor nacional e da

⁴² GÓIS, Antônio. *Quatro décadas de gestão educacional no Brasil*. São Paulo: Santillana, 2018, p. 210. Para um enquadramento mais geral, cf. MARTINS, Érika. *Todos pela Educação?* Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014; id. & KRAWCZYK, Nora. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento “Todos pela Educação”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 31, n. 1, 2018, p. 16. Esse processo vem se fortalecendo desde a década de 1990 na América Latina, ganhando impulso com o Programa de Reformas Educacionais na América Latina e Caribe (PREAL): UCZAK, Lucia. *O PREAL e as Políticas de Avaliação Educacional para a América Latina*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGE/UFRGS, 2014, pp. 101-113.

⁴³ AVELAR, Marina & BALL, Stephen. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Education Development*, n. 64, 2019, p. 72, tradução minha.

⁴⁴ BALL, Stephen. *Educação Global S. A.: novas redes políticas e imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2014 [2012], p. 122.

opinião pública – e, ao fazê-lo, criam um ambiente social mais propício aos processos de reforma educacional”.⁴⁵

É interessante percebermos, portanto, que ao mesmo tempo em que identificamos uma despolitização dos debates acerca políticas públicas, talvez seja preciso reconhecermos também uma *hiper-politização* na construção das relações interpessoais entre agentes públicos e privados. Suas alianças e articulações são construídas por meio de seminários, encontros e reuniões que ocorrem periodicamente dentro e fora do Brasil, solidificando os laços que conectam instituições dos mais diferentes tipos. Assim, parcerias são forjadas, compromissos são pactuados e redes políticas são constantemente (re)ativadas na construção de um discurso alinhado que busca soluções pontuais para problemas estruturais. Tal caminho é preferido porque não requer grandes investimentos e uma remodelação do sistema de ensino, permitindo que os governos aparentem estar transformando a educação sem que de fato o façam.

A ideia de uma Base Nacional foi gestada, portanto, na colaboração entre Estado e esses organismos da sociedade civil, baseando-se em uma nova concepção de currículo que combinava uma ênfase inédita em metas e objetivos de aprendizagem ano a ano – adequados a avaliações em larga escala – a um discurso que sublinhava a importância da educação para erigir uma sociedade mais justa.⁴⁶

Por meio de uma abordagem psicanalítica sobre as políticas educacionais, Matthew Clarke chama atenção para o fato de que termos frequentemente presentes nos discursos dos defensores da BNCC como equidade e qualidade estão sempre baseados em uma suposta falta. Esta ausência pode ser entendida tanto em um sentido tradicional de insuficiência em que os governos se esforçam para se diferenciar de seus antecessores utilizando dados, números e estatísticas que possam legitimar suas políticas, mas também, em uma concepção inspirada por Lacan, de uma “ausência do outro simbólico”, isto é, a tentativa de resolver as tensões e incompletudes que caracterizam a realidade social através de significantes que prometem “plenitude e harmonia através da resolução dos conflitos e antagonismos sociais”, mas exatamente por isso o fazem de forma vazia com o sentido que será preenchido pelo discurso hegemônico.⁴⁷

⁴⁵ FONTDEVILLA, Clara; VERGER, Antoni & AVELAR, Marina. The business of policy: a review of the corporate sector's emerging strategies in the promotion of education reform. *Critical Studies Education*, 2019, p. 11, tradução minha.

⁴⁶ LOPES, Alice Casemiro. Sentidos de Qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação & Realidade*, vol. 39, n. 2, 2014, pp. 337-357.

⁴⁷ CLARKE, Matthew. The sublime objects of education policy: quality, equity, and ideology. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 35, n. 4, 2014, pp. 594-595, tradução minha.

O discurso das organizações não governamentais brasileiras atuantes na discussão sobre a BNCC encaixa-se perfeitamente nos moldes apresentados por Clarke, como é possível perceber pelos trechos:

Em um país com mais de 5 mil redes de ensino e mais de 48 milhões de estudantes, *é fundamental definir o que todo aluno tem direito a aprender*. Apenas definindo isso será possível tornar viável uma estratégia que garanta *Educação de qualidade* a todos no Brasil, do contrário não há como as diferentes políticas federais, estaduais e municipais pela Educação terem coerência umas com as outras e caminharem juntas na mesma direção.⁴⁸

Ao deixar claro *o que os alunos brasileiros devem aprender* (e considerando altas expectativas de aprendizagem), a BNCC pode ajudar a *diminuir as desigualdades educacionais e a melhorar a qualidade* da Educação.⁴⁹

Trata-se de um enorme avanço para o país. Dessa forma, *vamos percorrer um caminho já trilhado por quase todas as nações com bons resultados educacionais*. (...) Ao garantir a todos os alunos direitos de aprendizagem essenciais, a Base também pode ter *papel-chave para diminuir desigualdades educacionais*. Finalmente, ela se torna uma ferramenta de apoio para escolas e professores, que passam a ter mais clareza de onde precisam chegar com seus alunos.⁵⁰

Dos trechos citados emerge um discurso consensual amplamente divulgado pelos meios de comunicação, ilustrando a noção de fantasia como trabalhada por Clarke. A fantasia no sentido lacaniano não significaria algo irreal pelo qual mesmo assim se anseia, mas algo que “conecta o vazio de nosso ser, de modo que o conjunto de ficções que chamamos de realidade é capaz de emergir”. Assim, na tentativa de restabelecer uma harmonia imaginária para alcançar o gozo – o qual buscamos incessantemente recapturar – a fantasia surge como um instrumento paliativo potencial para esta falta. As narrativas fantasmáticas atuariam, portanto, não exatamente na promoção de ilusões, mas antes como a elaboração de um mundo completo e estruturado. Nesse sentido, o discurso fantasmático preenche o desejo de uma sociedade perfeitamente constituída, escondendo os dissensos da vida social.⁵¹ Com isso, o discurso instrumental alinhado aos imperativos

⁴⁸ Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/educacaoja-bncc>, consultado em julho de 2019.

⁴⁹ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/a-construcao-da-bncc>, consultado em julho de 2019.

⁵⁰ MIZNE, Denis e PEREIRA, Camila. “Avanço para Educação Básica no Brasil”. *Folha de São Paulo*, 17 de setembro de 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/signup.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2015/09/1682645-avanco-para-a-educacao-basica-no-brasil.shtml>. Consultado em 2 de julho de 2019. Os autores atuam na Fundação Lemann, respectivamente como diretor-executivo e diretora de Políticas Educacionais.

⁵¹ CLARKE, Matthew. Talking ‘bout a revolution: the social political and fantasmatic logics of Education Policy. *Journal of Education*, vol. 27, n. 2, 2012, pp. 179 e 184 e id. The (absent) politics of neo-liberal education policy. *Critical Studies in Education*, vol. 53, n. 3, 2012, p. 303.

do mercado se soma ao discurso consensual difundido na mídia para produzir uma despolitização da política educacional. Clarke associa o discurso fantasmático ao hegemônico, pois em ambos os casos se trata de construir uma percepção da realidade que apaga as contradições e antagonismos (inclusive entre os próprios agentes estatais) para construir uma visão baseada na harmonia e no consenso.

A compilação das críticas inseriu-se nesse modelo, tendo sido realizada em um documento de apenas dez páginas que reunia todas as proposições das consultas – após o tratamento dos dados coletados – e as observações dos pareceristas, ignorando as críticas estruturais em favor de sugestões pontuais.⁵² Assim, em maio de 2016, a segunda versão que chega ao público duplica de tamanho e apresenta uma estrutura diferenciada, ficando clara a preocupação em tornar o material mais inteligível para o leitor.⁵³ As determinações legais e as políticas educacionais que levaram à construção da Base são mais longamente expostas, assim como a própria função da BNCC, de modo a justificar a existência do documento perante as críticas recebidas pela primeira versão. Chama atenção o fato de que no componente de História abandona-se a tentativa de trabalhar com os ditos *Enfoques predominantes* no Ensino Fundamental, embora no Médio permaneça a ideia de analisar três grandes temáticas, denominadas no documento de *Unidades curriculares*. Além disso, os quatro eixos que citamos anteriormente – associados aos objetivos de aprendizagem específicos do componente História – desaparecem, sendo substituídos apenas por uma divisão entre Conhecimentos Históricos e Linguagem e Procedimentos de Pesquisa. Outros quatro eixos são criados, mas agora relacionados aos objetivos gerais da área de Ciências Humanas: *Leitura do mundo natural e social; Ética e pensamento crítico; Letramento e capacidade de aprender; Solidariedade e sociabilidade*. No Ensino Médio, os dois primeiros eixos sofrem pequenas alterações, passando a se chamar *Intervenção no mundo natural e social* e *Pensamento crítico e projeto de vida*.

Os comentários realizados sobre o componente de História nessa segunda versão destacam suas diferenças frente à anterior. Os membros da comissão redatora alegaram que o documento entregue por eles foi reescrito e não apenas revisado, o que explica as mudanças significativas, que inclusive tiveram como consequência a saída do projeto da

⁵² *Encaminhamentos para Revisão do documento preliminar da BNCC*: proposições a partir dos dados da consulta pública. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/REVISAO_DOCUMENTO_PRELIMINAR-PROPOSICOES_%20INICIAIS.pdf. Consultado em abril de 2022.

⁵³ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta Preliminar: segunda versão revista. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista>. Consultada em setembro de 2018.

coordenadora e da maior parte dos membros da equipe responsável.⁵⁴ A divulgação dessa versão “oficial” se deu em um contexto político conturbado, em meio ao processo de afastamento da presidenta Dilma Rousseff. O governo petista vinha perdendo popularidade desde 2013, principalmente entre parte da classe média, acabando por sucumbir frente ao avanço conservador que se fortaleceu em meio à polarização política da eleição do ano seguinte, sobretudo devido à combinação entre denúncias de corrupção na operação Lava-Jato e crise econômica, que teve seu momento mais agudo nos anos de 2015 e 2016.⁵⁵ Por sua vez, o novo governo procurou proteger a classe política das investigações policiais, o que só reforçou, entre setores que não concordavam com o impeachment, a percepção de ilegitimidade do mesmo.⁵⁶

O recrudescimento dos embates políticos impactou as relações entre Estado e sociedade, com reflexos inclusive na interação entre a nova gestão do MEC e parcelas da comunidade acadêmica. A proposta de reformar a estrutura curricular do Ensino Médio através de uma medida provisória foi recebida por muitos estudiosos e educadores como uma atitude autoritária⁵⁷. A MP 746 remonta ao Projeto de Lei (PL) 6.840, que estava em curso desde 2013 e foi conduzido inicialmente pelo deputado federal Reginaldo Lopes (PT-MG), com o objetivo de ampliar a jornada escolar e criar “opções formativas com ênfase em uma das quatro áreas do conhecimento (...) ou em uma formação profissional”⁵⁸ para os estudantes do terceiro ano, pois, em sua visão, “o Ensino Médio

⁵⁴ MARTINS, Maria do Carmo. Paradoxos entre políticas e a construção do coletivo: Currículo e a História Ensinada in: RIBEIRO JR., Halford & VALÉRIO, Mairon (orgs.). *Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino*. Jundiaí: Paco, 2017, p. 48.

⁵⁵ AVRITZER, Leonardo. *Impasses da Democracia no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, capítulos 3 e 4; para o campo econômico, cf. CARVALHO, Laura. *A valsa brasileira: do boom ao caos econômico*. São Paulo: Todavia, 2018, capítulos 2 e 3.

⁵⁶ LIMONGI, Fernando. Impedindo Dilma; ALONSO, Angela. A política das ruas: protestos em São Paulo de Dilma a Temer; ambos em *Novos Estudos CEBRAP*, especial, 2017, respectivamente pp. 5-13 e 55-57; e LIMONGI, Fernando & FIGUEIREDO, Argelina. A crise atual e o debate institucional. *Novos Estudos CEBRAP*, vol. 36, n. 3, 2017, pp. 91-96.

⁵⁷ FERRETI, Celso João & SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória Nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, vol. 38, núm. 139, 2017, pp. 385-404.

⁵⁸ WILSON FILHO, José. *Relatório da Comissão destinada a proferir parecer ao projeto de Lei nº 6.840, de 2013*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: https://www.google.com/url?q=http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=%3D1294377&sa=D&source=hangouts&ust=1532002848651000&usg=AFQjCNFXzyQ3W4Oz3jx-m3v9CPDG3ba0vQ \t " _blank , consultado em setembro de 2018. A relação entre as duas proposições é salientada por Francisco Soares, membro do CNE, e pela deputada Dorinha Seabra Resende: cf., respectivamente, A implementação da Reforma no Ensino Médio e Reflexos da Reforma do Ensino Médio na gestão das redes estaduais in: FERREIRA, Marieta de Moraes & PAIM, José Henrique (orgs.). *Os desafios do Ensino Médio*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018, pp. 60-61 e pp. 101-103. Para uma discussão das políticas para essa etapa de ensino entre 1999 e 2013, cf. MAGALHÃES, Marcelo de Souza & ROCHA,

oferecido atualmente não corresponde às expectativas dos jovens, especialmente no tocante à sua inserção na vida profissional, e vem apresentando resultados que não correspondem ao crescimento social e econômico do país”⁵⁹. O PL foi produzido após a formação, em março de 2012, de uma Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para o Ensino Médio (CEENSI) que se reuniu durante 19 meses para debater o tema, realizando nesse período 22 audiências públicas e quatro seminários estaduais (Piauí, Acre, Mato Grosso e Distrito Federal). Cabe destacar que essa primeira proposta desencadeou fortes reações contrárias: por exemplo, em maio de 2014 a ANPED, em conjunto com outras associações e órgãos educacionais, emitiu um documento de repúdio, sublinhando as dificuldades estruturais de se colocar tais ideias em voga e a importância de se perceber que um Ensino Médio integral, ou seja, que abarque os principais aspectos da experiência humana, não estaria sendo contemplado, sobretudo por conta da precoce “especialização” que passaria a ocorrer na Educação Básica.⁶⁰ Apesar da aprovação em Comissão no final de 2014, o PL não foi levado ao plenário nos anos seguintes, provavelmente por conta da conturbada conjuntura política.

A despeito da oposição de setores acadêmicos, sindicais e estudantis, o governo de Michel Temer conseguiu aprovar a Reforma do Ensino Médio em fevereiro de 2017. As mudanças introduzidas teriam agora que ser levadas em consideração pela BNCC. Para além das dúvidas sobre a possibilidade de implementação efetiva do marco legal, passou-se então a uma expectativa com relação ao novo documento e diversos questionamentos surgiram sobre como os “itinerários formativos” se relacionariam com os conteúdos comuns.⁶¹

Em consequência, no início de abril de 2017 o MEC apresentou apenas a parte da terceira versão que contemplava o Ensino Infantil e Fundamental ao CNE, produzida após incorporação de sugestões recolhidas em seminários estaduais organizados pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e a União dos Dirigentes Municipais de

Helenice. O Ensino Médio brasileiro em questão: integração curricular e formação de professores. *Perspectiva*, vol. 32, n. 2, 2014, pp. 453-473.

⁵⁹ WILSON FILHO, José. *Relatório da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio (CEENSI)*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: http://www.camara.leg.br/internet/agencia/pdf/relat_fin_ens_medio.doc. Consultado em setembro de 2018.

⁶⁰ O documento da ANPED (*Manifesto por uma Formação Humana Integral - Não ao retrocesso no Ensino Médio*, 2014) foi transformado em uma petição pública petição pública, disponível em: <http://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR68899> Consultado em setembro de 2018.

⁶¹ Mesmo agentes envolvidos no processo, como o presidente do CNE Eduardo Deschamps, consideravam, em texto anterior à divulgação da terceira versão, que o documento seria “fundamental para a definição dos desenhos” curriculares do novo Ensino Médio. Novo Ensino Médio: desafios e possibilidades in: FERREIRA & PAIM (orgs.). *Os Desafios*, p. 56.

Educação (Undime),⁶² assim como de recomendações de membros de algumas secretarias de educação e especialistas. O documento sofre mais uma vez alterações significativas, sobretudo no que concerne à apresentação das áreas e dos componentes, não mais guiados por eixos de formação e objetivos de aprendizagem, mas por *competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades*.⁶³ Entretanto, não há uma justificativa teórica aprofundada para o emprego dos conceitos de competência e habilidade.⁶⁴ Cabe lembrar que sua utilização em parâmetros e diretrizes curriculares desde a gestão de Paulo Renato de Souza no MEC, cujas principais colaboradoras, a saber, Maria Helena Guimarães de Castro e Maria Inês Fini retornaram ao comando da política educacional em meados de 2016, foi criticada por estudiosos que enxergavam nelas uma concepção excessivamente utilitarista e subsumida aos interesses do mundo do trabalho, acabando por “limitar o conhecimento ao saber-fazer, ao desempenho”⁶⁵.

No que concerne os conteúdos mobilizados na disciplina História para os anos finais do Ensino Fundamental, percebe-se um retorno ao modelo vigente antes da Base: cronológico, preservando temas canônicos e abandonando o projeto de privilegiar o Brasil e suas múltiplas identidades étnicas e de gênero em favor das concepções eurocêntricas tradicionais⁶⁶.

A consulta da terceira versão ficou a cargo do próprio CNE, que realizou cinco audiências públicas – uma em cada região do país. A homologação pelo ministro da

⁶² *Seminários Estaduais: Posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em:

https://www.google.com/url?q=http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios/Posicionamento%2520Consed%2520e%2520Undime.pdf&sa=D&source=hangouts&ust=1532029832746000&usg=AFQjCNH7lehY1M8Eu58l6G-HTAgZ_dth8Q Consultado em setembro de 2018.

⁶³ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira Versão Preliminar, Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2017.

⁶⁴ Como apontaram ESSUS, Ana Maria Mauad. *Parecer Base Nacional Curricular Comum – 3ª versão – dezembro/2016 – janeiro/2017*, 2017, pp. 1-4 e ROCHA, Júlia Siqueira da. *Leitura crítica do Texto de História do Ensino Fundamental da BNCC*, 2017, pp. 3-5. Para balanços do debate educacional sobre o tema, ver GIMENO SACRISTÁN, José. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação e TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento in: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). *Educar por Competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011 [2008], pp. 13-63 e 161-197, respectivamente.

⁶⁵ LOPES, Alice Casimiro & LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*, vol. 26, n. 1, 2010, p. 100; cf. também SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. *Educação Unisinos*, vol. 14, n. 1, 2010, pp. 17-26 e id. Currículo, Ensino Médio e BNCC. Um cenário de disputas. *Revista Retratos da Escola*, vol. 9, n. 17, 2015, pp. 367-379.

⁶⁶ PEREIRA, Nilton & RODRIGUES, Mara Cristina. BNCC e o *Passado Prático*: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, vol. 26, n. 107, 2018, pp. 1-19.

Educação, Mendonça Filho, ocorre em 20 de dezembro de 2017, com algumas pequenas alterações.⁶⁷

A Base do Ensino Médio, por sua vez, só seria homologada em dezembro de 2018, mas foi divulgada um pouco antes, em abril desse mesmo ano. Para a surpresa de muitos, o documento esquivou-se de sugerir conteúdos ou temáticas e somente indicou as competências que deveriam ser mobilizadas em cada Área de Conhecimento, assim como suas respectivas habilidades. Em alguma medida, tratava-se de recuperar a ideia dos PCN do Ensino Médio, sem oferecer qualquer tipo de orientação sobre os rumos do segmento após a aprovação da Reforma.⁶⁸

Entretanto, enquanto as audiências públicas organizadas pelo CNE estavam em curso, César Callegari, presidente da comissão encarregada da BNCC, pede demissão. Em sua carta de renúncia, ressalta que “a proposta (...) elaborada pelo MEC evidencia os problemas contidos na referida Lei [13.415], aprofundando-os e não os supera. Ela sublinha o defeito de origem: a separação do Ensino Médio do conjunto da Educação Básica na concepção da BNCC”.⁶⁹ Um mês depois, noticiou-se que o MEC faria mais algumas alterações nesse segmento, e o novo ministro, Rossieli Soares (cuja gestão foi de abril a dezembro de 2018) admitiu que a terceira versão precisava ser ajustada.⁷⁰ Ao tratar do assunto dois anos depois em um Seminário sobre a Reforma do Ensino Médio e os Itinerários formativos, Soares faz a seguinte reflexão sobre o processo:

Mas quando a gente chegou ali no ensino médio, na discussão da base do ensino médio, na discussão da reforma do ensino médio como estava se dando naquele momento, aí a gente entendeu, e foi por isso que ele falou de estacionamento, a gente entendeu, pera aí, **vamos estender um pouco tempo do ensino médio, a gente foi muito criticado na época.** Que ah, você está separando a Educação Básica. Você está fragmentando a educação básica. Ora, e eu que sempre defendi nós não temos diretrizes da Educação Básica necessariamente com um todo. Nós tínhamos diretrizes pro ensino fundamental, separadas das do ensino médio. **Nós não tínhamos, só para exemplificar, uma série de documentos e a própria base, o fato de ser construída conjuntamente, não quer dizer que estava sendo observada de uma forma só.** E ali na discussão do ensino médio quando a gente vai avançar, a gente começou a entender,

⁶⁷ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira Versão Final, Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2017.

⁶⁸ Id. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira Versão, Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2018; id. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, parte IV: Ciências Humanas e Suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 1999.

⁶⁹ CALLEGARI, César. *Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação*, 2018.

⁷⁰ SALDAÑA, Paulo. Sob pressão, Temer mudará base curricular para o ensino médio. MEC vai ampliar conteúdos previstos no texto para viabilizar aprovação em 2018. *Folha de São Paulo*, 18/07/2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/sob-pressao-temer-mudara-base-curricular-para-o-ensino-medio.shtml>. Consultado em setembro de 2018.

especialmente com os técnicos do ensino médio, o tanto de confusão de coisas. E teve um momento dentro do CNE, com o MEC, com o CONSED, especialmente, que ali você viu o seguinte, **olha, tem coisas que as pessoas estão querendo colocar dentro da base e não é a base que tem que dizer**. Como referencial não deveria ser a base, deveria ser as diretrizes **e a gente não [es]tava discutindo as diretrizes**. E foi quando se começou aí, dentro do CNE, com a liderança do Eduardo [Deschamps] e do Rafael Lucchesi como relator, se começou então a aprofundar o debate com o MEC e com o CONSED, das diretrizes. Porque tinham perguntas das questões estruturais sobre o novo ensino médio que as pessoas queriam colocar lá dentro, dentro da base, ora, a base não tinha que falar.⁷¹

Soares (posteriormente secretário estadual da educação de São Paulo e atualmente secretário de educação do estado do Pará) chama atenção para a atualização das Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino Médio, também realizada durante esse processo de elaboração da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Para compreender melhor toda a discussão, pode-se consultar o parecer do CNE/CEB n 3/2018, que, como o próprio Soares, indica teve como relator o economista da Confederação Nacional da Indústria Rafael Lucchesi: nele, narra-se que muitas ideias presentes na lei 13.415/2017 já estavam anunciadas em outros Pareceres, Resoluções e Diretrizes que vinham sendo produzidos desde 1998. É notável que somente durante o processo que as necessidades são observadas: confusões e dúvidas pairavam no momento de definição da BNCC e era no “andar da carruagem” que ficava mais claro para esses atores o que deveria ser abordado ou não nesse material. É nesse sentido que o MEC também publica o Guia de Implementação da Reforma no intuito de resumir de maneira didática os diálogos possíveis entre a formação geral básica indicada na Base e os Itinerários Formativos, que possuem uma lista de eixos estruturantes e habilidades próprias.

Em meio à disputa eleitoral, porém, pouco se avançou nesse sentido. Em seguida, a ascensão ao poder de um grupo político absolutamente desinteressado em políticas públicas e no setor educacional – exceto como estratégia de mobilização de apoiadores – paralisou quase completamente a implementação nacional de políticas públicas – situação piorada pela instabilidade crônica no MEC e pela crise mais urgente provocada pela pandemia e consequente interrupção das aulas presenciais.

Assim, o processo de implementação da BNCC passou em larga medida para os estados, primeiro no Ensino Fundamental e, posteriormente, no Médio. Os estados deveriam auxiliar os municípios na criação de seus novos currículos, processo que se

⁷¹ “A Reforma do Ensino Médio e a implementação dos itinerários formativos”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wgSmb0sZclg&t=12s> trecho retirado da seguinte minutagem: 1:52:30.

desenvolveu com velocidades variáveis pelo país ao longo dos últimos anos. Cabe lembrar por último que o currículo do Ensino Médio do Estado de São Paulo foi o primeiro a ser homologado pelo CNE, em julho de 2020. Concomitantemente, houve a atualização dos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e um atraso na entrega dos novos materiais didáticos, principalmente das obras do ensino médio, que sofreram modificações profundas derivadas da Reforma.

Enquanto esse processo mais amplo de implementação de uma política pública esteve em curso, a comunidade historiográfica digladiava-se em razão das interpretações discordantes sobre os significados e caminhos a tomar na construção do currículo de história. Este foi percebido como tema crucial por muitos em razão dos seus possíveis impactos na disciplina, inclusive no Ensino Superior, como se verá no próximo capítulo.

Capítulo III: As Bases do Debate: as discussões em torno da BNCC (História, 2015-2021)

Mas o passado é ainda o refúgio para a fugacidade do presente. Só nesse esconderijo cultural poderemos ter a liberdade de sentir a nostalgia, de dar asas ao sonho, de ter espaço para a certeza, de sermos condescendentes. As alterações políticas poderão ter a nossa simpatia ou o nosso desprezo; as alterações económicas poderão merecer a nossa condescendência; a vida social poderá levar-nos até à nostalgia; a cultura, a arte e as mentalidades serão o nosso trampolim para o sonho. Para este novo enfoque, a especificidade das diferentes temáticas dos programas escolares devem merecer uma leitura transversal que ultrapasse a mera reprodução dos programas ou das interpretações dos autores de manuais. Urge encontrar temáticas unificadoras que privilegiem uma visão prospectiva tanto na lecionação como depois na avaliação formativa ou global. Com perspectivas menos situadas cronologicamente, com relações mais ricas, com temáticas mais potenciadoras da participação dos alunos, garantir-se-ia, estou convencido, uma motivação acrescida para os refratários à História. A variedade dos recursos, das estratégias, das avaliações tornar-se-ia menos inacessível. A História poderia cumprir melhor, pela empatia, o seu papel.

Luís Alberto Marques Alves. Epistemologia e Ensino da História. **Revista História Hoje**, vol. 5, nº 9, 2016, p. 20.

A intensificação dos debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocorreu em 2015. De lá para cá apenas nove anos se passaram. Nesse meio tempo tivemos a produção de três versões do documento, pareceres críticos, consultas públicas, audiências no Conselho Nacional de Educação (CNE), seminários estaduais para a discussão e aprimoramento do documento organizados pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), uma Reforma do Ensino Médio – repentinamente construída no meio do caminho – a elaboração de documentos curriculares estaduais para o ensino infantil, fundamental e médio, a publicação de uma Base Nacional para Formação de

Professores e dos primeiros livros didáticos que incorporam todas essas mudanças. Envolvendo e mobilizando milhares de atores dos mais diferentes segmentos, o processo ainda em aberto promete múltiplos desdobramentos e impactos. Tudo isso, claro, em meio a um cenário político conflitivo no país.

Dentro do quadro exposto, é desafiador compreender todas essas nuances: o passado recente, principal objeto de análise da História do Presente, permite apenas uma visão inacabada dos acontecimentos por ainda estar em construção e, por isso, requer do historiador atenção redobrada. A questão é menos uma suposta falta de objetividade e uma narrativa enviesada – pois há muito se sabe que a história não é imparcial – mas principalmente porque, como aponta Carlos Fico, mantemos uma relação de inevitável conflitualidade com o tempo presente, talvez por ter como seu principal diferencial “a possibilidade desse conhecimento histórico ser confrontado pelo testemunho dos que viveram os fenômenos que busca[mos] narrar e/ou explicar”¹. Entretanto, “uma história nunca é idêntica à fonte que dela dá testemunho. Se assim fosse, toda fonte que jorra cristalina seria já a própria história que se busca conhecer”².

Tendo em mente essas premissas, meu intuito é analisar textos que foram produzidos ao longo do processo de construção da BNCC de História/Ciências Humanas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Adoto como ponto de partida as principais impressões sobre primeira versão desse documento, disponibilizado com cerca de uma semana de atraso em relação aos demais componentes curriculares, em razão das discordâncias entre a comissão redatora e o então ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, que qualificou o documento como ininteligível, repleto de lacunas e despreocupado com a cronologia, declarando que não se tratava de um documento oficial do MEC.³

Em outubro de 2015 os principais jornais do país começavam a reverberar as primeiras notícias sobre a proposta, em larga medida afinadas com o ministro, mas geralmente mais virulentas. Suas críticas destacavam a subtração da cronologia e a

¹ FICO, Carlos. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis. O caso brasileiro. *Varia História*, vol. 28, n. 47, 2012, p. 44.

² KOSELLECK, Reinhart. Pontos de vista, perspectiva e temporalidade – contribuição à apreensão historiográfica da história [1977] in: id. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006, p. 186.

³ A Base Nacional Comum Curricular foi disponibilizada em sua primeira versão no dia 16 de setembro de 2015, entretanto o componente de história só foi liberado no dia 23. GÓIS, Antônio. *Quatro décadas de gestão educacional no Brasil*. São Paulo: Santillana, 2018, pp. 224-225. Para mais detalhes sobre a posição de Renato Janine Ribeiro sobre o projeto da BNCC, cf. seu livro *A Pátria Educadora em Colapso: reflexões de um ex-ministro sobre a derrocada de Dilma Rousseff e o futuro da educação no Brasil*. São Paulo: Três Estrelas, 2018, pp. 274-282.

inexistência de uma sequência lógica e progressiva dos temas abordados; ênfase excessiva na História do Brasil e dos povos indígenas e africanos tendo como consequência a proscrição do modelo quadripartite europeu; ausência da interdisciplinaridade e de conexões entre os conteúdos. Houve ainda críticas mais contundentes, como a atribuição de um viés doutrinador e de uma história não prazerosa, silenciosa quanto ao passado colonizador. Os autores das três primeiras ponderações que circularam foram Demétrio Magnoli e Elaine Senise Barbosa (o primeiro sociólogo e comentarista político; a segunda historiadora e autora de obras didáticas e paradidáticas); Joelza Ester Domingues, autora de livros didáticos e Denis Correa, professor de História Antiga na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Podemos dizer que todos possuíam visão majoritariamente negativa desse documento, ainda que a partir de pontos de vista muitos distintos.⁴

Entre novembro e dezembro do mesmo ano, a comunidade acadêmica passou a se posicionar mais claramente através de associações, grupos de trabalho e instituições de ensino, levantando outras questões: desatualização em relação aos debates historiográficos mais recentes, mutilação dos processos globais, propostas inadequadas para as séries e o próprio questionamento da validade e necessidade de uma BNCC.⁵ Entretanto, começaram a surgir nesse momento narrativas de apoio a algumas escolhas

⁴ As primeiras críticas ao documento foram veiculadas nos jornais do país ou através de blogs: MAGNOLI, Demétrio e BARBOSA, Elaine Senise. História sem tempo. *Gazeta do Povo*, 08/10/2015. Um mês depois, os autores também publicam na *Folha de São Paulo* com o título “Proposta do MEC para ensino de história mata a temporalidade”, 08/11/2015; DOMINGUES, Joelza Ester. Base Curricular comum: afinal, o que ensinar de História?, *Blog Ensinar História*, 23/10/2015; CORREA, Denis. Uma crítica da BNCC História, 25/10/2015, disponível em: <https://criticabncchistoria.wordpress.com/author/deniscorrea/>. Consultado em abril de 2022.

⁵ Colégio Pedro II, Pró-reitoria de Ensino, Departamento de História. 11/11/2015. Disponível em: http://www.rj.anpuh.org/download/download?ID_DOWNLOAD=1652.

Carta crítica da ANPUH à composição do componente curricular história na base nacional comum curricular. Dezembro de 2015. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>

Manifesto dos Professores de História dos Institutos Federais.

Um Manifesto pela História e pelas experiências das culturas da Antiguidade. 9 de novembro de 2015. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3123-manifesto-do-gtha-sobre-a-bncc>. todos consultados em janeiro de 2021. Recentemente, Paulo Eduardo Dias Mello sugeriu que houve dois momentos distintos nos debates sobre a primeira versão: inicialmente as discussões estariam concentradas em um espaço exógeno à academia, sendo vinculadas pela mídia e mobilizando frequentemente categorias políticas; a segunda onda de debates seria endógena e capitaneada pela ANPUH. A primeira versão da BNCC de História: a fabricação, os dizeres e os ditos. In: FRANZINI, Fábio; LIMA, Luis Filipe Silvério. (Org.). *Olhar o abismo: visões sobre o passado e o presente do Brasil atual*. Vitória: Milfontes, 2021, p. 151-209.

realizadas no documento, especialmente por parte dos historiadores ligados à história africana e afro-brasileira, apesar dos limites e correções que deveriam ser efetuadas.⁶

Outra preocupação que emergia relacionava-se ao pouco tempo que o MEC teria disponibilizado para a confecção do material: três meses – segundo a equipe de especialistas formada pelas entidades científicas –, assim como o período para entrega dos relatórios com os resultados dos debates: fevereiro/março de 2016.⁷ Embora fosse salientado que esta era apenas uma proposta preliminar, muitos reagiram como se fosse um documento finalizado que deveria ser completamente repudiado. Em termos gerais, não se imaginava nesse momento que o processo de produção só terminaria de fato em abril de 2018 com a entrega da Base do Ensino Médio.

A imediata reação ao material e sua rápida disseminação também deve ser entendida no panorama atual em que a internet possibilita a circulação de informações sem que o contexto geral seja debatido e explicado: opiniões individuais de pessoas influentes na academia ou na mídia lançaram as bases em que os debates posteriores se ancoraram, mesmo que para discordar.

Aqui cabe uma comparação com o processo levado a cabo na década de 1980. Durante a redemocratização houve uma reformulação dos currículos do ensino básico, mas apenas a nível local. No caso da História, uma questão central era restaurar a especificidade da disciplina, que havia sido descaracterizada durante a ditadura militar e subsumida dentro dos ditos Estudos Sociais no final do 1º grau (sexta a oitava série) e com uma carga horária reduzida no 2º grau. As polêmicas foram intensas, tanto dentro quanto fora do meio educacional: a proposta de currículo em São Paulo, por exemplo, foi duramente criticada na imprensa e por alguns professores por, supostamente, ser ideologizante, “incorporar ressentimentos de educadores descontentes com os padrões europeizantes do ensino”⁸ e ignorar a cronologia.⁹ Em estudo sobre o período, Claudia

⁶ MIRANDA, Sonia. *Na batalha das cartas: vozes de historiadores e o debate contemporâneo sobre a Base Nacional Comum*. Texto circulado no GT de ensino da ANPUH. 6/12/2015. Disponível em: <http://grupohistoriadobrasil.blogspot.com/2015/12/debate-sobre-bncc-contribuicao-profa.html>, consultado em janeiro de 2021; MATTOS, Hebe. *Algumas contribuições preliminares para uma revisão crítica do texto de História da BNCC*. Dezembro de 2015; ABREU, Martha. *Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 2 de dezembro de 2015.

⁷ Ministério da Educação, portaria n. 592 de 17 de junho de 2015.

⁸ NETO, Paulo de Mesquita. Projeto da CENP institucionaliza baixo nível de ensino. *Folha de São Paulo*, 2/8/1987.

⁹ MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? in: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, pp. 172-173; MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. *Revista Brasileira de História*, vol. 18, n. 36, 1998,

Ricci – coordenadora da primeira versão da BNCC em 2015 – indica o quanto essas publicações influenciaram os relatórios emitidos pelos próprios docentes da Rede sobre a proposta curricular de História.¹⁰ Em nota, a autora chega a afirmar que “a polêmica suscitada pela imprensa antecipou preconceitos e ideias sobre algo que muitos ainda nem tinham visto”.¹¹

Coincidências a parte, em 2015, como resposta à enxurrada de questionamentos, parte da equipe de especialistas passa a rodar o país esclarecendo o processo de seleção das pessoas que participaram da produção do documento, sua elaboração e o que percebiam como interpretações equivocadas reunindo inúmeras sugestões a serem somadas àquelas provenientes da consulta pública. Ainda assim, as ações não foram suficientes para sanar a crise que se instaurou. Prova disso foi a saída de quatro dos quatorze membros da equipe de especialistas um mês antes da divulgação da segunda versão, inclusive da própria Assessora/Coordenadora. Em maio, mais uma surpresa: o documento disponibilizado pelo MEC não foi o entregue pela Comissão, mas um texto “paralelo” elaborado por outro grupo.

É possível perceber que três linhas argumentativas emergem nos debates que se abrem: a primeira – e talvez a mais importante – tem a ver com as ausências nesse documento. Conectado a ela surgem as discussões sobre o eurocentrismo e o modelo tradicional quadripartite europeu. Por fim, análises que adotam um olhar mais teórico-metodológico do material produzido.

Em texto sobre aspectos essenciais do ensino da história e sua contribuição, Margarita Limón Luque aponta três níveis basilares da disciplina que envolvem dimensões epistemológicas, sociopolíticas e educativas. Sobre o primeiro tópico, a autora indica a complexidade do estudo do passado sobretudo pela pluralidade de posicionamentos e metodologias possíveis. Nesse sentido, seria essencial indicar para os estudantes que não existem respostas únicas sobre algumas perguntas cruciais como: para que serve a história? Qual deve ser seu objeto de estudo? A resposta depende bastante da corrente historiográfica a qual levamos em consideração. Limón Luque não defende que

pp. 39-60 e RICCI, Claudia. *Da intenção ao gesto: quem é quem no ensino de história em São Paulo*. São Paulo: Annablume, 1999.

¹⁰ Ricci explica que os docentes da rede Estadual de ensino foram convidados a dar sua opinião sobre o documento, que estava sendo elaborado desde o ano de 1986, em meados de 1987: *Da intenção ao gesto*, p. 76.

¹¹ RICCI, *Da intenção ao gesto*, p. 77. Geraldo Magela de Menezes Neto discute o que considera críticas político-partidárias realizadas por estudiosos a BNCC: As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular de História: entre polêmicas e exclusões (2015-2016). *Crítica História*, Ano VIII, nº 15, julho 2017, pp. 44-47.

história tenha um caráter ficcional ou que não devamos nos preocupar com a veracidade, mas sim que existem múltiplas formas de se chegar ao conhecimento historiográfico, desde que se obedeça aos procedimentos característicos do campo.

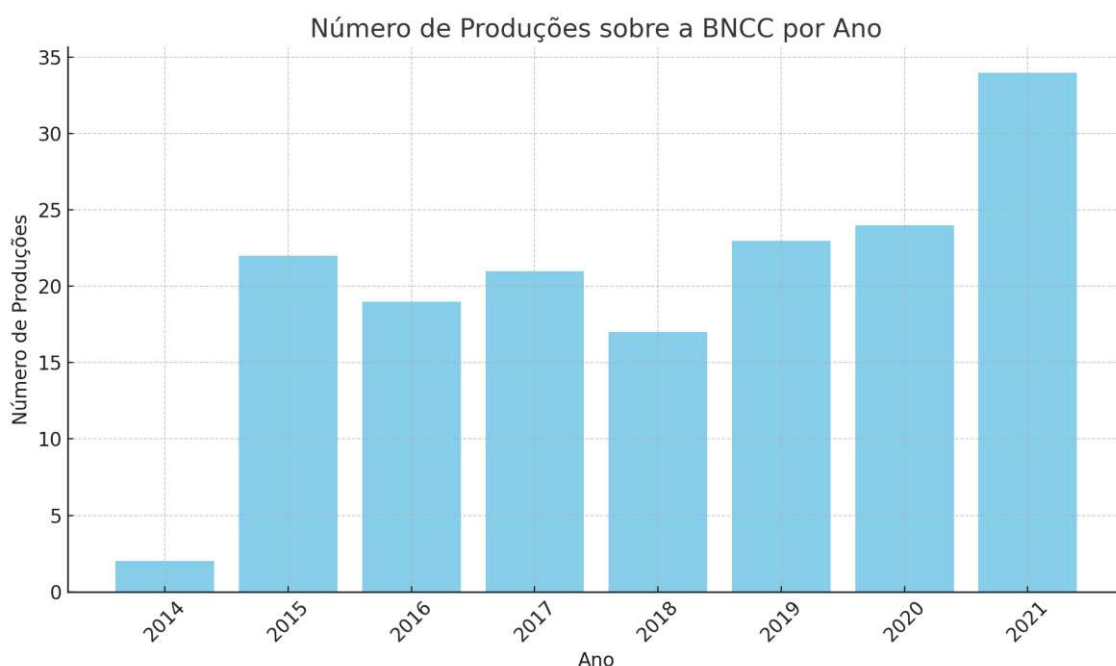
Do ponto de vista sociopolítico, a autora ressalta a importância do desenvolvimento da identidade nacional, a qual se erige na medida em que o indivíduo desenvolve um sentimento de pertencimento a um grupo: a história contribuiria para edificar a identidade social dos indivíduos e por conseguinte formaria futuros cidadãos. Por fim, mas não menos importante, pontua o quanto a disciplina pode colaborar para o crescimento intelectual e afetivo-emocional, desenvolvendo não apenas capacidade de interpretação, argumentação, análise, síntese, seleção e integração, mas contribuindo para o incremento de emoções sociais como empatia, culpa e vergonha.¹²

Sugiro que a divisão que adoto dos textos que discutem a BNCC pode ser cruzada com a da autora. Assim, no balanço das ausências a questão da alteridade aparece como ponto central, evocando os aspectos educativos do desenvolvimento afetivo-emocional. O eurocentrismo e a divisão quadripartite geraram debates que colocam sob pano de fundo a identidade individual/nacional que se deseja construir, enquanto o terceiro ponto teria a ver com as diferentes possibilidades de enfoques teóricos e metodológicos de nossa disciplina. Baseio-me nessa tipologia para o balanço que se segue focando na produção realizada entre 2015 e 2021 sobre a BNCC de História,¹³ mas ressalto que muitos textos analisados discutem esses assuntos de maneira concomitante, portanto não adoto tal classificação para enquadrá-los rigidamente em apenas uma das categorias. Assim, eles serão mencionados durante a escrita na medida em que as três temáticas supracitadas forem tratadas.

¹² LIMÓN LUQUE, Margarita. El fin de la Historia en la enseñanza obligatoria. El fin de los historiadores in: SANCHEZ LEÓN, Pablo y IZQUIERDO MARTÍN, Jesus (eds). *Pensar historicamente en el siglo XXI*. Madri: Siglo XXI, 2008, pp. 87-111.

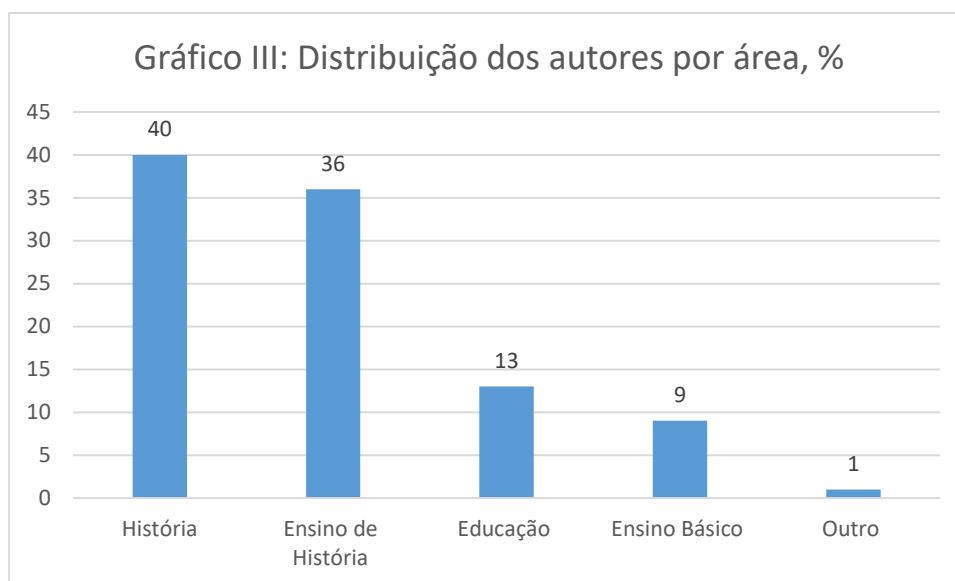
¹³ O presente trabalho não leva sistematicamente em consideração a extensa produção bibliográfica da área de Educação sobre a temática da BNCC, ainda que em alguns momentos referências a suas reflexões tenham sido realizadas.

Gráfico II



Fontes: 159 artigos, capítulos de livros, livros, teses e dissertações sobre a BNCC.

Meu corpus é composto por 159 textos produzidos sobre o tema e leva em consideração publicações em periódicos acadêmicos, capítulos de livros, trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado que têm como objetivo principal a BNCC, para além dos pareceres realizados por estudiosos sobre a base. É interessante observar que dentro desse universo poucos são os autores que insistem na análise da temática, de modo que o corpus reúne 171 autores diferentes. Desses, 40% concentram-se na área de História, 36% em Ensino de História, 13% em Educação e 9% possuem atuação no Ensino Básico. Essa divisão foi realizada através de uma consulta ao Currículo Lattes de cada um dos autores, considerando sua principal área de atuação de ensino e pesquisa. A maioria dos estudiosos não era propriamente especialista no tema, o que pode ter contribuído para o caráter generalizante de muitas análises. Após o frenesi inicial que estimulou participação de estudiosos das mais variadas especialidades, especialistas na área de ensino da disciplina começaram a se afirmar, produzindo uma porcentagem crescente dos trabalhos, sobretudo a partir de 2019, e oferecendo reflexões mais aprofundadas sobre o assunto.



Ausências, Eurocentrismo e o Significado da História

Todo e qualquer currículo é resultado de escolhas; nesse sentido, é absolutamente essencial a enunciação clara das opções, assim como o motivo das seleções realizadas. Entretanto, ainda que de praxe esses itens sejam elencados, frequentemente não são tidos como suficientes por seus leitores. Daí emerge outra máxima relacionada à produção de documentos curriculares: a disputa.¹⁴ Após a publicação da primeira versão da base, o debate sobre as ausências foi um dos mais acalorados: os apontamentos sobre as exclusões estão ligados basicamente a assuntos e tipos de abordagem. A maneira como os conteúdos são tratados nesse documento também merece destaque, já que há uma associação entre eles e as formas e a ação de conhecer: percebe-se que existe uma preocupação em não transformar esse currículo em uma mera listagem de tópicos como tradicionalmente se imagina. Entretanto, é importante lembrar que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) também haviam tentado essa quebra na década de 1990 ao focar em competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas ao longo do Ensino Médio. Ainda relacionado aos objetivos de aprendizagem, indicados dentro dos eixos, há uma priorização da História do Brasil, assim justificada na primeira versão da Base:

¹⁴ Para balanços do debate teórico sobre o tema, cf. LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011 e SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016 [1999], 3ª ed. Caracterizados por grande diversidade e riqueza, os estudos da área ligada às correntes críticas e pós-críticas têm destacado há décadas a importância das relações de poder na construção curricular e como os próprios documentos contribuem para a reprodução ou questionamentos das hierarquias. Apesar das suas diferenças, todos se assemelham por negar uma concepção tecnicista do currículo como apenas uma seleção neutra dos conteúdos mais importantes.

Oferecer um saber significativo para crianças, jovens e adultos, pois **conhecer a trajetória histórica brasileira é conhecer a própria trajetória**. Em segundo lugar, o reconhecimento de que **o saber histórico deve fomentar a curiosidade científica e a familiarização com outras formas de raciocínio**, a partir do acesso a **processos e a problemas relacionados à constituição e à conformação do Brasil**, como país e nação. Em terceiro lugar, o reconhecimento de que **tal opção faculta o acesso às fontes, aos documentos, aos monumentos e ao conhecimento historiográfico**. Por fim, a consideração de que **a História do Brasil deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global** e para a construção e para a manutenção de uma sociedade democrática.¹⁵

Alguns pareceres e textos destacam especificamente este trecho do documento, observando as limitações de algumas dessas afirmações. Eles indicam o quanto ele poderia ser interpretado sob uma perspectiva nacionalista do século XIX, segundo a qual o ensino de história tinha a função de legitimar o poder estatal e as hierarquias sociais através da construção mítica de uma nação sem fraturas.¹⁶ Fato é que ao fazer essa escolha, os assuntos relacionados, por exemplo, à História Antiga e Medieval – as quais aparecem apenas em três descritores no sexto ano, e de forma bastante genérica – são desconsiderados no documento. De acordo com o que estava estabelecido em muitos livros didáticos e currículos estaduais, grande parte das escolas e professores dedicavam o sexto ano inteiro e, parte considerável do sétimo aos estudos dessas temáticas; em algumas instituições e regiões os assuntos eram retomados rapidamente na primeira série do Ensino Médio. Tal ousadia provocou um dilúvio de críticas, das mais histriônicas – com acusações de “doutrinação” na grande imprensa – até as mais cuidadosas, que apontaram para a falta de coesão, coerência e ordenamento na primeira versão, o que causaria estranhamento e dificultaria sua implementação por parte dos professores na Educação Básica.

Uma das alegações mais utilizadas em defesa da área de Antiga e Medieval foi a de que a alteridade não poderia ser compreendida com a supressão dos períodos. Talvez esse não seja um dos melhores argumentos: afinal, é possível estudar a diversidade focando, por exemplo, em indígenas e africanos, como nota Denis Correa, inclusive

¹⁵ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*, versão preliminar. Brasília: MEC/SEB, 2015, p. 242. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Consultado em setembro de 2018, grifos meus.

¹⁶ Conferir, por exemplo, MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Parecer sobre o documento preliminar de História da Base Nacional Comum Curricular*, 2015. Cf. também COSTA, G. B.; ALVES, J.; SANTOS, S.; LEMOS, T.; KNUST, J. *O ensino de história da Grécia e Roma antigas na educação básica*. Mostra de Extensão IFF - UENF - UFF - UFRRJ, [S. l.], v. 12, 2021. Disponível em: <https://anais.eventos.iff.edu.br/index.php/mostradeextensao/article/view/333>. Acesso em: 11 dez. 2024.

observando de forma crítica que “o ‘outro’ (no caso, indígena e africano) não pode interessar apenas na medida em que se funde ao ‘mesmo’, isto é, o Brasil, que assim subrepticamente se vê livre da carga ética de ser uma nação europeia e colonizadora nos trópicos”.¹⁷ O ponto mais interessante – mas que não foi muito destacado – dentro dessa linha argumentativa seria perceber que o “outro” também pode ser o europeu, desnaturalizando sua posição dominante nas narrativas históricas. Para isso, porém, seria preciso fugir dos objetos mais clichês, lineares e universalistas da formação do Ocidente. Isso exigiria uma abordagem mais sofisticada, próxima talvez das recentes pesquisas universitárias sobre a temática, além da problematização dos motivos pelos quais a Antiguidade e os clássicos terem sido encarados pela elite do nosso país durante muito tempo como elementos importantes de distinção, reconhecendo, por exemplo, “o desequilíbrio na valorização dos passados e bens culturais dos quais a nossa cultura se apropriou e dar o espaço de reflexão devido às culturas ameríndias, africana e quantas mais forem necessárias”, como sugeriu Uiran Gebara da Silva.¹⁸

Em carta de repúdio à BNCC produzida pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval, porém, observa-se que seria necessário superar “os limites das identidades nacionais” e incentivar “uma formação plural” pois, uma vez que as identidades são construídas/reconstruídas por meio das relações, “a ausência de variáveis que permitam o contato com as alteridades empobrece de modo significativo a formação humanística dos estudantes”.¹⁹

Recorreu-se ainda ao discurso da herança para defender a presença dessas áreas no documento, enfatizando que os valores das sociedades ocidentais podem ser compreendidos com mais propriedade por meio do estudo da Antiguidade, demonstrando inclusive o quanto o campo político brasileiro frequentemente utiliza episódios e o vocabulário político desse período, ainda que, diga-se de passagem, de forma equivocada como nota Priscilla Gontijo. Ana Lucia Santos Coelho e Ygor Klain Belchior indagam, seguindo a mesma linha: “Quer dizer então que não somos capazes de relacionar um passado remoto com o presente? Que estamos fadados a trabalhar somente com o atual?”

¹⁷ Disponível em: <https://criticabncchistoria.wordpress.com/2015/10/25/contribuicao-a-bncc-area-de-historia/>. Acesso em março de 2021.

¹⁸ SILVA, Uiran Gebara. Uma antiguidade fora do lugar? Introdução ao Dossiê História Antiga no Brasil: Ensino e Pesquisa. *Mare Nostrum*, n. 8, 2017, p. 7.

¹⁹ Carta de repúdio à BNCC produzida pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval. Rio de Janeiro, 26 de novembro de 2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bncc-produzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval>. Acesso em abril de 2021.

e defendem “somente através de um deslocamento e de um anacronismo que o sujeito tornar-se-ia capaz, mais do que outros, de perceber e aprender o seu tempo”. Guilherme Moerbeck mobiliza argumentos similares e chama atenção para as possibilidades de a História Antiga criar “profundos diálogos socioculturais”, sugerindo interligar questões como desigualdades e o autoritarismo para abordar o período em sala de aula.²⁰ Seja como for, a intenção dos textos que discutem especificamente essa ausência é convencer da importância desse conhecimento atualmente, mesmo que com argumentos que possam parecer contraditórios entre si, como se vê na dualidade alteridade e herança/legado.²¹

Uma questão importante, mas negligenciada durante a escrita da primeira versão da BNCC é o crescimento institucional dessas cadeiras na universidade desde meados dos anos 2000, acompanhado por uma significativa ampliação de sua produção historiográfica. Entretanto, como observa Neri de Barros Almeida, tal processo não foi seguido por uma inserção acadêmica e social dessas disciplinas, sobretudo porque elas se mostram cada vez mais especializadas, limitando-se muitas vezes a conversas entre pares.²² Ao não levar esse aumento em consideração, até por uma opção metodológica, a equipe redatora abriu uma crise política no interior do campo historiográfico.

Podemos recorrer a um clássico artigo de Bourdieu para entender esse embate. O sociólogo francês destacou que no campo científico frequentemente há uma luta entre forças desiguais: dominantes versus dominados (também chamado de novatos pelo autor). Os primeiros tenderiam a defender estratégias²³ de conservação da ordem compactuada e os últimos de subversão. No contexto da produção da Base, compreendo que a primeira proposta se enquadraria em uma estratégia de subversão da ordem

²⁰ MOERBECK, Guilherme. Em defesa do Ensino da História Antiga nas escolas contemporâneas: base nacional curricular comum, usos do passado e da pedagogia decolonial. *Brathair* 21 (1), 2021, pp. 50-91.

²¹ LEITE, Priscilla Gontijo. Ensino de História, reformas do ensino e percepções da antiguidade: apontamento a partir da atual conjuntura brasileira; COELHO, Ana Lucia Santos e BELCHIOR, Ygor Klain. BNCC e a História Antiga: uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente, ambos em *Mare Nostrum*, vol. 8, 2017, pp. 13-29 e 62-78 (respectivamente); LEITE, Priscila Gontijo e GURGEL, Victor Braga. Apropriações da Tradição Clássica no Brasil e no Ensino de História In: BUENO, André et al. *Aprendendo História: Ensino*. União da Vitória: Sobre Ontens, 2019, pp. 26-38; SOUZA, Matheus Vargas. O ensino de História Antiga em debate: educação com pluralidade ou tradicionalismo acadêmico?. *História & Ensino*, vol. 25, n. 1, 2019, pp. 571-588; MOERBECK, Guilherme e SOUSA, Francisco Gouveia de. Teoria, escrita e ensino da história: além ou aquém do eurocentrismo? *Revista TransVersos*, n. 16, 2019, pp. 6-20.

²² ALMEIDA, Néri de Barros. Um destino em crise. A inserção social e institucional dos estudos de História Medieval. *Revista Chilena de Estudios Medievales*, n. 11, enero-junio 2017, pp. 92-114. Sobre o aumento das pesquisas e do número de profissionais especificamente de História Antiga conferir também: CARVALHO, Alexandre Galvão. “Diálogos entre a História Antiga e o Ensino de História. Perspectivas e Diálogos”. *Revista de História Social e Práticas de Ensino*, vol. 2, n. 6, 2020, pp. 17-34.

²³ Estratégia é entendida como “sequência de práticas estruturadas” ou “série de ações ordenadas e orientadas”. Para uma explicação desse conceito, ver: GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, 1996, p. 66.

científica vigente, a qual setores subalternos da ordem dominante²⁴ – os representantes da história antiga e medieval – se opuseram, em favor da manutenção dos conteúdos aos quais dedicavam sua vida profissional. Segundo Bourdieu,

a ordem não se reduz, conforme comumente se pensa, à ciência oficial, conjunto de recursos científicos herdados do passado que existem no *estado objetivado* sob forma de instrumento, obras, instituições etc., e no *estado incorporado* sob forma de hábitos científicos (...) **Essa ordem engloba também o conjunto das instituições encarregadas de assegurar a produção e a circulação dos bens científicos ao mesmo tempo que a reprodução e a circulação dos produtores (ou reprodutores) e consumidores desses bens, isto é, essencialmente o sistema de ensino, único capaz de assegurar à ciência oficial a permanência e a consagração**, inculcando sistematicamente *habitus* científico ao conjunto dos destinatários legítimos da ação pedagógica.²⁵

Para os agentes concorrentes no campo acadêmico, o espaço escolar poderia ser enxergado, portanto, como um local privilegiado de luta pela legitimidade, ainda que não possa ser reduzido a isso. Em artigo recente, Luis Fernando Cerri e Maria Paula Costa chamam atenção para o fato de que a maior parte dos membros da academia só se preocupam com a articulação entre os saberes que produzem e a história escolar ensinada quando suas áreas de atuação são ameaçadas e questionam: “em que medida a aprendizagem histórica das crianças e jovens em idade escolar aparece contemplada nesse debate de disputa de poder?”²⁶. Em artigo mais recente, dessa vez com Matheus Mendanha Cruz, Cerri volta a esse ponto tentando demonstrar o quanto o interesse dos estudantes não se coaduna com a proposta da BNCC. Analisando dados obtidos por uma pesquisa do grupo de Estudo em Didática da História, chamado *Projeto Residente*, é possível perceber em questionário de múltipla escolha repassado à estudantes entre 15 e 16 anos, que a história recente brasileira desperta maior curiosidade e atenção dos discentes.²⁷

Entretanto, se na primeira versão o 6º ano trazia como assuntos a serem analisados temas cronologicamente tão abrangentes quanto a História da América (povoamento,

²⁴ O termo subalterno é utilizado para deixar claro que dentro do grupo dos dominantes, os representantes das áreas de Antiga e Medieval – por terem ganho projeção há relativamente pouco tempo e permanecerem relativamente marginais dentro do campo historiográfico brasileiro – são enxergadas como menos importantes.

²⁵ BOURDIEU, Pierre. O campo científico [1976] in: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, pp. 137-138, grifos meus.

²⁶ CERRI, Luís Fernando e COSTA, Maria Paula. La construcción de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) de Historia en Brasil: entre diálogos, tensiones y controversias. *Historia y Espacio*, vol. 15, nº 53, 2019, p. 71, tradução minha.

²⁷ CERRI, Luiz Fernando e CRUZ, Matheus Mendanha. A BNCC e o interesse dos jovens pela história: um olhar com dados do Projeto Residente. *Revista Transversos*. Rio de Janeiro, nº 23, dez. 2021, pp. 149-157.

período pré-colonial, colonial), a cidadania no Brasil contemporâneo e a avaliação da divisão quadripartite da história, a segunda versão adota uma estrutura mais canônica, enfatizando a História Antiga – com foco em Grécia e Roma – e Medieval, ainda que com muitas limitações e bem distante do que os críticos dessas ausências gostariam de enxergar materializado no documento. Na introdução do componente de História para os anos finais do Ensino Fundamental, argumenta-se que

ganha espaço o desenvolvimento dos conhecimentos necessários a lidar com processos históricos de progressiva complexidade, exigindo maior capacidade de abstração, a começar pela mobilização do mundo da antiguidade clássica e medieval. A proposta é a de que esse esforço de afastamento do tempo presente seja facilitado pelo estudo da História do Brasil, e que a reflexão sobre o Brasil se faça sempre presente, ora de forma direta, ora indiretamente, integrando recursos de linguagem e procedimentos de pesquisa.²⁸

É possível perceber que a segunda versão resgata conteúdos tradicionais e a apresentação cronológica, embora a divisão seja distinta do padrão anterior: o 7º e 8º anos focam em História do Brasil, enquanto o 6º e o 9º anos trabalham mais com o contexto europeu. No Ensino Médio, as alterações também são substanciais, embora a perspectiva adotada seja menos tradicionalista, pois enquanto atualmente esse segmento retoma de forma mais aprofundada todo o conteúdo trabalhado nos anos finais do Ensino Fundamental, as duas versões elegem uma divisão majoritariamente temática e geográfica em lugar de uma organização cronológica. Assim, se na versão preliminar optava-se pelo estudo dos ameríndios, africanos e afro-brasileiros; dos americanos; e dos europeus e asiáticos para os 1º, 2º e 3º anos, respectivamente, a segunda versão tem como temporalidade preferencial os séculos XIX e XX, examinando inicialmente o continente americano, passando para as histórias europeias, africanas e asiáticas e terminando o Ensino Médio com o estudo da história do Brasil²⁹.

As mudanças trazem outra questão bastante debatida durante a produção dos documentos: o eurocentrismo. Como nos lembram Cerri e Maria Paula Costa, “historicamente, o ensino escolar de História no Brasil tem significado lidar com uma estrutura canônica de conteúdos originalmente construída na Europa (...) esse modelo tem sido mantido com poucas mudanças estruturais, sendo que as iniciativas de história

²⁸ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta Preliminar: segunda versão revista. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 476, grifos meus.

²⁹ Para uma comparação mais detalhada entre as duas versões, cf. PESSOA, Raimundo Agnelo Soares. Dilemas de uma disciplina escolar: a componente História existente na Base Nacional comum curricular in: BARCA, Isabel et al (coords.). *Epistemologias e Ensino da História* (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica). Porto: CITCEM, 2017, pp. 336-354.

temática não tiveram suficiente difusão para confrontá-lo”.³⁰ Assim, a segunda versão teria recuperado um modelo quadripartite, sequencial e cronológico, recuando da tentativa de rompimento com o quadro de referências europeu.

No geral, os textos centrados nesse tipo de análise não discutem com a historiografia em si, mas evocam estudiosos como Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Boaventura Sousa Santos e Frantz Fanon para considerar aspectos da colonialidade do saber. Nesse sentido, a crítica realizada é com relação a herança epistemológica do eurocentrismo contra a qual os estudos pós-coloniais se levantaram. Essa opção tende, porém, a deixar a argumentação vaga e menos acessível para aqueles que não estão familiarizados com esse debate teórico. Luciana Ballestrin esclarece que os estudos pós-coloniais devem ser entendidos a partir de três fases distintas: a primeira, marcada por uma intenção mais anticolonial, não seria propriamente “acadêmica, institucionalizada e disciplinada”; a segunda, intitulado pela autora de “pós-colonialismo canônico” possuiria uma forte influência dos estudos pós-estruturais e nela os estudos sobre identidade ganham espaço devido ao avanço da globalização e do multiculturalismo nos anos 1980, “de forma mais ou menos críticas, considerando a intensificação das fraturas subalternizadas de classe, gênero e raça ou a valorização da diáspora e do hibridismo criativos resultados do encontro colonial”. A terceira traria contribuições latino-americanas do “pós-colonialismo anticolonial” e estaria inserida no contexto pós-neoliberal, trazendo consigo questionamentos em relação à hegemonia epistêmica do Norte Global. Assim, é possível perceber que os textos que analiso nesse trabalho dialogam sobretudo com o terceiro momento dessa produção.³¹

Jean Carlos Moreno - um dos poucos autores que escreve recorrentemente sobre a BNCC - aponta que os debates sobre a narrativa-mestra europeia têm sido colocados em pauta desde os anos 1980 e 1990, mas não teriam sido incorporados efetivamente nos currículos ou nas escolas, na medida em que a história indígena, africana e afro-americanas ainda apareceriam como um adendo dessa história ocidental. O autor se mostra espantando com toda a indignação provocada pela primeira versão da BNCC em alguns setores, argumentando que, em razão da ascensão de uma direita que se pretende abertamente defensora de um mítico ocidente branco/cristão e da crise do projeto

³⁰ CERRI, Luis Fernando e COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. *Educar em Revista*, Vol. 37, 2021, p. 5.

³¹ BALLESTRIN, Luciana. Modernidade/Colonialidade sem ‘Imperialidade’: O Elo Perdido do Giro Decolonial. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, vol. 60, n. 2, 2017, pp. 509-510.

moderno, a adoção de uma postura decolonial e a reestruturação dos conhecimentos escolares seriam absolutamente essenciais no momento atual.³² Em artigo mais recente, Moreno chega a propor como chave de análise das organizações curriculares no Brasil o diálogo entre a teoria de Jörn Rüsen - bastante difundido no campo da didática da História pela tipologia de consciência histórica e utilizado no campo curricular brasileiro - e do paradigma decolonial latino-americano. Para Moreno, Rüsen traria aspectos da interculturalidade e das multiplicidades das perspectivas históricas ainda que com limitações por não problematizar conceitos ocidentais: nesse sentido, uma perspectiva decolonial latino-americana seria essencial para uma desobediência epistêmica.³³

Creio que o dilema que ronda essa problemática é como lidar com a história ocidental sem naturalizar seu domínio, pois ao mesmo tempo em que ela é essencial devido ao poder que a Europa exerceu sobre o mundo, inclusive na América Latina, não pode ser considerada como o único processo ou o mais importante a ser narrado: afinal, ao proceder dessa forma o domínio europeu se exerceria não apenas no processo histórico em si, mas também na escrita da história.

Uma saída possível seria situar a perspectiva decolonial num diálogo mais intenso com os conteúdos tradicionalmente abordados. Nesse sentido, a arguta análise de Immanuel Wallerstein é útil, pois parte de décadas de reflexão sobre a história global e o papel da Europa nela desde o século XV. O sociólogo norte-americano tratou o eurocentrismo como um fenômeno com “cabeça de hidra e muitos avatares”, portanto nada fácil de extirpar. Ao analisar três debates centrais que combateriam narrativas eurocêntricas, o autor chama atenção para o quanto algumas interpretações tenderiam a ter uma argumentação *eurocentrista antieurocêntrica*. Para Wallerstein, não seria adequado negar o papel europeu na construção do sistema mundo moderno, pois ao fazê-lo as responsabilidades europeias sobre esse processo também seriam minimizadas: “se insistirmos demasiadamente na agência não europeia como tema, acabaremos escondendo todos os pecados da Europa, ou pelo menos a maior parte deles”. Ao mesmo tempo, seria preciso levar em consideração que o capitalismo não foi um fenômeno

³² MORENO, Jean Carlos. O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. *InterMeio*, vol. 25, n. 49.1, 2019, pp. 97-117.

³³ Id. Humanismo, Globalização e Decolonialismo: bases para um currículo escolar de História Brasileiro. In: MAIA, J. S. et al (Org.). *Estudos Interdisciplinares em Humanidades: Sociedade, Cultura e Educação*. Campinas: Pontes Editores, 2019, pp. 135-152.

“inevitável, desejável ou mesmo progressista”, problematizando seu desenrolar e percebendo todos os seus impactos.³⁴

Alguns textos que analisaram especificamente a questão do eurocentrismo nas propostas para a BNCC defendem que a primeira versão teria avançado ao se levantar contra o epistemicídio que normalmente pauta o ensino de história.³⁵ Em dissertação defendida em 2018, Diogo Alchorne Brazão pontua que o eurocentrismo é algo intrínseco à disciplina história desde a sua consolidação no Ocidente. Essa característica teria perdurado ao longo dos anos, erigindo uma tradição curricular a qual materiais didáticos de distribuição nacional ajudaram a solidificar.³⁶ No mesmo sentido, Giovani José da Silva e Marinelma Costa Meireles, redatores da primeira versão da Base, apontam para a ênfase das narrativas do centro-sul não só pelos livros didáticos, mas também na formação de professores e nos currículos estaduais e municipais. Há que se notar, portanto - embora os autores não explorem a temática por esse prisma - a existência de uma outra dimensão da colonialidade do saber, a interna, em que o centro-sul mais rico, dominante politicamente e sede das mais tradicionais e prestigiosas instituições científicas impõem seu relato regional como nacional: em certo grau, trata-se da reiteração do que Evaldo Cabral de Mello chamou de “tradição saquarema” na historiografia brasileira.³⁷ Por fim, declaram que a experiência obtida durante a elaboração da BNCC deixou claro que toda dimensão do ensino de História deveria ser repensada - a começar pela academia ainda estruturada pela divisão cronológica quadripartite e centrada em eventos político-econômicos.³⁸ Os autores pontuam que o enfrentamento dessas questões seria absolutamente essencial para se combater o racismo presente na sociedade brasileira, instigando mais orgulho e menos preconceito durante a formação dos estudantes.

Em perspectiva semelhante, Fabiana Rodrigues de Almeida aponta em sua recente tese de doutorado que, frente a uma ascensão do conservadorismo no país, as duas últimas versões da BNCC invisibilizaram as minorias, ocultando e deslegitimando suas vozes e

³⁴ WALLERSTEIN, Immanuel. Eurocentrismo e seus avatares. Os dilemas da ciência social in: id. *O Fim do Mundo como o Conhecemos: ciência social para o século XXI*. Rio de Janeiro: Revan, 2003, pp. 205-221.

³⁵ SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. BNCC, componentes curriculares de História: perspectivas de superação do eurocentrismo. *Ecoos*, n. 41, 2016, pp. 91-106.

³⁶ BRAZÃO, Diogo. *Entre o Colonial e o Decolonial: A Base Nacional Comum Curricular como território de disputas*. Dissertação de Mestrado. São Gonçalo: PPGHS/UERJ-FFP, 2018.

³⁷ MELLO, Evaldo Cabral de. Introdução in: id. (org.). *Frei Joaquim do Amor Divino Caneca*. São Paulo: Ed. 34, 2001, p. 16.

³⁸ SILVA, Giovani José da e MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no Ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Revista Crítica Histórica*, vol. 8, n. 15, 2017, pp. 1-23.

saberes. Entendendo a Base Comum Curricular como um documento capaz de difundir e legitimar memórias, a autora argumenta a partir do relato de alguns redatores da primeira versão que as ingerências do MEC – facilitadas pela falta de apoio da comunidade científica – foram as grandes causas desse apagamento.³⁹

Parece-me que uma das questões subjacentes a todo esse debate é a identidade: aqueles que defendem perspectivas decoloniais e subalternas creem que essa opção tornaria a disciplina mais interessante para um corpo estudantil majoritariamente pobre e não-branco, o qual passaria assim a se identificar com as questões tratadas em sala de aula, pois esses enfoques fariam mais sentido para eles. Nesse ponto poderíamos retomar o texto de Limón Luque, que argumenta que

a valorização emocional de pertencimento de um grupo se refere a avaliação subjetiva que o indivíduo faz de seu pertencimento, isto é, em que medida esta lhe gera sentimentos positivos e contribui para o seu bem-estar, gerando maior autoestima (...) em outras palavras, o grau em que o indivíduo se sente vinculado ao grupo e sente este como parte de si mesmo.⁴⁰

As contribuições de Arthur Lima de Ávila também podem nos ajudar a aprofundar essa questão. Refletindo sobre a crise iniciada no final da década de 1980 na tentativa de compreender as críticas realizadas à nossa disciplina, o autor defende uma postura indisciplinada frente a história, que significaria se opor a "naturalizações, fetiches e idealizações de qualquer tipo". Deixando claro que tal atitude não isentaria o historiador de um rigor empírico e teórico, e que tal procedimento não seria sinônimo de uma "anarquia epistemológica", o autor pontua que a existência de um realismo ontológico do passado, ou seja, "uma preocupação com eventos atribuídos a um lugar específico no espaço e no tempo" seria uma das razões da decadência disciplinar. Ocorre que, como Ávila expõe de maneira instigante em seu texto, apoiado nas reflexões de Ethan Kleinberg, nosso presente em muitos momentos nos obriga a olhar para esse passado novamente, sobretudo pelas nossas “feridas históricas”; as “comunidades” que nos foram imaginadas já não caberiam mais, pois os fantasmas do presente - em grande parte gerados em nosso processo de colonização - obrigam a repensar os “saberes identitários” do Ocidente. Esse movimento permitiria que melhores historicizações fossem construídas e novas genealogias para o presente fossem edificadas, englobando sua multiplicidade. Por

³⁹ ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. *A anatomia de uma interdição: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História*. Tese de Doutorado. Juiz de Fora: PPGE/UFJF, 2021, pp. 253-267.

⁴⁰ LIMÓN LUQUE, El fin de la Historia en la enseñanza obligatoria, p. 93, tradução minha.

isso, é imprescindível “questionar as políticas de tempo que embasam o realismo ontológico”, pois ele acaba politizando “o conhecimento histórico ao vincular passado, presente e futuro de diferentes maneiras”.⁴¹

Por outro lado, os defensores de uma estrutura mais canônica reclamam das ausências por considerar que os conteúdos mais tradicionais fazem parte de um patrimônio comum da humanidade, essencial para entender tanto o passado quanto o mundo de hoje. Sobre esse ponto, Wallerstein nota que a dominação ocidental é um dos traços constituintes do nosso presente; entretanto, cabe destacar que a ascensão da Ásia também o é, e nem por isso publicaram-se artigos apaixonados ou eruditos em prol da inclusão da história chinesa na BNCC.

O currículo de história, assim como o seu ensino nas escolas, atua na construção das identidades individuais, mas, também, consequentemente, contribuiria para a constituição de uma identidade nacional e coletiva. Limón Luque aponta que os constantes embates sobre quais conteúdos priorizar nas escolas estão relacionados sobretudo a quais características e valores se desejam valorizar no presente e no futuro. Talvez resida aí o cerne da questão: o que se pretende ressaltar desse passado? Como ele se liga ao nosso presente? Quais valores presentes em nossa sociedade são necessários rever para que se construa um futuro mais promissor? É possível – ou melhor, estamos preparados para – uma emancipação epistêmica? O fato de que as posições tomadas tenham sido maximalistas, opondo “brasilcentrismo”⁴² a eurocentrismo, ou então detiveram-se em minúcias frequentemente corporativas, em que cada um enfatizava a importância de seu próprio campo de estudo, dificultaram um debate mais profundo sobre o que incluir nesse currículo e os motivos dessas escolhas.

Cabe destacar, porém, alguns aspectos levantados por Carmem Teresa Gabriel sobre a primeira versão da Base. A autora propõe articular a Teoria do Sul com os estudos pós-fundacionais, potencializando a “leitura política do social, na medida em que ambas se inscrevem em movimentos teóricos que pressupõem um giro epistêmico”⁴³. Gabriel

⁴¹ ÁVILA, Arthur Lima de. O que significa indisciplinar a história? In: id., NICOLAZZI, Fernando e TURIN, Rodrigo (orgs.). *A História (In)disciplinada*. Teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico. Vitória: Milfontes, 2019, pp. 19-54; id. Povoando o presente de fantasmas: feridas históricas, passados presentes e as políticas do tempo de uma disciplina. *Expedições: teoria da história & historiografia*, Ano 7, nº 2, agosto-dezembro de 2016, pp. 189-209.

⁴² O termo foi utilizado pelo historiador Ronaldo Vainfas para fazer uma série de críticas em relação à primeira versão da BNCC e acabou se popularizando durante os debates. Ver: A nova face do autoritarismo. *O Globo*, 5/12/2015.

⁴³ GABRIEL, Carmem Teresa. Nação, diferença e temporalidade: uma análise discursiva da BNCC de história in: CANDAU, Vera. *Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar*. Uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, p. 106.

chama atenção para a disputa de significação do *nacional*, lembrando que a preocupação com a formação da nação sempre foi intrínseca à nossa disciplina escolar.⁴⁴ Traçando um paralelo com os estudos decoloniais, Carmem Teresa lembra que o Estado-nação é uma narrativa inventada no seio da modernidade europeia e criada exatamente para construir a sedimentação dessa hegemonia. Assim, ao tentar combatê-la e fixar um sentido particular de narrativa nacional/identidade, a primeira versão da BNCC entra em choque com um elemento estruturante de nossa história escolar: a temporalidade linear eurocêntrica. Porém, ao mesmo tempo em que o documento tentaria fazer frente a essa perspectiva hegemônica da modernidade, traria consigo vários de seus resquícios; por isso a autora considera que “a tentativa de redimensionar o lugar da enunciação da nação brasileira, é, (...) simultaneamente o ponto forte e frágil dessa proposta”.⁴⁵ Nilton Mullet Pereira e Mara Rodrigues parecem compartilhar a mesma sensação quando indicam que seria preciso não apenas “‘descolonizar’ a lista de conteúdo, mas as abordagens das narrativas e os objetivos do ensino de história”.⁴⁶ Apesar da falta de um refinamento epistemológico sobre a opção adotada, o mérito da primeira versão teria sido a de repensar mais uma vez o enfoque eurocêntrico de nossa disciplina, propondo caminhos alternativos - ainda que tortuosos - para lidar com esta questão.

É preciso observar que essa dicotomia permanece de certa forma na terceira versão do documento, pois, enquanto no Ensino Fundamental II o esquema de periodização adotado no componente de História é baseado nas experiências do Ocidente (antiga, medieval, moderna e contemporânea), quanto no Ensino Médio esse modelo pode ser abandonado, pois o documento para os últimos anos da educação básica indica apenas competências e habilidades, numa visão interdisciplinar e até indiferenciada das Ciências Humanas.

Ao analisar os editais do PNLD entre 1996 e 2018, Taissa Cordeiro Bichara percebe que a tradição eurocêntrica, o conceito de cidadania e o ensino de história se entrecruzam de maneira inadequada nesses documentos devido a uma narrativa contraditória. Apesar de não constar nenhuma citação explícita sobre a manutenção ou não de um referencial eurocêntrico nos livros que viriam a ser produzidos, os preceitos

⁴⁴ Sobre essa, ligação ver, dentre outros: NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: Trajetória e Perspectiva. *Revista Brasileira de História*, vol. 13, ns. 25/26, 1992/1993, pp. 143-162.

⁴⁵ GABRIEL, Nação, diferença e temporalidade, p. 119.

⁴⁶ PEREIRA, Nilton Mullet & RODRIGUES, Mara. BNCC e o *Passado Prático*: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 26, n. 107, 2018, pp. 1-18.

de cidadania incorporados nos editais não levariam em conta características fundamentais da sociedade brasileira: a desigualdade e a exclusão. Nesse sentido, a autora advoga que o compromisso da história com a formação para a cidadania não poderia ser plenamente alcançado enquanto silenciamentos étnico-raciais e culturais persistirem no Brasil. Para além de estimular o respeito e o reconhecimento das diferenças, seria necessário dar ênfase aos múltiplos protagonismos “construindo sentidos de cidadanias plurais”.⁴⁷

Nesse ponto é interessante trazermos para o debate a pergunta realizada por Eder Cristiano de Souza: “que formação histórica queremos?”. Analisando a terceira versão da BNCC, o autor afirma que ao focar no desenvolvimento de competências o documento se distanciaria da aprendizagem histórica, já que o sentido humano da formação seria preterido em favor de uma preparação utilitarista.⁴⁸

O enfoque em competências e habilidades tem sido uma prática bastante recorrente desde a década de 1990 na produção curricular brasileira, e talvez ela tenha sido reforçada com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) cuja matriz também é baseada nesse tipo de proposta pedagógica - sem contar, claro, a utilização de descritores para toda e qualquer avaliação de larga escala aplicadas ultimamente, preparando um “terreno fértil para o currículo avaliado”.⁴⁹ Em artigo que discute a utilização das competências nas reformas educativas em diversos países, Ángel Diaz Barriga esclarece que o termo surgiu no campo da linguística e foi posteriormente utilizado no mundo do trabalho, com o intuito de indicar especificamente onde deveriam se concentrar o treinamento e o ensino para o desempenho eficiente do trabalhador. Não haveria um significado claro e específico para o conceito, mas ele estaria obrigatoriamente atrelado a três elementos principais: o domínio de uma informação específica, o desenvolvimento de uma série de habilidades relacionadas a essa informação e a aplicação dessas habilidades em situações-problema inéditas. O autor aponta que a utilização das “competências” faz parte do âmbito discursivo de um imaginário social de mudança e que ao mesmo tempo que esse enfoque teria o objetivo de combater o enciclopedismo e o

⁴⁷ BICHARA, Taissa Cordeiro. O irreconciliável nos editais do PNLD: eurocentrismo, cidadania e ensino de História. *Revista Escritas do Tempo*, vol. 2, n. 6, out-dez/2020, pp. 193-220.

⁴⁸ SOUZA, Éder. Que formação histórica queremos? Debates atuais sobre a aprendizagem histórica e lacunas da BNCC. *Escrita da História*, vol. 5, n. 10, 2018, pp. 70-91.

⁴⁹ Flávia Eloisa Caimi e Sandra Regina Ferreira de Oliveira, ao analisar o Edital do PNLD 2020 – anos finais do ensino fundamental – chamam atenção para o quanto os recentes livros didáticos – currículo editado – precisaram manter, para serem aprovados, uma relação íntima com a BNCC – currículo prescrito. Assim, os livros didáticos funcionariam como uma ponte entre o currículo prescrito e avaliado e reduziriam o espaço para abordagens alternativas dentro de sala de aula, silenciando as diversidades. OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de & CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, O PNLD e a Escola. *Educar em Revista*, Curitiba, vol. 37, 2021, pp. 1-22.

saber erudito como única finalidade da educação, não existiria ainda uma reflexão aprofundada do ponto de vista pedagógico ou mesmo metodológico sobre seu valor.⁵⁰

Assim, abre-se outra temática bastante discutida nos textos: além do que ensinar, como ensinar? De que maneira o ensino de História pode contribuir para o desenvolvimento intelectual desses estudantes ou impactá-los na forma como lidam com o seu cotidiano? Em reflexão sobre os saberes históricos em situação escolar, Nicole Lautier salienta o quanto, para além de referências científicas, nossa disciplina carrega consigo responsabilidades sociais, cívicas e educativas.⁵¹ Nesse sentido, Mullet Pereira argumenta que a última versão da BNCC enfatizaria, para o ensino fundamental, o desenvolvimento de uma atitude historiadora. Segundo o autor, ao defender esse tipo de conduta a aula de história se tornaria um “microlaboratório da história profissional” e a disciplina se tornaria “fria” e metódica, distanciando-se do seu potencial crítico, dos conflitos e das lutas identitárias.⁵²

O fato de a BNCC não indicar referências bibliográficas (em obediência a uma diretriz do MEC) dificulta a compreensão dos pressupostos teóricos, didáticos e metodológicos assumidos no documento. Henrique Ferreira Pacini já observava essa questão ao analisar a segunda versão do documento, sugerindo que a inexistência de uma base teórica sustentada por pesquisas nas afirmações do componente de História demonstraria a vitória de aspectos políticos sobre os teóricos-metodológicos.⁵³

Apesar disso, o que se pode observar é que na versão final da BNCC há uma ênfase, tanto no ensino Fundamental quanto no Médio, na possibilidade da História e das Ciências Humanas desenvolver a capacidade dos jovens de indagar. Limón Luque indica que no mundo atual é essencial que crianças e jovens saibam “buscar, selecionar, interpretar e avaliar criticamente” informações, já que estamos cercados delas: a aprendizagem histórica poderia realizar uma contribuição fundamental ao desenvolvimento dessas habilidades devido as suas características próprias. Utilizando o vocabulário das competências poderíamos defender que existiria assim uma preocupação

⁵⁰ DÍAZ BARRIGA, Ángel. El enfoque de competencias en la educación. Una alternativa o um disfraz de cambio? *Revista Perfiles educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, 2006, pp. 7-36.

⁵¹ LAUTIER, Nicole. Os saberes históricos em situação Escolar: circulação, transformação e adaptação. *Educ. Real*, vol. 36, n. 1, jan/abr. 2011, pp. 39-58.

⁵² PEREIRA & RODRIGUES, BNCC e o *Passado Prático*, pp. 12-13.

⁵³ PACINI, Henrique Ferreira. Lobo em pele de cordeiro: novas roupagens e velhas atitudes no ensino de história proposto pela BNCC. *História & Ensino*, vol. 23, n. 1, 2017, pp. 113-138; ALMEIDA, *A Anatomia de uma Interdição*, p. 179.

com o desenvolvimento das competências cognitivas relativas a processos (pensamento crítico, resolução de problemas, análise) no ensino de nossa disciplina.⁵⁴

Entretanto, tanto para o Ensino Médio como para o Fundamental há que se notar que pelo menos nos textos introdutórios ao componente e a área respectivamente, assim como no quadro de competências específicas mencionam-se as intrapessoais e interpessoais ao se destacar a importância do diálogo, ou seja, da comunicação, a capacidade de iniciativa (protagonismo juvenil), a cooperação e a empatia. Assim, o ensino de história aparece o tempo todo também atrelado ao desenvolvimento afetivo-emocional desses estudantes na educação básica. A conclusão que chegamos é que atualmente o ensino de nossa disciplina no currículo prescrito está atrelado a uma série de responsabilidades; se a chegada da Base produziu uma mobilização inédita em torno do ensino da nossa disciplina e trouxe para o centro do palco questões fundamentais, ela não teve o mesmo efeito em produzir um engajamento sustentado dos historiadores com a didática da História. As constantes rupturas - pois cada documento diferenciava-se profundamente das demais versões, num processo de reinvenção movido em larga medida por questões antes políticas que disciplinares - dificultaram uma acumulação de experiências capaz de produzir um aperfeiçoamento gradual da BNCC e acabaram por provocar certa desmobilização do campo, que agora me parece menos atento à implementação curricular em curso do que fora a sua formulação.

⁵⁴ Utilizo como referência a divisão adotada na introdução da obra de REIMERS, Fernando M. e CHUNG, Connie K. *Teaching and learning for the twenty-first century*. Educational goals, policies, and curricula from six nations. Cambridge: Harvard Education Press, 2016, pp. 1-24.

Capítulo IV: O Elo Perdido - Pretensões e Limites dos Novos Currículos Estaduais

O currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade. Mais especificamente, ele sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária. Desde que ninguém desvele essa mística, os mundos da prescrição retórica e da escolarização como prática podem coexistir. (...)

É claro que existem “custos de cumplicidade” na aceitação do mito da prescrição; esses custos envolvem sobretudo e de várias maneiras, a aceitação de modelos estabelecidos de relações de poder. Talvez o mais relevante seja que as pessoas intimamente ligadas à construção social cotidiana do currículo e da escolarização, os professores, sejam por isso efetivamente alijados do “discurso da escolarização”. Para continuar a existir, seu poder cotidiano deve permanecer basicamente silencioso e sem registros. Esse é, então, o preço da cumplicidade. Os vestígios do poder cotidiano e da autonomia para as escolas e para os professores dependem de continuar-se a acatar a mentira fundamental.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio-agosto, 2007, pp. 242-243.

Introdução

Em abril de 2018 o MEC instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (Pro-BNCC). O objetivo era apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação no processo de elaboração dos novos currículos, inclusive por meio da liberação de verbas que cobririam despesas com especialistas em currículo, eventos e impressão de materiais.¹ Priorizou-se o Ensino Infantil e Fundamental, até porque a Base Nacional do Ensino Médio foi aprovada posteriormente e muito ainda se

¹ BRASIL. Portaria nº 331; Brasília: MEC, 5 de abril de 2018.

discutia sobre como os estados trabalhariam com os Itinerários Formativos propostos pela Reforma.²

Assim, embora a primeira rodada de produção curricular referente às três primeiras etapas da educação básica (Ensino Infantil, anos iniciais e finais do Fundamental) tenha finalizado em 2019, o processo para o Ensino Médio continuou em curso até junho de 2022. A maioria dos currículos produzidos contou com a participação de professores da rede pública ou de profissionais ligados à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), ao Consed e à União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme). O critério de escolha dos redatores não foi exposto de maneira clara por todos os estados, mas é possível inferir que as indicações foram realizadas por essa instância e pelos municípios, respeitando o chamado regime de colaboração previsto na LDB e na Constituição de 1988, em que a União se une a essas duas esferas para apoiar a implementação de políticas. Nesse sentido, apesar de não terem sido publicizados, disputas, embates e acomodações provavelmente ocorreram no decorrer da produção desses currículos estaduais, envolvendo agentes políticos, técnicos, docentes e organizações do Terceiro Setor.³

Portanto, a despeito da desarticulação vivida pelo governo federal durante a presidência de Jair Bolsonaro (2019-2022) - durante o qual houve três ministros da Educação (além de um que sequer chegou a tomar posse) e cinco secretários de Educação Básica - a produção dos currículos estaduais seguiu seu curso por meio do reforço da

² A Reforma do ensino médio foi aprovada em fevereiro de 2017 em meio ao processo de construção da BNCC. Nesse sentido a terceira versão do documento precisou levar em consideração as mudanças instituídas por esse marco legal. Para maiores informações, consultar: BRASIL, Lei nº 13.415, 17 de fevereiro de 2017 e BRASIL, Portaria nº 1.432. Brasília: MEC, 28 de dezembro de 2018. São muitos os textos que analisam o processo. Para duas avaliações iniciais influentes, cf. MOTTA, Vania Cardoso & FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº 139, abr.-jun., 2017, p. 355-372; CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, 2019, p. 1-20.

³ A atuação de algumas instituições privadas ligadas a empresas nacionais ou internacionais pode também ser percebida na construção dos currículos estaduais dos Ensinos Infantis e Fundamental alinhados à BNCC. Em pelo menos três estados – Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte e Maranhão – enxergamos essas ligações. No documento do Rio Grande do Sul aparecem como colaboradores o Instituto Inspirare e o Movimento pela Base; no Rio Grande do Norte, a Fundação Carlos Alberto Vanzolini prestou consultoria especializada, enquanto a produção do documento contou com um empréstimo do *Banco Mundial*; já o Maranhão teve apoio técnico do Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (DGPE). No Ensino Médio também houve contribuições nesse sentido. O Instituto Reúna é o mais recorrente nos currículos dessa etapa e aparece citado em sete dos 27 documentos, quase sempre como “leitor crítico”. Atrás dele está o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, citado no Maranhão - ao lado do DGPE/FGV – e em São Paulo, onde há uma lista enorme de instituições do terceiro setor que figuram ao lado da Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Estadual Paulista.

interlocução entre esses Comitês, que reúnem secretários de Educação no país, as próprias Secretarias Estaduais e organizações privadas.

Como indicamos no capítulo anterior, o currículo do Ensino Médio do Estado de São Paulo foi o primeiro a ser homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em julho de 2020; quase dois anos depois, Alagoas e Tocantins foram os últimos a serem aprovados.⁴ Conforme já apontamos, a Base Nacional Comum possui uma configuração diferenciada para o Ensino Médio, pois não apresenta uma lista de objetos de conhecimentos que devam ser trabalhados pelos professores, mas apenas indicações de habilidades e competências que os estudantes precisarão desenvolver, o que permitiria - segundo os próprios formuladores - maior flexibilização curricular e diversidade regional, substituindo assim o modelo único de currículo do Ensino Médio.⁵

Ao mesmo tempo, e de forma contraditória, a BNCC se pretendia um instrumento fundamental para garantir “um **patamar comum** de aprendizagens a todos os estudantes”.⁶ Essa etapa seria composta por uma Formação Geral Básica (FGB) com uma carga horária máxima de 1800 horas, cujo referencial é a BNCC, e 1200 horas mínimas de Itinerários Formativos definidos como um “conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse”, compostos por outra matriz, com habilidades e competências próprias, sempre pensadas a partir de seus eixos estruturantes.⁷ Segundo essa narrativa, os Itinerários seriam uma maneira de os jovens expressarem seu protagonismo, já que poderiam optar pelas áreas de conhecimento com as quais mais se identificavam para se aprofundar. Segundo o MEC, o NEM iria contribuir para “maior interesse dos jovens em acessar a escola e, consequentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem.”⁸

Apesar de os itinerários aparecerem nas configurações curriculares dos estados, não os analisaremos nessa tese, inclusive porque eles passarão a ser percursos de aprofundamento focados nas áreas de conhecimento que compõem a Formação Geral Básica ou no ensino técnico e profissionalizante. Aqui nos concentraremos, portanto, nas propostas da FGB, que terão sua carga horária aumentada em um terço, para 2.400 horas.⁹

⁴ Novo Ensino Médio: principais avanços da implementação. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>, consultado em 29 mai. 2022.

⁵ BNCC, p. 467.

⁶ BNCC, p. 8.

⁷ Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>.

⁹ BRASIL. Lei n. 14.945 de 31 de julho de 2024.

Assim, tenho três objetivos principais neste capítulo: analisar como os estados adaptaram seus currículos à BNCC, investigando sobretudo a forma de organização de seus quadros curriculares, pois entendemos que é para eles que o primeiro olhar dos professores normalmente se volta; compreender quais seriam as funções atribuídas às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e especificamente à História nesses materiais; apreender como os conhecimentos relativos à História aparecem nos organizadores curriculares, oferecendo um exame preliminar sobre algumas de suas características principais. Qual é o lugar dado aos conteúdos escolares em materiais que devem ter como eixos estruturantes competências e habilidades? Para isso, escolhi três estados de diferentes regiões do país para guiar minha análise: São Paulo, Mato Grosso e Pernambuco. Eles são marcados por índices socioeconômicos e educacionais distintos e durante o período em questão foram governados por partidos distantes no espectro político. Não realizarei uma análise sistemática dos 27 currículos, embora todos tenham sido examinados. Entretanto, ao longo do texto, estabelecerei alguns contrapontos com outros estados para enriquecer a abordagem e enfatizar contrastes ou semelhanças.

A Formação Geral Básica nos Currículos Estaduais

Na versão final da Base Nacional Comum Curricular anuncia-se o papel central dos currículos, pois a construção desse documento seria essencial para permitir a concretização das aprendizagens essenciais por parte dos estudantes. A BNCC comenta muito rapidamente sobre o seu desenvolvimento pelos estados/municípios, alegando que nas últimas décadas teria havido um acúmulo de experiências nesse sentido por parte dos entes federados.¹⁰ Na tentativa de diferenciar a BNCC dos currículos, o documento estabelece oito pontos que estariam sob responsabilidade dos currículos,¹¹ e consequentemente sob jurisdição dos estados, os quais deveriam adequar “as proposições da BNCC à realidade dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, considerando o contexto e as características dos alunos”.¹² Conforme pontuado anteriormente, apesar de manterem as competências e habilidades estipuladas pela

¹⁰ BNCC, pag.17.

¹¹ Os pontos referem-se a diferentes questões, todas relacionadas aos processos de ensino aprendizagem. Assim, por exemplo, ficaria a cargo dos currículos/estados a “contextualização dos conteúdos”, a proposição de estratégias interdisciplinares, de metodologias, incentivos didáticos pedagógicos aos estudantes, aplicação de avaliações e a criação de materiais para os professores. Os “conjuntos de decisões” como é chamado essas responsabilidades na BNCC estão listados nas páginas 16 e 17.

¹² BNCC, p. 16.

BNCC, os currículos estaduais apresentam configurações distintas para o Ensino Médio. Essas diferenças talvez possam ser explicadas por uma capacidade de produção de políticas públicas que varia de estado para estado, o que não está necessariamente ligada à riqueza, mas sim a um acúmulo efetivo de experiências no setor educacional.

Começamos pelo documento paulista. Como vimos no capítulo três, o estado possui uma ativa tradição de construção e debate curricular: é conhecida a atuação da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) na década de 1980, quando houve a reformulação dos componentes curriculares durante o processo de redemocratização. Em reação ao autoritarismo centralizador característico da ditadura militar, havia uma preocupação com a participação popular e docente no processo, pensando-se o saber escolar como ferramenta para o exercício da cidadania.¹³

À primeira vista, essa característica parece ter se mantido, a julgar pela introdução de 2020, na qual há uma preocupação evidente em demonstrar que a comunidade escolar esteve envolvida. Para isso são ostentados números grandiosos: 142.076 estudantes e 18.739 profissionais da educação teriam participado de 1.607 seminários regionais nos quais se debateu como esse documento deveria ser estruturado. Houve 98.856 contribuições para a redação preliminar, disponibilizada para consulta pública de 19 de março a 8 de maio de 2020. Por fim, foram realizados seminários online concomitantemente à consulta para apresentação desse material em que também poderiam ser realizadas sugestões e observações. O total de contribuições na Área de Ciências Humanas teria sido de 4.689, atrás apenas de Linguagens (8.749).¹⁴

Além de indicar a participação de diversos atores na elaboração do documento, notamos que a introdução busca promover as iniciativas do governo então no poder, e a mesma prática se repete nos currículos das demais unidades federativas. Assim, para além de questões pedagógicas, são destacados os esforços empreendidos pelas secretarias nessa etapa da educação básica. Isso é feito de modo geral a partir da mensuração de alguns dados ou da indicação de programas que foram ou estavam sendo implementados.

Após esses supostos momentos de escuta, realizado com os profissionais da educação, estudantes e sociedade civil, os redatores do currículo analisaram as contribuições, observações e sugestões, incorporando na versão preliminar aquelas

¹³ BARRETO, Elba. Tendências recentes do currículo do Ensino Fundamental no Brasil in: BARRETO, Elba (org.). *Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000 [1998], 2ª ed., pp. 5-42.

¹⁴ SÃO PAULO. *Currículo Paulista: etapa Ensino Médio*. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado, 2020, p. 17, 18 e 21.

consideradas pertinentes à natureza de um documento curricular e afinadas às definições pedagógicas da BNCC. Assim foi elaborada a versão final do Currículo Paulista para o Ensino Médio, encaminhada ao Conselho Estadual de Educação e aprovada em 29 de julho de 2020. Essas consultas públicas na construção dos documentos curriculares seguiram o mesmo padrão da BNCC e, conforme já observamos, essa foi uma prática adotada desde a década de 1990, com o objetivo de impedir que fossem “entendidas como pacotes impostos aos sistemas de ensino pelas secretarias municipais e estaduais de educação”.¹⁵ Entretanto, cabe enfatizar que as possibilidades de intervenção e questionamento eram limitadas.¹⁶ Assim, é importante ressaltar as dificuldades de se elaborar um currículo que seja realmente representativo de toda uma comunidade escolar. Nesse sentido, a narrativa de um professor da rede sobre o processo de implementação curricular é exemplar:

Na introdução do currículo, ele [Rossieli Soares da Silva] declarou que, ao longo de 2020, foram realizados vários seminários e consultas a professores/as, estudantes e equipes. Na escola onde eu trabalho nunca recebemos nenhum convite ou convocação para nenhuma atividade desse teor. Não tivemos conhecimento, embora o ex-secretário afirme isso (...) **Assim, nunca houve e nunca vai haver interação dentro desse modelo, porque é a estratégia deles.**¹⁷

Corroborando este relato, pesquisadores têm apontado que o conceito de “gestão democrática” e “democracia” relacionados à elaboração curricular são utilizados pela secretaria de maneira superficial e pouco fundamentada, pois apesar de expressarem

¹⁵ MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 174

¹⁶ Fernando Cássio, por exemplo, analisa o processo que envolveu a consulta da primeira versão da BNCC e chama atenção para a dicotomia dos números propagandeados *versus* participação efetiva. Ver CÁSSIO, Fernando. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. *Nexo Jornal*, 2 de dezembro de 2017, disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>, consultado em maio de 2022.

Outros pesquisadores fazem uma análise específica da construção do currículo paulista, indicando os limites da participação dos estudantes, docentes ou mesmo da sociedade. Assim como na consulta realizada para a BNCC, as perguntas realizadas no currículo paulista teriam sido gerais e limitavam-se a “emissão de opiniões a partir de interpretação de textos”. ZAN, Dirce; FREITAS, Anniele Ferreira de; SILVA, Fernanda Dias da; MOIMAZ, Rodolfo Soares. Primeiros passos da Reforma do Ensino Médio em São Paulo: o caso da rede regular de ensino. In: KRAWCZYK, Nora e ZAN, Dirce (orgs). *A Reforma do Ensino Médio em São Paulo*. A continuidade do projeto neoliberal. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022, p. 63-64.

¹⁷ JACOMINI, Márcia Aparecida. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. *Revista Retratos da Escola Brasília*, v. 16, n. 35, p. 267-283, mai./ago. 2022, p. 269.

interesses particulares os documentos frequentemente são apresentados como resultado de amplo consenso.¹⁸

Em conformidade ou não com os anseios da comunidade escolar, o documento paulista ressalta, ao analisar os objetivos da área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), ser necessário compreender conceitos e princípios de cada um dos seus componentes, de modo que apresenta seções individuais com seus objetivos. Assim, a formação de um cidadão crítico e reflexivo em relação às atuais condições humanas seria um aspecto primordial a ser desenvolvido pela disciplina de História, processo que exigiria desses estudantes “capacidade cognitiva da observação, da descrição, do estabelecimento de relações entre o presente e o passado nos mais diferentes espaços, na identificação das condições intrínsecas do tempo para a construção e desconstrução de significados”.¹⁹

Como mencionado anteriormente, a BNCC do Ensino Médio não especifica os objetivos, as funções ou as aprendizagens essenciais que a História deve desenvolver nessa etapa de ensino, indicando apenas competências e habilidades da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Entretanto, como em São Paulo, muitos estados optaram por delinear as finalidades dos componentes, seja por meio de uma seção específica para cada um deles – reforçando assim o código disciplinar – ou indicando, na abordagem sobre a área, de forma detalhada ou superficial, quais seriam as contribuições da História, Geografia, Sociologia e da Filosofia nos seus documentos curriculares.²⁰ Apenas três estados - Goiás, Mato Grosso e Roraima – ignoraram essa divisão curricular, diluindo completamente os componentes nas áreas. Assim, entendo que em sua maioria os currículos estaduais acabam se aproximando mais dos professores do Ensino Médio ao buscar realizar uma tradução disciplinar da BNCC. Ao optar por uma estruturação baseada em competências e habilidades por área, a BNCC rompeu com a maneira tradicional de formação docente e a forma como há anos eles pensam suas disciplinas, mas em sua maioria os currículos subnacionais remaram em sentido contrário. Talvez isso tenha ocorrido pelo fato de muitos redatores serem professores das suas Redes de

¹⁸ ZAN, FREITAS, SILVA, MOIMAZ, Primeiros passos da Reforma do Ensino Médio em São Paulo, p. 64.

¹⁹ SÃO PAULO. *Currículo Paulista*, p. 171.

²⁰ Notamos ainda que mesmo que alguns currículos tragam seções específicas para os componentes nem sempre há indicação deles no organizador curricular, ou seja, os objetos de conhecimento das disciplinas por vezes não são separados entre si.

Ensino, preocupados, portanto, com a operacionalização desses documentos nas salas de aula.

Nesse ponto, podemos nos perguntar: quais seriam, de acordo com os 27 estados brasileiros, as principais funções do ensino da história? Essa não é uma tarefa fácil. Primeiro porque não há um entendimento unívoco sobre o assunto; em segundo lugar, a maioria dos documentos não informa de forma precisa (por exemplo, via tópicos)²¹ quais seriam esses objetivos. Entretanto, no geral, em todos que possuem seções para o componente, a relação entre passado e presente é abordada, destacando a importância da História para a compreensão do mundo que nos cerca, tornando, assim, a disciplina mais acessível aos estudantes. Além disso, o estabelecimento do vínculo entre passado e presente se associa ao desenvolvimento de uma postura crítica, caracterizada pelo aprendizado do questionamento. Dessa forma, o pensamento histórico-crítico aparece como uma das questões centrais, se não o elemento fulcral, trazidas pelos currículos estaduais.

Podemos concluir que há uma manutenção dos objetivos do ensino da disciplina em relação à década de 1990. Conforme observado por Circe Bittencourt, em análises realizadas em currículos produzidos nesse período, “a constituição de um pensamento crítico é uma meta necessária para as sociedades em transformação que exigem atuações criativas para a manutenção de estágios de desenvolvimento tecnológico, exigências de uma sociedade industrial urbanizada”.²² Frente ao contexto da desindustrialização e de transformações tecnológicas, pensamento crítico e criatividade se mostram imprescindíveis, pois é difícil prever os impactos de longo prazo dessas mudanças no mercado de trabalho.

Outros pontos também são abordados, a exemplo da importância do desenvolvimento de algumas atitudes: a abertura à alteridade, as diferentes visões do mundo e de capacidades como o diálogo e a empatia aparecem com frequência.²³ Esses últimos provavelmente ganham espaço em razão de processos recentes como a expansão

²¹ A indicação por tópicos de maneira discriminada do que deve ser desenvolvido pela disciplina é realizada apenas em alguns currículos, a exemplo de Minas Gerais e Rondônia.

²² BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História In: id.(org) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 2004, p. 19.

²³ É interessante observar como alguns desses objetivos estão alinhados não apenas aos documentos oficiais produzidos no Brasil (BNCC), mas também aparecem em documentos internacionais como, por exemplo, o intitulado *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI. Princípios e linhas orientadoras* elaborado pelo Conselho da Europa. Disponível em: <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html>. Consultado em agosto 2023.

das redes sociais, o crescimento de situações marcadas pelo individualismo e o aumento da violência nas escolas. A História contribuiria assim para a sedimentação da tolerância e ao respeito pelo “outro” e talvez essas sejam as principais inovações curriculares trazidas pela reforma iniciada em 2015.

Se na investigação realizada por Bittencourt na década de 1990 *diferença e identidade* aparecem como elementos paradoxais nas propostas curriculares, ousar dizer que na reforma iniciada em 2015 os conceitos que se antagonizam são sobretudo *individualismo* e *coletividade*. Por um lado, os currículos apelam para o protagonismo juvenil que está vinculado às capacidades individuais dos estudantes, como dialogar, questionar e argumentar, tornando-se assim um sujeito histórico. O que está ausente ou aparece com menos destaque é, porém, a dimensão coletiva da agência, obscurecendo um dos desenvolvimentos centrais da historiografia do século XX, qual seja, a ênfase na construção social dos processos históricos por indivíduos que se organizaram como classes, partidos e instituições diversas.²⁴ Assim, em um balanço dos currículos dos 27 estados, podemos concluir que se prioriza um *projeto de vida* individual, que não enfatiza necessariamente um projeto de vida comunitário. A esperança implícita é de que a sociedade se beneficiaria na atitude consciente de cada cidadão particular.

Existe ainda uma preocupação com as tarefas com as quais os estudantes devem alcançar e com a resolução de problemas: “transformar as realidades adversas em que estão inseridos”²⁵, “gerar intervenções sociais”²⁶, “combater visões etnocêntricas”²⁷, “construir alternativas de possibilidades de futuro e cidadania”²⁸, “promover a autonomia e o protagonismo do estudante enquanto sujeito produtor de sua própria História e como construtor de si”²⁹, são alguns desses exemplos de qual seria o papel da disciplina. São demandas frequentemente superlativas, impondo uma carga exagerada e até mesmo irreal para a disciplina e seus docentes. De qualquer forma, evidencia-se o comprometimento

²⁴ Para um balanço da História social no século XX, vale consultar: CASTRO, Hebe. História social. In: FLAMARION, Ciro Cardoso & VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997, p. 48 e 54.

²⁵ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. Documento Curricular referencial da Bahia para o ensino médio. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022, p. 213.

²⁶ *Documentos Curricular do território do Tocantins: etapa ensino médio*. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Palmas: Secretária da Educação/Governo do Tocantins, 2022, p. 32.

²⁷ *Currículo de referência único do Acre*. Ensino Médio. Rio Branco: Governo do Estado do Acre/Secretaria estadual de educação, cultura e esportes, 2022, p. 289.

²⁸ *Referencial Curricular de Alagoas: Ensino Médio*. Maceió: Governo de Alagoas/Secretaria de Estado de Educação. 2021, p. 292.

²⁹ *Currículo Referência de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. 2021, p. 226.

desses estados com um currículo voltado para as habilidades, definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais como “conhecimentos *em ação*, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados”³⁰.

Entretanto, quase nunca são explorados - pelo menos na seção voltada ao componente nos currículos - quais tipos de entendimento, metodologia ou conceitos deveriam ser aprofundados no Ensino Médio para proporcionar esse tipo de atuação no presente. Não há, enfim, orientações epistemológicas claras para os docentes sobre o que significa desenvolver um pensamento histórico entre os estudantes. Nesse sentido, o mais grave é a ausência generalizada de mecanismos para a concretização desses objetivos e desenvolvimento dessas habilidades e competências que sejam capazes de orientar sua operacionalização por parte do professor: é como se esses fins devessem ser alcançados organicamente por meio de processos que jamais são explicitados. Se a afirmação de que a BNCC não é um currículo foi repetida inúmeras vezes pelos canais oficiais, onde deveriam estar essas orientações senão nos currículos estaduais?

Na tentativa de encontrar uma resposta para essa pergunta, voltamo-nos novamente para o **organizador curricular** de São Paulo, com o intuito de compreender como esses saberes estão sendo articulados. Além das competências e habilidades indicadas pela BNCC para as CHSA como um todo, o quadro traz *objetos de conhecimentos* por componente (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) - sem apontar como uma abordagem interdisciplinar poderia ser realizada na prática - e indicações de categorias (tempo e espaço; território e fronteira; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; política e trabalho) que devem ser trabalhadas.³¹ Não há separação por série, ou seja, não é indicado o que deve ser explorado de forma sucessiva no primeiro, segundo ou terceiro anos.³² Nesse caso, fica a cargo do professor a escolha do ordenamento de abordagem. Além disso, muitos objetos não possuem indicação temporal e geográfica clara, conforme analisaremos com mais profundidade adiante.

³⁰ RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

³¹ Essas categorias são enunciadas na Base Nacional Comum Curricular e deveriam nortear temáticas e problematizações da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira Versão, Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2018, p. 549.

³² Cabe destacar, porém, que no site da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE) encontramos tal divisão e ainda existe uma separação por bimestre do que o professor deve trabalhar em sala de aula: Currículo Paulista: Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/1.-TEMPLATE-Divisão-Habilidades-Ciências-Humanas-_revisado.pdf. Consultado em mai. 2022.

Para que as configurações que temos indicado fiquem um pouco mais claras para o leitor, optamos por reproduzir abaixo um pequeno trecho desse quadro curricular:

**Quadro II: Seleção de organizador curricular da área de
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em São Paulo**

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CATEGORIA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
1. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.	(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.	Território e Fronteira	Filosofia A reflexão ética: as exigências morais do homem moderno. As exigências morais da contemporaneidade e as implicações para os direitos humanos. Os regimes políticos e a “produção da moral”. Geografia As correntes migratórias, a produção e circulação de mercadorias e suas marcas na paisagem; conflitos socioespaciais e organização territorial História <i>Processos migratórios, suas motivações e desdobramentos (questões étnicas, xenofobia e conflitos territoriais).</i> Sociologia Processos de gentrificação em territorialidades urbanas: xenofobia, migrações, conflitos socioespaciais e territoriais.

Fonte: SÃO PAULO. *Currículo Paulista*: etapa Ensino Médio. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado, 2020, p. 182.

O abandono da cronologia na indicação dos objetos de conhecimento pode provocar confusões. A título de ilustração, ao identificar a necessidade de analisar os “processos migratórios, suas motivações e desdobramento (questões étnicas, xenofobia e conflitos territoriais)”, o professor, caso não observe a competência a qual este objeto está atrelado, poderia abordar a temática tanto através de processos ocorridos na Antiguidade

como atualmente. Entretanto, como esse objeto está inserido na segunda competência da BNCC, “Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações” o período priorizado durante a análise provavelmente deveria ser o XIX e XX, ainda que isso não seja explicitado.

Para entender mais precisamente como a Rede paulista preconiza o trabalho com essa habilidade, consultei os materiais de apoio disponibilizado para os docentes no *site* da Escola de Formação dos Profissionais de Educação Paulo Renato Costa Souza (EFAPE), intitulado *Currículo em Ação*. As “sugestões de trabalho” contidas nesses documentos estão ancoradas no currículo e focam sobretudo em atividades que podem ser realizadas com os estudantes em sala de aula.³³ O secretário de educação de São Paulo chegou inclusive a declarar que os livros didáticos seriam substituídos por esses materiais para manter a “coerência pedagógica,” provocando uma série de manifestações de editoras especializadas, professores da rede e especialistas, acabando por forçar um recuo do governo estadual.³⁴ De todo o modo, não conseguimos mapear nos três cadernos disponibilizados para a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a habilidade (EM13CHS201), embora EM13CHS203 e EM13CHS204 sejam exploradas na primeira série por Geografia e Geografia/História respectivamente. Entretanto, ao procurar pela palavra xenofobia, foi possível perceber que a temática é analisada apenas por Geografia no desenvolvimento da habilidade EM13CHS605 na primeira parte do caderno destinado à segunda série.

Como a habilidade que buscávamos examinar não é desenvolvida em História, escolhi a EM13CHS204 - *Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conceitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas* - cujo objeto de conhecimento foi circunscrito a Impérios e Estados Nacionais: as diversidades étnico-culturais.

³³ Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-apoio-2/>

³⁴ A notícia foi vinculada pela Folha de São Paulo no dia 31 de julho de 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/07/sp-fica-fora-de-programa-nacional-de-livro-didatico-e-ira-usar-so-conteudo-proprio-em-escolas.shtml>. Pouco tempo depois o Estado voltou atrás, como é possível ver em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/08/justica-obriga-governo-tarcisio-a-voltar-a-receber-livros-didaticos-do-mec.shtml>. Acesso em: Ago. 2023.

Em primeiro lugar, é importante informar que esse material está organizado por “blocos” de Situação de Aprendizagem, sendo que em cada um deles uma habilidade específica é desenvolvida. A EM13CHS204 é explorada na quarta situação de aprendizagem, a última do segundo bimestre da primeira série. Nela o século XX é privilegiado, considerando sobretudo a formação das novas nações no pós-guerra e, portanto, no contexto da Guerra Fria. No geral os exercícios focam na descolonização da África, enquanto a Ásia e o Oriente Médio não são explorados com profundidade, havendo apenas uma menção rápida de que alguns novos países surgiram nessas regiões. No bloco, quatro atividades diferenciadas deveriam estimular o desenvolvimento da habilidade e a assimilação dos conhecimentos: na primeira a leitura de um texto de Mia Couto teria como objetivo inicial sensibilizar os estudantes para a temática; a segunda, voltada para a análise de fontes primárias (Trecho da Carta das Nações Unidas & Declaração sobre a Concessão da Independência aos Países e Povos Coloniais), é classificada como uma atividade de contextualização e problematização e nela também é proposto um “Desafio Interdisciplinar” com Geografia focado na atuação da ONU; a terceira situação constituída por quatro questionamentos direcionados deve ser respondida em grupo pelos estudantes a partir da análise de um infográfico e dois trechos de textos fornecidos e pesquisas; por fim, na quarta deve-se elaborar uma síntese do que foi apreendido anteriormente e apresentar um compilado em um podcast.

Um ponto importante desse material da primeira série é que ela possui uma situação problema norteadora, a saber: “Como os meus desejos podem ser compatibilizados com a cidadania?”³⁵. Aqui não podemos nos furtar de chamar a atenção do leitor para a concretização de algo que já indicamos ao analisar os currículos de todos os estados, ou seja, a impressão de que há uma tensão permanente entre individualismo e coletividade.

A complexidade dessa e demais atividades torna difícil crer que haveria tempo hábil para colocar em prática todas as sugestões do material, mas ele cumpre uma função importante ao demonstrar de forma razoavelmente detalhada para o professor como trabalhar com habilidades e competências. Esse esforço é meritório, considerando que essa estrutura didática ainda não está presente na maioria dos cursos de licenciatura. Entretanto, a se julgar pelos materiais disponíveis nos *sites* das secretarias estaduais de educação, parece ser mais exceção do que regra.

³⁵ *Currículo em ação*, p. 19.

É interessante analisarmos mais de perto outros currículos para traçarmos um contraste com o que relatamos até o momento. Em Mato Grosso, por exemplo, não existem informações sobre o processo de elaboração do documento como em São Paulo. Entretanto, na sua introdução há uma preocupação em expor o contexto de mudanças do Ensino Médio, assim como os programas do Estado para essa etapa, a exemplo do Ensino Médio Inovador (ProEMI), Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) e as Escolas de Educação em Tempo Integral. Conforme já sinalizamos, de um modo geral os estados ressaltam sempre que possível as políticas que estão sendo desenvolvidas pelo governo da vez.

Uma particularidade desse currículo é o trabalho com foco nos sujeitos; por isso, existem seções específicas que apresentam “a pluralidade das juventudes mato-grossenses”, formadas por indígenas, quilombolas e jovens do campo. São ressaltadas as particularidades curriculares para esses três grupos e apresentadas um quadro de habilidades com objetos de conhecimentos específicos e alternativas metodológicas para a parte diversificada do currículo. Ainda que essas modalidades não sejam o foco desse capítulo, é pertinente ressaltar essa característica. Entretanto, o Mato Grosso não é o único a realizar uma abordagem dos sujeitos do ensino médio. Vários currículos possuem uma seção específica para tratar do assunto e um dos estados que faz isso de maneira mais contundente e considerando toda a sua pluralidade é o Ceará. Bastante reconhecido pelo seu destaque nas políticas de avaliação educacional, o documento produzido para essa unidade da federação faz questão de mencionar e ter seções específicas na introdução do documento para as(os) LGBTQIA+, mulheres, ciganos e populações itinerantes, migrantes refugiadas(os), apátridas e solicitantes de refúgio, pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades-superdotação, pessoas privadas de liberdade, para além dos indígenas, dos adultos/idosos e de negras e negros.³⁶ Outro ponto interessante é que a sigla LGBTQI+ aparece em 16 dos 27 currículos estaduais, em diferentes locais – introdução, organizador curricular, itinerários – com ênfases distintas. Em dez se menciona apenas a diversidade de gênero ou indica-se a LGBTfobia ao tratar de preconceitos. Em somente um (Rio de Janeiro) não há referência alguma a essas questões, no que pode revelar tanto despreparo quanto opção política explícita, se considerarmos a orientação da chapa eleita para o governo do estado em 2018.

³⁶ CEARÁ. *Documento Curricular referencial do Ceará Ensino Médio*. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Fortaleza, setembro de 2021, pp.50-62.

Sobre os objetivos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Mato Grosso, espera-se que ela pudesse “entender e explicar a complexidade do ser humano, da psique e de suas criações” e direcionar os estudantes para o exercício do seu protagonismo e incentivar uma consciência crítica e criativa. Em acréscimo, destaca-se

a necessidade que os indivíduos têm de desenvolver melhor entendimento do mundo e da humanidade para melhor navegação social faz da área de CHSA conhecimento essencial para o presente momento social. A interculturalidade, transculturalidade e comunicação global são necessárias para a experiência do mundo digital e para o domínio de ferramentas que se tornaram cada vez mais cotidianas.³⁷

Poderíamos pensar que a contribuição da área para o “mundo digital” - embora não haja uma explicação sobre o que significa exatamente essa expressão para os autores e o termo só apareça ligado à área de Linguagens na BNCC - estaria relacionada ao confronto de relatos, a análise de diferentes notícias no intuito de verificar a fidedignidade dos fatos/discursos, mas o que consta no documento é que a área deveria promover “apropriação das ferramentas tecnológicas para a produção do conhecimento”,³⁸ o que pode nos fazer crer que a área de Humanas deveria ser responsável pelo letramento digital desses estudantes. Mais à frente, entretanto, em uma seção intitulada *Progressão das aprendizagens das CHSA na Educação Básica* - embora a questão da progressão não seja propriamente analisada - é retomada a prescrição de como as CHSA deveriam se relacionar com a tecnologia:

realizar a reflexão sobre como as tecnologias interferem sobre a realidade social e cultural, discutindo o seu papel, sua relação com a produção e o consumo, percepção do tempo e valores, fluidez e comunicação global. Na organização curricular das unidades escolares, a tecnologia, enquanto tema e/ou aplicação, produto e/ou processo, constituirá um excelente recurso para as aprendizagens da área.³⁹

Assim, infere-se que a área poderia auxiliar tanto na reflexão sobre as tecnologias e seus impactos como auxiliar o estudante a utilizá-la para otimizar seu processo de ensino aprendizagem.

Como já salientamos, o currículo do Mato Grosso não faz uma separação por componente e, portanto, não indica detalhadamente quais seriam as finalidades do ensino de História, apesar de afirmar que “a especificidade dos componentes curriculares

³⁷ MATO GROSSO. *Documento de Referência Curricular para o Mato Grosso: Ensino Médio* (DRC/MT: EM). Cuiabá/Brasília: Secretaria de Estado de Educação/Ministério da Educação/Conselho Nacional de Secretários de Educação/União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2021, p. 203.

³⁸ MATO GROSSO. *Documento de Referência Curricular*, p. 205.

³⁹ MATO GROSSO. *Documento de Referência Curricular*, p. 211.

também deverá estar presente, considerando que *em alguns momentos* o professor/a voltar-se-á para suas especificidades de formação”.⁴⁰ Além disso, não há indicações de quais habilidades e competências deveriam ser trabalhadas por série. Em relação a essa ausência, afirma-se que

competências e habilidades podem ser distribuídas nos três anos e podem ser trabalhadas e (re)trabalhadas de forma espiralada em momentos diferentes. Essa maneira de atuar pedagogicamente significa que é possível desenvolver algumas competências e, ao longo da Etapa, abordar determinados assuntos, ou, ainda, é possível explorar ao máximo certas categorias e conceitos. Isto não impede [que] as habilidades possam ser novamente trabalhadas em outras perspectivas ao longo do processo de aprendizagem.⁴¹

Dessa forma, o organizador curricular (embora o documento não utilize essa denominação) apresenta por escrito todas as habilidades presentes na BNCC, habilidades específicas do estado⁴² - as quais em geral utilizam a mesma redação da BNCC, mas a associam a um contexto mato-grossense⁴³ - objetos de conhecimento e habilidades prévias, isto é, que teriam sido trabalhadas nos anos finais do Ensino Fundamental indicadas apenas via códigos alfa numéricos, o que obriga o professor a consultar a BNCC caso queira realizar um cruzamento de informações. Nesse currículo, percebemos mais uma vez que muitos objetos de conhecimento são indicados de forma abrangente e sem precisar sua temporalidade.

⁴⁰ MATO GROSSO. *Documento de Referência Curricular*, p. 210. Itálico meu.

⁴¹ MATO GROSSO. *Documento de Referência Curricular*, pp. 221-222.

⁴² A nível de comparação, o Estado de São Paulo utiliza apenas as habilidades dispostas na BNCC.

⁴³ Isso ocorre com exceção de apenas duas habilidades indicadas na BNCC: EM13CHS106 (p. 233) e EM13CHS605 (p. 248). Conforme observamos, o texto original da BNCC e a habilidade específica do estado são bastante similares, como é possível notar a partir desse exemplo: **Original BNCC** - *Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. Habilidade específica do Mato Grosso: Identificar, refletir e avaliar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e analisar as promoções de Direitos Humanos, justiça e solidariedade em Mato Grosso*. Essa característica também foi identificada nos estudos sobre os currículos do Ensino Fundamental, como se pode ver em FERREIRA, Ângela Ribeiro et al. A BNCC nos estados: implantação, crítica e resistências possíveis In: id. (orgs.). *BNCC de História nos Estados: o futuro do presente*. Porto Alegre: Fi, 2021, p. 15.

Quadro III: Seleção de organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em Mato Grosso

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

HABILIDADES	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES PRÉVIAS
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	✓ Tipos de fontes: escritas e não escritas; ✓ Cultura material e imaterial; ✓ A construção da História; ✓ Patrimônio Cultural; ✓ Educação patrimonial; ✓ Pré-História e Primeiras Civilizações; ✓ A ancestralidade mato-grossense; ✓ Arqueologia brasileira e mato-grossense; ✓ Mesopotâmia; ✓ África Antiga; ✓ Hebreus, fenícios e persas; ✓ Civilização chinesa; ✓ Povos pré-colombianos; ✓ O processo histórico do Estado de Mato Grosso; ✓ Diversidades de povos e culturas do Estado de Mato Grosso; ✓ Trabalho escravo e livre ao longo da história de Mato Grosso; ✓ Imperialismo e Neocolonialismo; ✓ Brasil República; ✓ Introdução aos estudos geográficos; ✓ Conceitos básico de Geografia: Espaço geográfico, paisagens, lugares, territórios e regiões; ✓ Aspectos Teóricos Metodológicos da Geografia; ✓ A Ciência Geográfica e a representação do espaço; ✓ Noções de orientação geográfica: a informação geográfica e a cartografia; ✓ Linguagem, Pensamento, Cultura e Poder; ✓ Estilos e gêneros de textos filosóficos; ✓ Filosofia e oralidade; ✓ Antropologia filosófica; ✓ Mitos, Filosofia, Senso comum, Religião; ✓ Crítica da razão tupiniquim; ✓ Formas de conhecimento; ✓ Indústria cultural; ✓ A Revolução Industrial; ✓ Formação das Ciências Sociais; ✓ Surgimento da Sociologia como Ciência; ✓ A construção do pensamento antropológico; ✓ A Ciência Política; ✓ Estado moderno; ✓ A vida em Sociedade;	(EF01HI01) (EF01HI02) (EF01HI05) (EF02HI02) (EF02HI06) (EF02HI07) (EF03HI02) (EF04HI08) (EF06HI02) (EF01GE01) (EF01GE02) (EF01GE03) (EF02GE08) (EF02GE09) (EF03GE06) (EF04GE05) (EF04GE09) (EF06GE08)
(EM13CHS101.MT) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais na realidade de Mato Grosso.		

Fonte: MATO GROSSO. *Documento de Referência Curricular para o Mato Grosso: Ensino Médio (DRC/MT: EM)*. Cuiabá/Brasília: Secretaria de Estado de Educação/Ministério da Educação/Conselho Nacional de Secretários de Educação/União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2021, p. 230.

Podemos verificar ainda que o organizador curricular destacado acima não indica quais das quatro disciplinas da área de Humanas e Ciências Sociais Aplicadas deveriam abordar os assuntos dispostos, diferenciando-se assim do estado de São Paulo. Ao analisar o documento mato-grossense na íntegra, é possível perceber que vários objetos de conhecimento se repetem no quadro, mas integrados a habilidades diferentes, por vezes com ligeiras variações.⁴⁴ Com algumas diferenças, isso também ocorre em outros seis estados (Distrito Federal, Amapá, Roraima, Goiás, Rio Grande do Sul e Santa Catarina).⁴⁵

Conforme destacamos anteriormente, não apenas competências e habilidades poderiam ser (re)trabalhadas de forma espiralada como anuncia o currículo mato-grossense, mas também os conhecimentos poderiam ser (re)visitados inúmeras vezes sob pontos de vistas distintos. Esta estratégia pode ser interessante, mas exige um planejamento cuidadoso para evitar o risco de que os conteúdos sejam apreendidos de forma fragmentada ou mesmo negligenciados: como não há indicações de qual componente deve tratar de cada assunto, pode-se esperar que uma determinada disciplina o faça, mas o professor possivelmente não trabalhará com um tema por acreditar que outros já o fizeram. Isso exigiria, portanto, um alinhamento entre a escola e os docentes da área que, como sabemos, nem sempre ocorre ou é possível, inclusive por questões estruturais, como a atuação em múltiplas unidades escolares e o reduzido tempo disponível para planejamento. É ainda mais preocupante constatar que o material didático que está sendo disponibilizado para o corpo docente e os estudantes da Rede não dialoga com o currículo estadual, embora seja indicado que ele está alinhado à BNCC,

⁴⁴ Esse é o caso de “Globalização” que aparece no documento como Globalização ou Globalização e Mundialização; Globalização e exclusão; Globalização: interações e conflitos; Globalização mundial; Globalização e mundialização; Globalização e desemprego; A globalização e o conceito de cidadania; Globalização e industrialização; Globalização e política: a governança global; Globalização e regionalização; Globalização e organismos internacionais ambientais; Globalização e as práticas transnacionais; Divisão internacional do trabalho e a nova Globalização; Globalização e as revoluções científicas e tecnológicas; Globalização e os blocos econômicos; Globalização, Direitos Humanos, precarização do trabalho; O trabalho em crise na era da globalização; Globalização e os valores pós materialistas; Globalização como a intensificação das relações internacionais; O processo de globalização; Estado nacional e globalização; Globalização e a economia política: pobreza e desenvolvimento; Religião e política em tempos de Globalização; Mato Grosso no contexto da Globalização.

⁴⁵ Nesse ponto quero apenas ressaltar os currículos que não mencionam componentes em seus organizadores curriculares. É importante destacar a heterogeneidade desses organizadores, assim, apesar de algumas semelhanças, é difícil traçar um padrão entre eles. No Rio Grande do Sul, por exemplo, não há indicação de objetos de conhecimento, no Distrito Federal o currículo é organizado por meio de 3 unidades temáticas: *Ser Humano, Cultura e Conhecimento / Natureza, Trabalho e Tecnologia & Direitos Humanos, Política e Cidadania* e para cada um deles há uma lista de objetivos de aprendizagem com descritores próprios, sem indicação de qual a relação deles com as habilidades e competências da Base.

ocasionando assim um descompasso entre o que foi proposto e o que de fato está sendo implementado pelo próprio Estado.⁴⁶

Antes de prosseguir com as análises de mais um currículo estadual, creio que seja pertinente traçarmos um paralelo com a matriz de habilidades e competências atualmente existente no ENEM. Em grande parte, o exame contribuiu para solidificar a estruturação do conhecimento por área de conhecimento/competências/habilidades, porém, em 2009, quando a avaliação passa a ser um dos principais meios de entrada para o ensino superior, foi incorporada uma lista de objetos a essa matriz. Minha intenção ao evocar esse documento é demonstrar, ainda que rapidamente, o quanto essa listagem de conteúdos é mais bem delimitada e precisa do que currículos estaduais analisados até o momento apresentam.

Assim, por exemplo, ao abordar a temática da Revolução Industrial, indicada no currículo mato-grossense, poderíamos explorá-la sob diversas perspectivas, especialmente porque a própria competência/habilidade na qual ela está inserida nos permite essa abordagem ampla (*Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais*). Quando examinamos o mesmo objeto de conhecimento na matriz do ENEM, percebemos que a expectativa sobre o que o estudante deve apreender acerca da Revolução Industrial é muito mais circunscrita: “criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção”. Esse objeto poderia ser estudado de modo a desenvolver várias habilidades indicadas na matriz do ENEM. Podemos utilizar como exemplo a habilidade 14, “Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas”, se quiséssemos explorar as várias interpretações sobre o fenômeno, ou “Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais”

⁴⁶ O Material do Sistema de Ensino da Somos é dividido por série e nele é disponibilizado todas as áreas de conhecimento, mas encontra-se compartimentalizado por componente curricular. Analisando apenas a organização do primeiro caderno da 1ª série, notamos que a divisão das unidades segue uma lógica quadripartite (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e eurocêntrica: o estudante começa seus estudos entendendo as origens da humanidade, das primeiras cidades e posteriormente segue para os estudos das primeiras civilizações. Para mais informações, consultar: GUIMARÃES, Denise de Barros (coord.). *Maxi Ensino Médio*: 1 série, Caderno 1 Multidisciplinar. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2021. No site da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso não encontramos materiais de apoio para a Formação Geral Básica disponibilizados para os professores.

(H18) caso preferíssemos destacar o processo de proletarização e urbanização intensificados pela Revolução Industrial.

De maneira geral, o que observamos na maioria dos organizadores/quadros curriculares produzidos pelos estados é a falta de uma indicação clara do que deve ser analisado em profundidade em sala de aula, já que um determinado evento abre infinitas possibilidades de estudo quando a competência/habilidade também não recomenda nenhum tipo de delimitação metodológica/temática.

Por um lado, isso pode significar liberdade: os professores priorizariam aquilo que acreditam ser pertinente em sala de aula. Por outro, o fato de o currículo permitir uma abordagem de qualquer ponto sobre uma determinada temática pode tornar os docentes mais suscetíveis a se voltarem para os livros didáticos ou aos materiais de apoio produzidos pelas secretarias no intuito de buscarem algum recorte. Ao mesmo tempo, isso abre espaço para que avaliações externas como o ENEM continuem pautando em muitas escolas os conteúdos que serão aprofundados no ensino médio, desvirtuando, assim, o propósito mesmo da BNCC conforme vimos no capítulo dois

Retomando a análise curricular, o documento pernambucano indica que a etapa do Ensino Médio foi construída em parceria com a Undime, mas também “a partir de muitas escutas”⁴⁷. Nele é mencionado que foram realizados seminários em que se discutiu separadamente a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF). Os encontros ocorreram em formato online e teriam contado com, respectivamente, 1045 e 1383 participantes. Enquanto a FGB teve a participação das escolas do Ensino Médio e de técnicos das áreas de conhecimento das Gerências Regionais de Educação (GRE) da rede pública, os IF contaram também com a participação de instituições de ensino superior, Sindicato dos professores e do Conselho Estadual de Educação.

No tópico que trata da transição do Ensino Fundamental para o Médio, explica-se como o documento será organizado: uma vez que no Ensino Fundamental a BNCC sugere competências e habilidades por componentes, o estado teria optado por manter o padrão no Ensino Médio, apesar de destacar também a importância da interdisciplinaridade e de um “enfoque integrador”⁴⁸ entre os componentes. Parece-nos, portanto, que aqui a valorização disciplinar emerge com mais força:

Assim, fica resguardado o campo de cada componente das ciências humanas e sociais, não porque seus objetivos de análise sejam distintos

⁴⁷ PERNAMBUCO. *Currículo de Pernambuco: Ensino Médio*. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2021, p.16.

⁴⁸ *Currículo de Pernambuco: Ensino Médio*. p. 247.

entre si, afinal os fatos sociais não são compartimentáveis ou separáveis em si. A particularidade de cada campo se baseia na existência de pressupostos teóricos diferentes, de modo que é a perspectiva sobre o mundo que funda a especificidade entre as disciplinas do campo, e daí resulta, certamente, sua riqueza analítica⁴⁹.

Como no currículo de São Paulo, existe uma seção específica para tratar do componente. Nele se defende “uma História viva, presente e integrada às práticas e aos conhecimentos de docentes e discentes (...) distante de uma História factual e positivista”. Enfatiza-se ainda que o ensino preza pelo “protagonismo juvenil, fomentando no estudante a participação no diálogo, na troca de experiências e na busca por soluções que envolvam o coletivo, cuja base é a ética, o respeito às diferenças e a valorização do ser humano”.⁵⁰

O organizador curricular apresenta habilidades específicas por componentes elaboradas pelo Estado para além das habilidades de áreas indicadas pela BNCC, mas é interessante perceber que nem todas são mobilizadas em História, podendo ser abordadas apenas em outros componentes.⁵¹ Além disso, em oposição aos dois outros currículos que temos analisado e à própria BNCC, no currículo pernambucano existe indicação do que deve ser trabalhado em cada série que compõe o ensino médio, como se percebe do trecho abaixo.

Quadro IV: Seleção de organizador curricular de História em Pernambuco

1º ANO		
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DO CONHECIMENTO
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	(EM13CHS101HI01PE) Analisar diferentes narrativas sobre um mesmo acontecimento, considerando as memórias individuais e coletivas, as críticas das fontes históricas e as diferentes correntes teórico-metodológicas do campo historiográfico.	Introdução aos estudos históricos

⁴⁹ *Currículo de Pernambuco: Ensino Médio*. pp. 247-248.

⁵⁰ *Currículo de Pernambuco: Ensino Médio*. p. 253.

⁵¹ Por exemplo, a BNCC indica 32 habilidades para a área de ciências Humanas, mas no componente de História de Pernambuco aparecem apenas 25 delas.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/ desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.	(EM13CHS102HI02PE) Identificar e analisar criticamente as concepções políticas, culturais e sociais que nortearam a criação de marcos históricos de periodizações, construídas pelos historiadores, visando discutir as circunstâncias nas quais foram criados bem como as diversas implicações de sua utilização.	Pré-história. Antiguidade Oriental. Povos originários de Pernambuco. Idade Média
---	--	--

Fonte: PERNAMBUCO. Currículo de Pernambuco: Ensino Médio. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2021, p. 260.

Em Pernambuco, onde o componente é o elemento estruturador do quadro curricular, mantém-se uma divisão cronológica tradicional em relação aos objetos de conhecimento: na primeira série os conteúdos vão da dita “pré-história” à Idade Média; na segunda do Feudalismo à Revolução Francesa e na terceira do Neocolonialismo à Crise de 2008. A História do Brasil encontra-se integrada nesse panorama mais amplo. Adota-se uma perspectiva histórica linear, a qual inclusive havia sido combatida pela primeira versão do documento de História na BNCC. Como vimos no capítulo anterior, os embates travados colocavam em campos opostos àqueles que criticam uma tradição historiográfica herdeira do século XIX que parte da clássica periodização quadripartite e prioriza as trajetórias das sociedades ocidentais aos defensores de um ensino voltado para as sociedades e grupos sociais excluídos que tiveram sua história silenciada ou distorcida, favorecendo temporalidades mais recentes. Seria interessante entender quais foram os responsáveis por essa configuração no estado, para saber até que ponto os docentes interferiram ou não na mesma.

Ao analisarmos os demais currículos, percebemos que Maranhão, Paraíba e Rio de Janeiro também optaram por estruturar seus organizadores pelos componentes e em todos eles há uma divisão de abordagem por série (1ª, 2ª e 3ª). Nos dois primeiros estados, os conteúdos seguem uma cronologia, enquanto no último isso não ocorre. Existem também casos nos quais, apesar de os organizadores estarem estruturados por competências, os objetos de conhecimento seguem esse mesmo padrão, ou seja, são separados por disciplina, como Rondônia, Amazonas e São Paulo, como visto acima.

Assim, enquanto o currículo de Pernambuco opta por remar contra a corrente da BNCC para preservar a linearidade e a divisão quadripartite tradicional com a qual a maioria dos docentes de História estão acostumados, sua contraparte paulista não estabelece uma sequência cronológica ou sequer lógica (os legados da escravidão surgem no primeiro bimestre da segunda série, enquanto o trabalho escravo só aparece no bimestre seguinte), reunindo objetos de conhecimento em temáticas frouxamente organizadas, com escolhas de difícil compreensão: por que as Revoluções Mexicana e Russa são expressamente mencionadas enquanto a Francesa é ignorada? As temporalidades raramente são definidas com precisão, mas a contemporaneidade é privilegiada. Por sua vez, o currículo do Mato Grosso não realiza nenhum tipo de indicação disciplinar, dispõe de conteúdos sem uma delimitação precisa e apresenta um descompasso com o material didático distribuído pela própria Rede.

Em termos gerais, os currículos não conseguem traçar relações precisas entre competências/habilidades e os chamados conteúdos, que aparecem nos documentos de maneira fragmentada, desconexa e muitas vezes confusa. Em nossa disciplina, tanto os conteúdos substantivos quanto sua contextualização são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico embasado desses estudantes, a construção da capacidade de traçar paralelos com o presente ou mesmo para a formação de uma consciência histórica. Afinal, como analisar uma fonte, uma notícia ou dados sem compreender o contexto em que foram produzidos, assim como os atores envolvidos no processo? Aqui entendemos conteúdo não como um mero relato de fatos, nomes e datas, mas sim como “conhecimento científico recontextualizado em meio aos processos de seleção e organização disciplinar ou interdisciplinar que configuram os currículos escolares”.⁵² Cabe destacar que, ainda que seja necessário realizar escolhas no currículo de História, elas precisam de critérios claros e de uma cronologia central – não necessariamente quadripartite e linear – para que façam sentido tanto para os professores quanto para os estudantes.⁵³

O que percebemos na análise desses documentos é a existência de um discurso bem articulado sobre competências e habilidades, mas falta uma base concreta sobre

⁵² GABRIEL, Carmen Teresa e MORAES, Luciene Maciel Stumbo. Conhecimento escolar e conteúdos: possibilidades de articulação nas tramas da didatização in: id. (orgs.) *Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas*. Petrópolis/Rio de Janeiro: De Petrus/FAPERJ, 2017, p. 32.

⁵³ As reflexões de Peter Stearns ajudaram a desenvolver algumas das ideias apresentadas nesse parágrafo: STEARNS, Peter. Periodization in World History Teaching: Identifying the Big Changes. *The History Teacher*, Vol. 20, nº 4, 1987, pp. 561-580.

como trabalhar em sala de aula para desenvolvê-las. Talvez a essa lacuna possa ser atribuída à falta de aprofundamento nos aspectos cognitivo e epistemológicos do ensino. Para que possamos desenvolver essas competências de forma eficaz, é crucial que, como professores, tenhamos uma compreensão sólida da estrutura do pensamento para que possamos trabalhar de maneira adequada com a progressão dos conhecimentos dentro de sala de aula, pois no geral esse diagnóstico é realizado de forma intuitiva e assistemática.

No estágio atual, conseguimos enxergar alguns cenários em relação à reestruturação curricular da Formação Geral Básica nos estados. Os docentes terão acesso aos materiais que estão sendo distribuídos ou desenvolvidos pelas Secretarias de Educação a qual estão ligados e, concomitantemente, aos livros didáticos de editoras diversas que, cabe destacar, foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e encontram-se mais afinados aos pressupostos da BNCC, como veremos no próximo capítulo, embora, claro, não contemplem a parte diversificada do currículo e não necessariamente trabalhem da forma como os estados propuseram. Este foi inclusive, como vimos acima, o argumento do Estado de São Paulo para abandonar o PNLD. No final das contas, uma política educacional que pretendia uniformizar o ensino em todo o país para oferecer as mesmas oportunidades para todos os estudantes acabou por produzir uma cacofonia dissonante, na qual as diferenças entre os estados podem ter sido até amplificadas, como procuramos demonstrar neste capítulo.

Nesse sentido, entre os seis volumes de cada coleção dos livros didáticos, as propostas das redes e as próprias avaliações do ENEM, as quais acabam por definir o foco de atenção nessa etapa de ensino, mas cuja reformulação para 2027 foi vetada⁵⁴, os professores do Ensino Médio precisarão selecionar, ajustar e estruturar suas aulas: mais do que seus estudantes, são eles que necessitarão desenvolver um senso crítico para escolher seus caminhos em meio a tantas mudanças e opções.

⁵⁴ BRASIL, Mariana e POMPEU, Ana. Lula sanciona novo ensino médio, mas veta mudança no Enem. *Folha de São Paulo*. 1 de ago. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/08/lula-sanciona-novo-ensino-medio-mas-veta-mudanca-no-enem.shtml>, consultado em ago. 2024.

Capítulo V: “A mudança começa com os livros”¹?

*“E aí a gente ouve principalmente de vocês que
são os produtores desses conteúdos, uma
preocupação com relação às mudanças, drásticas,
que estão ocorrendo, e que não são de agora,
e que vem no processo contínuo,
mas também com a coisa de dizer assim:
“Oh, mas o chão de fábrica, lá não está pronto ainda, né?
Quer dizer, o professor não está pronto, o aluno não está pronto.”
Nós também não estamos prontos.
Mas a mudança está aí, né? Ela já está posta.*

Nádia Cézar, Coordenadora Geral do Programa do Livro Didático, Audiência Pública do
PNLD 2021.

Introdução

Os materiais didáticos para educação básica são usualmente considerados essenciais para a concretização de uma política curricular.² No Brasil, sua entrada nas escolas públicas é garantida pelo governo federal por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Apesar da crescente concorrência oferecida pelos chamados *sistemas de ensino* produzidos e comercializados sem avaliação institucional,³ a importância do PNLD se mantém, em grande parte devido a compras governamentais em larga escala através de editais federais.

¹ O título é uma referência a uma fala de João Quaresma durante a audiência pública do PNLD 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SriWT2O3s3Q> timestamp 1:07 35.

² GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Penso, 2017 [1991], 3ª ed., pp. 147-163; MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história In: ROCHA, Helenice; RESNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *A História na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, pp. 175-199.

³ Para seu histórico, veja-se CASSIANO, Célia. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. São Paulo: Editora UNESP, 2017, pp. 303-314. Para seu avanço recente, cf. CAIMI, Flávia. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *História Hoje*, vol. 7, n. 14, 2018, pp. 31-37.

Operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as aquisições de obras didáticas, literárias, pedagógicas, softwares e jogos educacionais fomentam o mercado editorial. Dados da Câmara Brasileira de Livros demonstram, entretanto, que a venda dos didáticos têm sofrido uma queda significativa desde 2015, sendo o recente triênio 2020-2022 o mais desolador. Ainda assim, o faturamento desse segmento girou em torno de 1,3 bilhões de reais.⁴ Nos últimos 17 anos, o governo seguiu como o principal cliente desse filão. Portanto, não é por acaso que o PNLD segue atraindo o mercado editorial: uma obra aprovada significa não apenas um retorno financeiro expressivo para as editoras e seus autores, mas também, com sorte, um alcance significativamente ampliado e um número de leitores dificilmente alcançável em outros contextos.

Prestes a completar 40 anos em 2025, se contadas todas as suas edições, o programa se aperfeiçoou, ganhou escala e firmou-se como uma política de Estado, especialmente desde a redemocratização. Meu objetivo não é realizar uma análise do PNLD desde sua criação, até porque existe uma vasta produção dedicada a esse tema⁵. Examinarei o PNLD 2021, voltado para o Ensino Médio, para investigar seu papel na consolidação das transformações no ensino (de História e em geral) propostas pela Base Nacional Comum Curricular.

De imediato, a análise parte do edital, que, como já foi notado, é uma fonte essencial para compreendermos os materiais didáticos⁶ e permite perceber de que forma as alterações propostas na BNCC, até então limitadas ao campo das ideias, tomaram forma e se estruturaram por meio de um documento jurídico. Além disso, examinamos ainda o guia do PNLD 2018 e alguns do 2021⁷, a estrutura das obras aprovadas nesse último programa e de que forma três coleções contemplaram uma habilidade específica da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas presente na BNCC.

⁴ Evolução do Faturamento Real – Mercado + Governo preços constantes de 2022 in: CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. *Série histórica da pesquisa, produção e vendas do setor Editorial Brasileiro. 2006-2022*. Disponível em: https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2023/07/1688489002119SC3A9rie_HistC3B3rica_PCR24_2022_V1.pdf. Consultado em jun. 2024.

⁵ Como exemplo desses trabalhos, veja-se um artigo de uma pesquisadora de referência no campo e uma dissertação recente: CAIMI, Flávia. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos in: ROCHA, RESNIK, MAGALHÃES (orgs.) *Livros didáticos de história*, pp. 33-54; OLIVEIRA, Igor Luis Santos Marques de. *O PNLD no contexto de ruptura institucional: o desmonte de uma política pública (2017-2021)*. Niterói. Dissertação de Mestrado, PPGH/UFF, 2023.

⁶ ROCHA. Helenice. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis in: id., RESNIK, MAGALHÃES, (orgs.) *Livros didáticos de história*, p. 16

⁷ O PNLD 2021 possui ao todo cinco guias, sempre relacionados aos objetos do edital, indicados na nota 16.

Em 2017, em meio ao processo de finalização da BNCC e cinco meses após a aprovação da Reforma do Ensino Médio, o Decreto n. 9.099 revogou o 7.084/2010 e estabeleceu novas diretrizes para o Programa. Um dos objetivos acrescentados ao PNLD passou a ser “o apoio à implementação da Base”.⁸ Na visão de alguns pesquisadores, esse decreto teria sido responsável por “desmantelar” a trajetória construída até o momento.⁹ Embora essa interpretação nos pareça exagerada, é inegável que o governo Temer (2016-18) implementou uma série de mudanças. Dentre elas destacamos a inclusão de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas ao poder público, pois até então o PNLD destinava suas obras aprovadas apenas às escolas de educação básica públicas. O tipo de material produzido também se amplia e diversifica, enquanto a comissão técnica passa a ser obrigatoriamente constituída por uma série de instituições, muitas das quais tiveram ampla ingerência no processo de construção e finalização da BNCC. Assim, além da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB-MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FONCEDE), a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) passaram a compor essa equipe. Cabe destacar ainda o artigo 18 desse decreto, o qual apresentava três opções às redes estaduais: escolher as obras para a totalidade de suas escolas, para grupos de escolas criados por critérios próprios ou por cada escola. Até então a terceira opção prevalecia, garantindo assim maior autonomia aos professores. Entretanto, ao consultar o Guia do PNLD de 2019, o qual tem como principal função descrever e analisar detalhadamente as obras aprovadas para auxiliar a escolha docente, observa-se no tópico intitulado *Escolha* que:

mesmo no caso da criação de grupos de escolas ou de adoção de material único para toda rede de ensino, os professores continuarão participando da escolha e o material a ser distribuído será o mais escolhido pelas escolas. (...) A ata de Escolha de Livros Didáticos e o Comprovante de Escolha, disponíveis para impressão pelo sistema, devem ser afixados na escola, em local apropriado, público e de fácil acesso. Dessa forma, todos os membros da comunidade escolar poderão ter ciência da escolha. A ata de escolha deverá ser anexada no

⁸ Para uma análise do decreto, veja-se CAIMI, Sob nova direção, pp. 25-31.

⁹ MIRANDA, Sônia & ALMEIDA, Fabiana. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de história frente a uma BNCC sem futuro. *Escritas do Tempo*, vol. 2, n. 5, 2020, p. 25.

sistema de registro da escolha. Os referidos documentos devem ainda ser arquivados para eventuais consultas pelo FNDE ou pelos órgãos de controle.

Professor(a), confira se a escolha definida em sua escola e protocolada em ata (ou outro documento) corresponde às coleções registradas no sistema, observando o Comprovante de Escolha. As coleções encaminhadas pelo FNDE à sua escola são definidas pelos dados gravados no sistema. Fique atento(a)! Caso o documento não seja disponibilizado, procure o(a) diretor(a) da sua escola e solicite a divulgação¹⁰.

Destinado aos professores da educação infantil e aos estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), esse guia foi o primeiro a ser publicado após a referida lei. Nele fica clara a intenção de advertir que os professores necessitam participar do processo, independentemente do modelo de escolha das redes, e os procedimentos para garantir sua transparência. No portal do FNDE consta um documento intitulado Manual Modelo de Escolha, que indica que

A escolha será unificada e TODAS as escolas da rede utilizarão o mesmo material. Os livros a serem entregues serão os mais escolhidos dentre os registrados pelas escolas pertencentes à rede de ensino. Cada escola registrará a sua escolha. Finalizado o prazo para registro das obras, o sistema identificará as redes com escolha unificada e fará o levantamento do material mais escolhido por elas para que seja distribuído para as escolas integrantes da rede.¹¹

Nesse sentido, entendemos que os docentes podem escolher entre todas as obras disponíveis no catálogo e a mais “votada” é adotada em todas as escolas da Rede.

Passemos então para a análise do PNLD 2021¹², destinado ao ensino médio, que será o foco desse capítulo. Afinal, quais foram as mudanças sofridas pelo material didático nesse segmento após a instituição da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio?

¹⁰ *Guia Digital PNLD 2019*. Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/escolha acesso em mar. 2024.

¹¹ MEC/FNDE/DIRAE/CGPLI. *Manual modelo de escolha*. Brasília: 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/ManualModelodeEscolhaSECRETARIASDEEDUCAO.pdf>, consultado em agosto 2024.

¹² A execução do PNLD é normalmente realizada de forma alternada, atendendo a cada fase dos ciclos em anos distintos. É necessário ainda salientar que as discussões sobre o edital são usualmente realizadas com antecedência à submissão dos livros ao Programa. Entretanto, sobretudo para o Ensino Médio, essa antecipação tem sido comprometida devido as incertezas que rodam esse segmento. Pode ser que o mesmo ocorra no PNLD 2025, como já se especulou na imprensa: MATTOS, Laura. Impasse do novo ensino médio ameaça produção de livros didáticos. *Folha de São Paulo*, 14/09/2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/09/impasse-do-novo-ensino-medio-ameaca-producao-de-livros-didaticos.shtml>. Consultado em set. 2023.

Os impactos da BNCC no PNLD

Como previsto no Decreto n. 9.099, o PNLD 2021 deveria colaborar para a implementação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC. A primeira audiência pública referente a esse edital foi realizada em dezembro de 2018¹³, portanto já nos estertores do mandato de Michel Temer. Nesse encontro, é perceptível que entre a comissão técnica pairava uma série de incertezas sobre como o novo material seria organizado e chegaria às escolas de todo o país. As dúvidas recaíam principalmente sobre os itinerários formativos: como as editoras trabalhariam com as inúmeras possibilidades que se abriam com o formato imposto pela Reforma? Algumas ideias foram aventadas, mas por fim o governo Bolsonaro decidiu que os itinerários não seriam incorporados ao edital¹⁴. Cabe destacar que até o momento inexistia um documento específico que oriente as editoras sobre este nicho de mercado, provavelmente devido às incertezas sobre sua implementação e os diversos caminhos tomados pelas 27 unidades da federação. Mesmo assim, algumas editoras elaboraram esses materiais por conta própria¹⁵.

Em meio a todos esses impasses e uma mudança de governo, o edital atrasou, sendo finalizado apenas em outubro de 2019. Nesse momento, ele passa a se concentrar única e exclusivamente na Formação Geral Básica, de modo que todo o material didático produzido para o Ensino Médio deveria basear-se nas orientações indicadas pela Base Nacional Comum Curricular. Dois elementos chamam imediatamente a atenção: um aumento de quase 70% na extensão do edital (127 páginas, contra 75 do seu antecessor) e a diversidade de materiais que deveriam ser elaborados pelas editoras para esse segmento.

Talvez uma das mudanças mais impactantes para discentes e docentes tenha sido o fato de que os livros passaram a ser organizados por área de conhecimento e não mais

¹³ FNDE. *Audiência Pública 04/2018*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IOY3-hn00OE>. Consultado em set. 2023.

¹⁴ No edital consolidado de 2021, afirma-se que um documento específico seria elaborado posteriormente para os itinerários formativos. Conferir: MEC/FNDE/SEB. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material didático PNLD 2021*, p. 50. Disponível em https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf, consultado em agosto 2024.

¹⁵ No site da Saraiva, por exemplo, através do programa intitulado *Ação itinerários*, esse tipo de material é disponibilizado, mas apenas no formato online. No banner inserido no portal da editora são apresentados apenas quatro deles ComunicaAção (Linguagens e suas tecnologias), RepresentAção (Matemática e suas tecnologias), MediAção (Ciências Sociais e Humanas aplicadas) e InvestigAção (Ciências da Natureza e suas tecnologias). Disponível em: <https://editorasaraiva.com.br/acao-itinerarios/>, consultado em junho 2024.

pela disciplina na qual, cabe destacar, os professores são formados nas universidades. Além disso, a própria forma de distribuição desses materiais causou confusão nas escolas: o edital do PNLD 2021 foi dividido em cinco objetos distintos e sua entrega faseada¹⁶. Desse modo, em 2021, as obras que primeiro chegaram as escolas foram as do objeto 1, ou seja, as de *Projeto de Vida* e de *Projeto Integrador*. Portanto, aqueles que não estavam acompanhando os trâmites relacionadas ao PNLD poderiam crer que somente esses livros deveriam ser trabalhados nos três anos. Esses materiais, com características próprias, inauguram uma nova proposta de trabalho. Segundo a comissão técnica que apresentou o edital, o grande objetivo dos Projetos seria promover a adaptação de uma abordagem por áreas. Como indicamos nos capítulos anteriores, apesar de os anos finais do ensino fundamental conservarem uma abordagem disciplinar, isso se modifica no ensino médio, o qual deveria passar a priorizar uma divisão por área de conhecimento. Assim, os livros do objeto 1 deveriam auxiliar nessa transição de uma estrutura disciplinar característica dos anos finais do fundamental para um modelo organizado por áreas no ensino médio.

Resumidamente, poderíamos dizer que o grande mote dos livros de Projeto de Vida é refletir sobre os anseios, angústias, relações e o futuro dos estudantes. Na BNCC, a menção ao desenvolvimento de um projeto de vida aparece na sexta competência geral¹⁷, e, portanto, deveria ser trabalhada por todos os componentes curriculares. Entretanto, como competência específica ela é mencionada apenas na área de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. Ao analisar os livros dessa categoria, percebemos que há uma predominância no desenvolvimento de Competências e Habilidades de Linguagens e Humanas. Assim, embora não haja uma recomendação de quais professores deveriam explorar esse material, subentende-se que essa tarefa deveria caber aos docentes dessas duas áreas. Outro ponto relevante é perceber que embora ações relacionadas ao Projeto de Vida já estivessem sendo desenvolvida em algumas escolas e estados¹⁸ muito

¹⁶ Os cinco objetos foram os seguintes: 1. Obras Didáticas de Projetos Integradores & Projeto de Vida; 2. Obras Didáticas por área do Conhecimento e obras didáticas específicas destinadas aos estudantes e professores do ensino médio; 3. Obras de formação continuada destinada aos professores e à equipe gestora das escolas públicas do ensino médio; 4. Recursos Digitais; 5. Obras Literárias.

¹⁷ “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência e responsabilidade”. Brasil, Ministério da Educação, *Base Nacional Comum Curricular*, p. 9.

¹⁸ Em matéria divulgada em 2016, o Instituto Porvir já promovia um grande destaque para esse tipo de proposta indicando algumas Redes que trabalhavam nesse sentido, com destaque para a Rede Estadual do Ceará. Disponível em: <https://porvir.org/apoio-da-familia-impulsiona-jovem-seguir-seu-projeto-de-vida-ensino-medio/> Para uma apresentação elogiosa (uma das autoras atuava na secretaria de educação do estado de São Paulo) do projeto, cf. FODRA, Sandra & NOGUEIRA, Mara. O projeto de vida nas escolas do programa ensino integral. *@mbienteeducação*, vol. 10, n. 2, 2017, pp. 251-261.

antes da BNCC, o PNLD 2021 inovou ao pretender disseminar esse formato nas escolas de toda a rede pública por meio de livros didáticos específicos para esse fim.

Por sua vez, os livros de Projetos Integradores deveriam ser organizados obrigatoriamente por seis tópicos específicos, a saber: STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática), Protagonismo Juvenil, Mídiaeducação, Mediação de Conflitos e dois outros temas livres desde que fossem abordadas três competências gerais, sendo uma delas necessariamente a competência de número 7 (argumentação) da BNCC. Não foi exigido que esses objetos trabalhassem especificamente com alguma área de conhecimento, de modo que seria permitida a elaboração desse material para as quatro áreas de conhecimento. Segundo o edital, o objetivo desse material deveria ser

tornar a aprendizagem mais concreta ao explicitar a ligação entre diferentes componentes curriculares e áreas de conhecimento, conectando estudantes a situações vivenciadas por eles em suas comunidades. Portanto, as obras de Projetos Integradores (...) devem contextualizar a relação de ensino e aprendizagem permitindo que os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores construídos ao longo da realização dos projetos **façam sentido para o estudante**. Nessa perspectiva, pode-se contemplar contextos locais e abordagens regionais.¹⁹

O PNLD inspirou-se em algumas diretrizes internacionais de educação que avançaram nas últimas décadas, e o fez de forma mais explícita que a BNCC. Nesta, por exemplo, inexistiu menção ao que podemos chamar de *campo de estudo* STEAM. Proposta pelo Conselho Nacional de Ciências dos Estados Unidos em 1986, a ideia de se trabalhar a partir da integração da matemática, ciência, tecnologia e engenharia (originalmente STEM) se espalhou rapidamente e, atualmente é uma das principais apostas em boa parte do mundo para o treinamento de uma mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.²⁰ Seu avanço na América Latina é, porém, recente.²¹

O objetivo declarado da ênfase educacional em STEM é capacitar os estudantes para lidar com problemas tecnológicos reais, solucionando-os de forma criativa e desenvolvendo diversas competências e habilidades necessárias no século XXI²². A inclusão de Artes fez com que o acrônimo virasse STEAM e que adquirisse, segundo

¹⁹ Edital PNLD 2021, p. 61.

²⁰ ENGLISH, Lyn D. STEM education K-12: perspectives on integration. *Internacional Journal of STEM education*, vol. 3, 2016, 1-8.

²¹ BASCOPÉ, Martín et al, Latin American STEM policy: a review of recent initiatives on STEM Education in Four Latin American Countries in: Johnson, Carla et al (orgs.). *Handbook of Research on STEM Education*. Nova York: Routledge, 2020, pp. 443-458.

²² Appendix A: 21st Century Skills and Competencies Included in the OECD Survey in: PELLEGRINO, James & HILTON, Margaret (orgs.). *Education for Life and Work: Developing transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press, 2012, pp. 219-220.

alguns estudiosos, uma consciência social e cultural, ainda que na prática as ditas ciências “exatas” e “duras” mantenham sua proeminência.²³ É preciso indagar, porém, o quanto esse arcabouço conceitual não traz consigo uma desvalorização implícita das ciências humanas, percebidas como menos úteis e práticas e mesmo irrelevantes – ainda que as competências e habilidades delineadas na BNCC tenham uma aplicabilidade potencialmente mais duradoura para cidadãos-trabalhadores do que habilidades técnicas específicas que podem ser rapidamente tornadas obsoletas devido aos avanços tecnológicos em áreas como inteligência artificial.²⁴

O edital do PNLD 2021 não trata diretamente de nenhuma dessas questões. STEAM é considerado um tema integrador e seus objetivos são rapidamente indicados. Não existe uma explicação clara de como os livros deveriam tratá-lo, havendo apenas a recomendação de que “devem ser desenvolvidos projetos que articulem esses cinco campos de forma aplicada”.²⁵ De modo geral, para abordar esse e os demais temas integradores os livros didáticos sugerem um sequenciamento cognitivo que segue o seguinte caminho: apresentação do tema, pesquisas/discussões/atividades para ampliar e aprofundar o conhecimento, instruções para um “produto final”, execução e apresentação dos resultados, de preferência para a comunidade escolar²⁶.

Por sua vez, o guia do PNLD 2021 também foi dividido pelos cinco objetos indicados no edital. Especificamente sobre os projetos integradores, o maior quantitativo das obras pertence à área de Ciências Humanas e Sociais (19), seguida de perto por Linguagens e suas tecnologias (18), Matemáticas e suas tecnologias (14) e Ciências da Natureza e suas tecnologias (13).

No ano de 2022 foi a vez do objeto 2 chegar as escolas. Esse provavelmente era um dos materiais mais aguardados pelos docentes. Havia uma preocupação de como a integração entre as várias disciplinas de uma mesma área seria realizada no Livro do Estudante e como o diálogo com os docentes seria trabalhado no Manual do Professor, já que anteriormente o livro didático destinava-se apenas a uma determinada disciplina. Em

²³ Em alguns casos o A também se refere a artes e humanidades. DREW, David. STEM education, economic productivity, and social justice. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 2020, p. 17

²⁴ SU, Zhan; TOGAY, Guillaume; COTÉ, Anne-Marie. Artificial intelligence: a destructive and yet creative force in the skilled labour market. *Human Resource Development International*, vol. 24, n. 3, 2021, pp. 345-46.

²⁵ *Edital PNLD 2021*, p. 64.

²⁶ Exemplos dessa metodologia podem ser encontrados nas seguintes coleções: RIGOLIN, Tércio. *#Novo Ensino Médio: Projetos integradores. Ciências Humanas e Sociais aplicadas*. São Paulo: Scipione, 2020. DORIGO, Gianpaolo. *Caminhar e Construir: Projetos integradores. Ciências Humanas e Sociais aplicadas*. São Paulo: Saraiva, 2020.

relação à própria produção pelas editoras, o formato certamente apresentou desafios, já que provavelmente era mais fácil gerir equipes disciplinarmente homogêneas e menores como havia ocorrido em toda a história do Programa.

O edital do PNLD 2021 sugeriu que os livros de área de conhecimento fossem divididos em seis volumes não sequenciais e independentes entre si. Cabe lembrar que por muitos anos os livros foram seriados (1ª, 2ª e 3ª série) e que a maior parte das coleções de História se organizava cronologicamente. Nas edições anteriores do PNLD, a abordagem temática foi abandonada por autores e editoras, que perceberam muito rapidamente a resistência dos próprios professores a esse tipo de enfoque.²⁷ O conjunto de seis volumes precisaria obrigatoriamente contemplar todas as competências gerais e específicas e as habilidades de cada área de conhecimento, sendo que a área de Linguagens teria ainda algumas especificidades.²⁸

Entretanto, para além das obras elaboradas para as quatro áreas de conhecimento, o objeto 2 traz consigo as chamadas *obras didáticas específicas*. Assim, para os componentes de Língua Portuguesa e Língua Inglesa haveria mais um livro e, como novidade, elenca-se um material que integra as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas tecnologias. Esses materiais compostos por volume único também deveriam ser organizados a partir de um Livro do Estudante e um Manual do Professor que deveriam aprofundar as abordagens contidas nos livros por área.

Ao analisar o Guia do PNLD do objeto dois, percebemos que para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram aprovadas 14 obras, sendo quatro da editora Moderna, duas da Editora do Brasil, duas da FTD, uma da SM, uma da Ática, uma da Scipione, uma da Saraiva, uma da Editora AJS e uma da Palavras. Já para o material que visa o diálogo da CHSA com a Matemática, 10 livros constam na lista, sendo quatro da Moderna, um da Editora do Brasil, uma da FTD, uma da SM, uma da Ática, uma da Palavras e uma da Editora da Ponte. Nota-se, portanto, a manutenção do domínio das editoras maiores, capazes de investir os elevados recursos necessários na produção desses materiais.²⁹

²⁷ STRÖHER, Carlos Eduardo & MONTEIRO, Franciele de Souza. “As políticas do PNLD e as escolhas dos livros didáticos pelos professores de história”. *Revista História Hoje*, vol. 7, n. 14, 2018, p. 227.

²⁸ Entre as particularidades podemos citar a produção obrigatória de uma coletânea de músicas como material digital do estudante e professor destinada ao ensino de música e livro específico para Língua Inglesa.

²⁹ Para os antecedentes, cf. CASSIANO, *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI*, pp. 272-277.

O diálogo entre competência e conteúdo: superando dicotomias?

Começamos as análises pelas obras que contemplam apenas a área de CHSA. Inicialmente elaboramos uma tabela com as coleções aprovadas tentando perceber como foi realizada a divisão temática nos seis volumes de cada uma das obras. Quatro temáticas centrais emergem nos títulos atribuídos aos volumes dessas coleções: Trabalho, Cidadania, Natureza (vinculada à tecnologia, sustentabilidade e consciência ambiental) e Território (algumas vezes ligado a Fronteiras).³⁰ É interessante notar ainda que Tempo só aparece no título do conjunto de duas editoras, o que poderia sugerir uma reduzida ênfase em uma das categorias disciplinares centrais da História.³¹

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas para o Ensino Médio indica ao todo seis competências e 31 habilidades. Tentamos identificar alguns padrões de abordagem que conectassem títulos das coleções e competências, mas não foi possível traçar conexões precisas. Entretanto, entendemos que quando o título de um determinado volume sinaliza, por exemplo, a categoria *Natureza* a competência enfatizada na obra provavelmente será a terceira (*Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global*), ainda que muitas outras apareçam no volume. O mesmo acontece com a categoria *Trabalho*, explorada a partir da competência quatro, mas podendo ser analisada a partir de outras.

Recuando um pouco em nossas análises, o Guia de 2018, publicado em abril de 2017, no auge das disputas internas do campo de História analisadas no terceiro capítulo desta tese, tece uma série de críticas às coleções aprovadas a partir de uma visão otimista sobre as transformações em curso.

Para o nosso bem, a BNCC e o novo Ensino Médio podem corrigir essa disfunção da seleção e da distribuição do conteúdo substantivo. Em primeiro lugar, pode incorporar alguma orientação de progressão dos direitos e objetivos de aprendizagem – tratados timidamente nos livros didáticos. Critérios de progressão cientificamente orientados podem extinguir o caráter

³⁰ É claro que outras aparecem como Política, Sociedade, Cultura, Desigualdade, mas de forma mais episódica.

³¹ As obras nas quais a categoria Tempo aparece no título são: *Humanitas* da Saraiva (Tempo e Espaço) & FTD *Multiversos* (Globalização, tempo e espaço).

reversionista e preparatório do conhecimento histórico no Ensino Médio. O ideal é não repetir “toda a História” ministrada no ensino fundamental.

Em segundo lugar, argumentos como “hábito”, “tradição” ou demanda dos exames nacionais não devem pautar a manutenção dos cinco períodos históricos em sequência progressiva cronológica, reforçando uma infinita busca pelas origens há muito criticada nos próprios países que criaram essa disposição.

Cabe lembrar que a comissão avaliadora e técnica foi formada apenas por historiadores, enquanto o Guia de 2021 foi produzido por uma comissão mista da área de Ciências Humanas. Assim, é bastante emblemática a pergunta que encerra a primeira seção do guia de 2018: “Que hábitos devemos abandonar na construção do novo livro de História?”, sinalizando uma insatisfação dos avaliadores até mesmo com as coleções aprovadas.

Partindo do fato basilar de que não existem mais livros *de História* no PNLD 2021, é interessante realizar inicialmente um exercício quantitativo: no PNLD 2018, ainda seriado, os três volumes do Livro do Estudante somados tinham em média 950 páginas, enquanto no PNLD 2021 os seis volumes somados têm 960 páginas. Entretanto, nesse último estão aglutinados todos os componentes de Humanas. Assim, uma das críticas mais contundente do Guia de 2018, relacionada à tentativa de ensinar “tudo” na maioria dos livros didáticos pode ter sido contemplada pelas coleções do PNLD 2021 - senão por opção, ao menos por força das circunstâncias.

No Guia de 2018 também aparecem críticas à linearidade, à periodização e ao eurocentrismo. Os livros didáticos tentariam se afastar dessa última classificação, adotando nas coleções uma organização integrada dos conteúdos, ou seja, articulando múltiplas histórias (Brasil, Global, Américas). Nas obras aprovadas no PNLD 2021, entretanto, esses problemas não são mais indicados, até porque esse tipo de abordagem desaparece dos livros e consequentemente dos Guias. A preocupação central dos Manuais do Professor passa a ser primeiramente a de situar o docente sobre as mudanças no Ensino Médio: o livro didático assume claramente uma função de disseminar entre os professores a nova estrutura de ensino. Em praticamente todas as obras - no Manual do Professor ou no Livro do Estudante - diversas páginas são utilizadas para reproduzir textualmente tanto as dez competências gerais quanto as seis específicas por área, assim como suas respectivas habilidades. Por exigência do edital, todas também sinalizam quais competências/habilidades estariam sendo contempladas em cada um dos capítulos, algumas apenas através dos códigos alfanuméricos, que com a ajuda desse material provavelmente se popularizarão. Há ainda ênfase nas diferentes técnicas de pesquisa e

investigação científicas empregadas, e a chamada metodologia ativa ganha proeminência,³² sobretudo porque é especificamente citada no edital de 2021, em outra inovação ausente da BNCC. Quase metade das obras³³ contém uma seção no Manual do Professor dedicada a ela com o intuito de explicar sua proposta: uma aprendizagem voltada para a resolução de problemas e análise de situações relevantes reais que prioriza o protagonismo estudantil³⁴.

Dentro de uma visão mais ampla das obras, é notável a diversidade no desenvolvimento dos conteúdos substantivos. Por exemplo, a temática da Primeira República foi explorada por meio de contextualizações distintas: ao abordar a República na América Latina, ao mencionar as diferentes formas de governança, ao analisar a formação da identidade nacional brasileira (que pode incluir desde a independência até a Revolução de 30, em certos casos), ao examinar democracia e autoritarismo no Brasil, entre outras. Além disso, elementos políticos e sociais do período são analisados de forma independente em várias obras, seja em capítulos distintos dentro de um mesmo volume ou em volumes separados. A análise política geralmente tem destaque nos livros cujos títulos estão diretamente relacionados a esse aspecto, enquanto temáticas sociais são mais detalhadas nos volumes que tratam do tema da cidadania.

As obras caracterizam-se, portanto, principalmente por sua diversidade. O contraste com o PNLD 2020, voltado para os Anos Finais do Ensino Fundamental, é marcante, pois neste há significativa continuidade dos modelos tradicionais que buscavam cobrir “toda a história” ao longo de quatro anos, numa perspectiva quadripartite e eurocêntrica. Mesmo as obras aprovadas foram, portanto, criticadas no Guia do PNLD 2020,³⁵ de forma similar à edição de 2018, como apontamos acima.

Assim, a ausência de objetos de conhecimento na BNCC do Ensino Médio, a necessidade de construir coleções que integrassem efetivamente as várias disciplinas de uma mesma área e a inexistência de modelos amplamente aceitos no mercado editorial

³² Das 13 obras analisadas (não obtive exemplares da editora Palavras) apenas uma (AJS) não menciona metodologia ativa em seu Manual do Professor.

³³ As cinco obras que destacam a metodologia são: *Multiverso e Prisma* (ambas da FTD), *Moderna Plus - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (Editora Moderna), *Ser protagonista* (SM) e *InterAção - Humanas* (Editora do Brasil).

³⁴ No mapeamento realizado, uma das referências principais que emerge para debater o assunto é BACICH, Lilian Bacich & MORAN, José (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. O livro possui 10 capítulos, alguns mais focados no aspecto teórico e outros na aplicação da metodologia, seja no ensino superior ou no básico.

³⁵ OLIVEIRA, Sandra & CAIMI, Flávia. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. *Educar em Revista*, vol. 37, 2021, pp. 1-22.

obrigaram cada equipe de autores a desenvolver organizações próprias do conteúdo em seus livros.

É interessante refletir sobre o impacto potencial dessa característica dos livros aprovados no PNLD 2021 no trabalho docente. A flexibilidade e o caráter não seriado das obras proporcionariam uma maior autonomia dos professores para organizar suas aulas ao longo dos três anos. No entanto, é importante considerar que muitos docentes da rede pública não lecionam em uma única unidade.³⁶ Assim, caso a rede não adotasse a mesma obra em todas as escolas, o professor poderia ser obrigado a lidar com mais de uma coleção para estruturar suas aulas, risco que seria potencializado caso o profissional também atue em escolas privadas. Considerando que cada obra trazia seis volumes, isso significaria que, por exemplo, se ele estiver vinculado a três escolas cujos materiais são distintos, ele precisaria trabalhar com dezoito livros. Se anteriormente a maior parte dos materiais didáticos de História seguiam mais ou menos o mesmo tipo de abordagem - quadripartite, linear e cronológica - o que provavelmente facilitava a preparação e o planejamento das aulas pelos docentes, a nova estrutura exige que ele compreenda como o tema que irá abordar está sendo contextualizado em cada uma das coleções, inclusive do ponto de vista interdisciplinar, caso de fato as utilize em sala de aula. Os videotutoriais organizados por volume, uma novidade agregada a esse novo formato, possivelmente foram pensados para auxiliar nessa tarefa. Entretanto, contendo entre 5 e 10 minutos, e concentrando-se muito mais em uma espécie de justificativa de estruturação do volume de acordo com as indicações no edital, eles dificilmente funcionariam como um material que ajudaria o docente nessa preparação semanal de aulas.

Nesse ponto também é importante observarmos com mais atenção o trecho que destacamos anteriormente no Guia do PNLD 2018 e que menciona importância de *critérios de progressão cientificamente orientados* nos livros didáticos. O fato de os volumes de uma determinada coleção não serem sequenciais e, portanto, poderem ser utilizados sem nenhum arranjo fixo que garantisse essa progressão de uma forma mais sistemática, fez com que essa aspiração não se concretizasse.

Ao comparar as coleções mais vendidas no PNLD 2018 em História e as “novas” de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNLD 2021, percebemos que há uma

³⁶ Um estudo analisa os dados do Censo da Educação Básica entre os anos de 2009 e 2017. A partir dele é possível perceber que 37.639 professores lecionavam em três escolas e 12.515 em quatro ou mais. CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. O perfil do professor nas etapas da educação básica. *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais*, vol. 1, 2018, p. 137.

continuidade nas escolhas. Em 2018, os três livros mais solicitados foram: *História, Sociedade & Cidadania* da FTD (Alfredo Boulos Júnior); *História Global da Saraiva* (Gilberto Cotrim) e *História - Das cavernas ao terceiro milênio* da Editora Moderna (Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota). No PNLD 2021, a FTD mantém a liderança com a coleção *Multiversos – Ciências Humanas* (Alfredo Boulos Junior, Laercio Furquim Júnior & Edilson Adão), seguidas das coleções da *Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (Patrícia Ramos Braick, Myriam Becho Mota et.al) e *Conexões – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (Gilberto Cotrim et.al), ambas da editora Moderna³⁷.

Quadro V: Quantitativo de vendas do PNLD 2018

EDITORA	AUTOR(ES)	TÍTULO	QUANTITATIVO LIVRO DO ALUNO (3 livros)
EDITORA FTD S.A.	ALFREDO BOULOS JÚNIOR	HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	1.794.357
SARAIVA EDUCAÇÃO LTDA	GILBERTO COTRIM	HISTÓRIA GLOBAL	1.119.912
EDITORA MODERNA LTDA	PATRÍCIA RAMOS BRAICK & MYRIAM BECHO MOTA	HISTÓRIA DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO	1.053.593

Fonte: Dados obtidos mediante solicitação via Lei Geral de Acesso à Informação.

³⁷ Dados obtidos mediante solicitação via Lei Geral de Acesso à Informação. A Saraiva teve apenas uma coleção aprovada no PNLD 2021, a Humanitas.doc. (Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira & Ronaldo Vainfas) que se encontra atualmente no sétimo lugar no ranking. Gilberto Cotrim trocou de editora do PNLD 2018 para o 2021 e o livro do qual é co-autor continua como um dos três mais vendidos, agora na Editora Moderna.

Quadro VI: Quantitativos de vendas do PNLD 2021

EDITORA	AUTOR(ES)	TÍTULO	QUANTITATIVO LIVRO DO ALUNO (6 livros)
<i>EDITORA FTD S.A.</i>	ALFREDO BOULOS JÚNIOR Et al.	MULTIVERSOS - CIÊNCIAS HUMANAS	3.247.971
<i>MODERNA PLUS</i>	GILBERTO COTRIM Et al.	HISTÓRIA GLOBAL	1.988.155
<i>EDITORA MODERNA LTDA</i>	PATRÍCIA RAMOS BRAICK & MYRIAM BECHO MOTA Et al.	HISTÓRIA DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO	1.585.260

Fonte: Dados obtidos mediante solicitação via Lei Geral de Acesso à Informação.

Esse cenário sugere uma “força da tradição”, pois os docentes parecem ter preferido continuar a trabalhar com autores e editoras com os quais já estavam habituados, possivelmente imaginando que os impactos das mudanças poderiam ser mitigados com tal manutenção.

Para compreender o impacto das novas configurações nas narrativas didáticas, proponho rastrear uma habilidade específica em três coleções distintas. A habilidade escolhida integra a sexta competência: *Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país* (EM13CHS601). A escolha se deu por entendermos que seu desenvolvimento implica necessariamente a instrumentalização da disciplina histórica. Por geralmente abrangerem temáticas amplas, é difícil enxergar a proeminência de uma disciplina específica dentro da matriz imposta pela BNCC, mas essa habilidade é uma das poucas exceções.

As coleções escolhidas para análise foram: 1. *FTD-Multiversos*, por ser a coleção mais vendida, conforme indicamos acima; 2. *Saraiva-Humanitas.doc*, por terem entre seus autores nomes renomados da historiografia brasileira, um dos quais inclusive envolvido nas discussões sobre a primeira versão da BNCC; 3. Editora do Brasil-

Interação Humanas, por se tratar de uma obra na qual é indicado de modo claro e direto a forma como cada uma das habilidades será tratada no livro³⁸.

Notamos de imediato que a habilidade escolhida raramente é desenvolvida na íntegra nos capítulos em que ela é mencionada. Assim, por exemplo, o contexto da história das Américas nem sempre é analisado e, além disso, em alguns momentos, parte dos elementos presentes nessa habilidade são mais enfatizados do que outros (questões analisadas por um ponto de vista da contemporaneidade como a desigualdade, violência *versus* questões relacionadas a escravidão, colonialismo, imperialismo entre outras). No entanto, quando consideramos a totalidade de cada coleção, a habilidade é plenamente abordada.

Para melhor visualização, apresentamos a seguir a coleção, a editora, o título do volume e dos capítulos e/ou seções nos quais a habilidade é mobilizada³⁹:

Quadro VII: Título e subtítulos das obras selecionadas

Coleção/ Editora	Título do volume	Título do capítulo (negrito) & Subtítulos/assuntos tratados⁴⁰
HUMANITAS.DOC SARAIVA	Diversidade, Cidadania e Direitos	Brasil, mostra a tua cara A questão étnico-racial e a autodeclaração. Educação em marcha lenta Trabalhando no Brasil A violência no Brasil Por uma sociedade justa, igualitária e solidária
HUMANITAS.DOC SARAIVA	Política e Mundo do Trabalho	Escravidão e Liberdade O conceito de escravidão e suas origens As rotas de comércio de escravos A escravidão mercantil Escravidão e liberdade na modernidade Trabalho no Brasil entre direitos e conflitos

³⁸ FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; VAINFAS, Ronaldo. *Humanitas.doc*. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. MAIDA, Judith Nuria (coordenação). *Interação humanas*. São Paulo: Editora do Brasil, 2020. BOULOS JÚNIOR, Alfredo; SILVA, Edilson Adão Cândido da; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. *Multiverso: ciências humanas*. São Paulo: FTD, 2020.

³⁹ É importante ressaltar que nessa tabela estão indicados apenas os volumes em que a habilidade escolhida é analisada. Por coincidência, em todas as coleções elas aparecem em quatro dos seis volumes existentes.

⁴⁰ Não serão incluídas as seções dos capítulos para que a tabela não fique excessivamente longa.

		sociais A formação da classe trabalhadora no Brasil O negro na Primeira República (Questões em foco). Cidadania e Direitos Humanos A cidadania moderna e os direitos civis Ampliando a cidadania: direitos políticos e sociais Os direitos humanos no Brasil Roteiro de estudo atividade com massacre indígena Projeto sobre Racismo no mercado de trabalho.
HUMANITAS.DOC SARAIVA	Território, Territorialidades e Fronteiras	Espaços da juventude no mundo contemporâneo Jovens no Espaço mundial: Distribuição e tendências Jovens no Brasil Culturas e territorialidades juvenis urbanas
HUMANITAS.DOC SARAIVA	Sociedade, Cultura e Política	Indígenas e Afrodescendentes: inclusão social Indígenas e europeus na América: encontro e desencontros Identidades Étnicas Afrodescendentes e suas lutas. Políticas afirmativas e luta pela igualdade Comunidades quilombolas no Brasil A luta dos indígenas no Brasil
HUMANITAS.DOC SARAIVA	Indivíduo, Sociedade e Natureza	Natureza e Cultura Ambientalismo e ativismo indígena. O mundo rural e a produção agropecuária Impactos socioambientais do agronegócio no Brasil

		Agrobiodiversidade e sustentabilidade no campo
INTERAÇÃO EDITORA DO BRASIL	A formação das sociedades e das civilizações no Brasil e no mundo	Que brasis formam o Brasil? A diversidade do Brasil Contemporâneo. Povos indígenas no Brasil atual. Historiografia dos povos indígenas. Terras indígenas. A matriz africana na formação da sociedade brasileira. Escravidão e racismo no Brasil Protagonismo da população afro-brasileira na luta por direitos. Mito da democracia racial Políticas afirmativas no Brasil
INTERAÇÃO EDITORA DO BRASIL	O poder econômico e a transformação na autonomia dos povos	A memória resiste à dominação? Violência simbólica e racismo científico: impactos na atualidade Os desdobramentos dos processos de colonização na América Latina e a formação de elites regionais As sociedades indígenas e a configuração das nações latino-americanas Lutas e desafios das populações afrodescendentes no contexto de crise da colonização e do início da formação do Estado brasileiro Conflitos pela busca da igualdade política de grupos e minorias
INTERAÇÃO EDITORA DO BRASIL	Sociedade brasileira conflitos e juventudes	De onde vem a fome? A história da questão agrária no Brasil e as origens da concentração de terras

		As terras indígenas e quilombolas no Brasil e a luta por demarcação e titulação
INTERAÇÃO EDITORA DO BRASIL	As sociedades Humanas seus desafios e percursos	Eu consigo conviver com o diferente? A constatação das diferenças e a diversidade Os conceitos de diversidade e pluralidade e a realidade do mundo contemporâneo O feminismo negro O conceito de raça e reprodução do racismo no mundo contemporâneo Branqueamento e miscigenação no Brasil O racismo sob a perspectiva das relações de poder, da história e das desigualdades sociais A história da resistência negra no Brasil As políticas afirmativas e as reações racistas a elas A postura diante da diversidade: preconceito, discriminação, intolerância, tolerância, abertura, diálogo As lutas contra a discriminação e o preconceito Formas de violência, exclusão e discriminação no espaço urbano O conceito de ubuntu O perspectivismo ameríndio e o conceito de multinaturalismo
MULTIVERSOS FTD	Populações, Territórios e Fronteiras	Dinâmica populacional Preconceito e conflitos Racismo

MULTIVERSOS FTD	Trabalho, Tecnologia e Desigualdade	Mundos do trabalho Trabalho análogo ao escravo no Brasil atual Escravidão moderna O trabalho escravo no Brasil Livres e escravizados nos séculos XVIII e XIX Atividade - Leitura de imagem: A redenção de Cã de Modesto Brocos y Gomez (Racismo)
MULTIVERSOS FTD	Ética, cultura e direitos	A universalidade não tão universal Desigualdade racial e direito dos negros. O caso do Haiti: América francesa Desigualdade racial e o direito à vida na atualidade A mortalidade dos negros no Brasil Atividade: Como combater o racismo?
MULTIVERSOS FTD	Política, Conflitos e Cidadania	Autoritarismo e demandas na América Latina Indígenas e afrodescendentes no Brasil: protagonismos e demandas.

Fontes: FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; VAINFAS, Ronaldo. *Humanitas.doc*. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. MAIDA, Judith Nuria (coordenação). *Interação humanas*. São Paulo: Editora do Brasil, 2020. BOULOS JÚNIOR, Alfredo; SILVA, Edilson Adão Cândido da; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. *Multiverso: ciências humanas*. São Paulo: FTD, 2020.

Assim, identificamos alguns temas recorrentes no trabalho com essa habilidade:

1. Escravidão e liberdade na história e na modernidade
2. Resistência e memória dos povos indígenas e afrodescendentes
3. Cidadania, direitos civis e humanos
4. Diversidade, identidades étnico-raciais e inclusão social

5. Conflitos sociais, violência e discriminação
6. Terras indígenas, quilombolas e questões agrárias
7. Políticas afirmativas e luta por igualdade

Estudos sobre a maneira como a literatura didática narra a história indígena e afrodescendente no Brasil frequentemente destacam que esses grupos estão atrelados a contextos históricos específicos, principalmente a colonização, sendo progressivamente negligenciados no tratamento de períodos posteriores. Especificamente sobre a população negra, Mônica Lima argumentou em 2017 que

a partir da abolição, a população negra brasileira com toda a sua diversidade, mas tendo em comum o sofrimento do racismo em suas expressões cotidianas, passa a não receber um enfoque que a identifique na especificidade de sua condição (...). Dilui-se a presença negra na nossa história, ou se torna na maior parte das vezes invisível, como se o ser negro no Brasil só importasse de fato quando a questão da escravidão estivesse em pauta. O mundo do trabalho perde suas marcas de cor. Assim, a luta antirracista presente no século XX, com suas vinculações com a luta pela cidadania, fica fora da pauta da história política ensinada nas narrativas didáticas⁴¹.

Do mesmo modo, estudiosos apontam diversos problemas quanto a análise da história indígena nos livros didáticos:

A questão indígena é relegada ao período da colonização; o indígena ainda não é visto como protagonista, como sujeito que resiste a luta, ou ainda, a disputa pelo território indígena não é considerada e o indígena não é visto na atualidade. Ainda se apresenta o problema de ver os povos indígenas como grupo homogêneo, e alguns termos ou conceitos são vistos de forma equivocada, como “índio” (o correto é indígena, já que índio é o habitante da Índia), “tribo” (refere-se aos povos nômades apenas) e “canibalismo” (não é visto como um ritual).⁴²

Também é especialmente interessante a crítica frequentemente feita à organização eurocêntrica dos materiais didáticos: ao centrar a narrativa dos acontecimentos na cultura europeia, os demais atores estariam sempre relegados a papéis de coadjuvantes.

Entendemos, portanto, que a habilidade que escolhemos analisar tem como um dos objetivos centrais romper com essas convenções recorrentes, na medida em que um dos seus elementos estruturantes é exatamente a discussão sobre a importância desses atores

⁴¹ LIMA, Mônica. Negra é a raiz da liberdade. Narrativas sobre a abolição da escravidão no Brasil em livros didáticos de história in: *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. ROCHA, Helenice, RESNIK, Luis e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 205.

⁴² RAMOS, Márcia Elisa Teté. CAINELLI, Marlene Rosa. OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 14, 2018, pp. 81-82. Outro estudioso é Mauro Cezar Coelho que possui diversos trabalhos publicados sobre o tema, dentre os quais destacamos: COELHO, Mauro Cezar. ROCHA, Helenice. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 25, 2018, pp. 464-488; COELHO, Mauro Cezar. Que enredo tem essa história? A colonização portuguesa na América nos livros didáticos de história in: ROCHA, REZNIK & MAGALHÃES (orgs.), *Livros didáticos de história*, pp. 185-202.

na atualidade, seus protagonismos e a abordagem de seus conflitos e problemáticas. Mas como isso é realizado em cada uma das coleções?⁴³

Começemos por algumas similaridades. As três obras analisadas possuem um capítulo⁴⁴ com o objetivo de apresentar as características atuais da população brasileira. Em todos há um intenso recurso à disciplina de geografia, que chega inclusive a fornecer o fio condutor das análises.⁴⁵ Ao realizar esse movimento, conceitos importantes como os de diversidade, desigualdade, preconceito e racismo são trabalhados.

Na coleção da **Saraiva**, a proposta de analisar diversos indicadores sociais permite quantificar numericamente indígenas, negros e pardos, chamando atenção dos estudantes para o fato de que a maioria da população brasileira se identificou como preta e parda pela primeira vez no censo de 2010. Na esteira das análises de cor, é também enfatizado como essa mesma população faz parte do grupo que mais abandona os estudos e sofre maior discriminação no mercado de trabalho. Os dados mostram que mesmo quando o nível de escolaridade de pretos e pardos é equivalente ao da população branca esta última ainda ocupa os melhores cargos e recebe os maiores salários. A partir dessa argumentação, o boxe *Analisando Mensagens* propõe um aprofundamento da reflexão sobre a desigualdade educacional no Brasil, a ser desenvolvido em atividades. Nesse contexto, a questão das cotas raciais é destacada. Na introdução do boxe pontua-se ainda o quanto a desigualdade está relacionada à escassez de políticas públicas no pós-abolição. Para finalizar o capítulo, dados sobre a violência são apresentados com o intuito de demonstrar que homens pretos e pardos são mortos com uma frequência significativamente maior do que o restante da população. Assim, medidas de combate à discriminação são propostas, sinalizando o quanto a igualdade perante a lei ainda possui limitações no Brasil, uma vez que nossa sociedade segue sendo “elitista e autoritária”⁴⁶.

⁴³ As análises dos materiais didáticos realizados nesse capítulo focam essencialmente no texto-base do livro dos estudantes. Em alguns momentos também examinei boxes e atividades, bem como o Manual do Professor.

⁴⁴ Os capítulos indicados no quadro disponibilizado são, respectivamente, *Brasil, mostra tua cara*; *Que brasis forma o Brasil*; *Dinâmica populacional*.

⁴⁵ Na coleção da Saraiva, por exemplo, o fio condutor para abordar a temática são os índices sociais e econômicos fornecidos por dados do Censo, do IBGE e da PNAD; já o livro da Editora do Brasil utiliza a diversidade dos biomas brasileiros para posteriormente focar nas contribuições das diferentes matrizes étnico-culturais na construção do país. Por fim, a FTD traz a temática da população mundial e trabalha com diversos conceitos demográficos para fechar as análises, abordando o preconceito de uma maneira genérica no Livro do Estudante (LE) - ainda que no Manual do Professor haja uma indicação para se explorar o racismo no Brasil, e que no LE constem atividades para se analisar esta problemática.

⁴⁶ P. 149.

Por sua vez, o material da **Editora do Brasil** propõe analisar a formação étnico-racial no Brasil em conjunto com a análise dos biomas brasileiros para observar assim a diversidade cultural, social, econômica e ambiental do país. O capítulo *Que brasis formam o Brasil?* é dividido em dois momentos, chamados no livro de “percursos”. No primeiro, a ideia é ressaltar a centralidade dos povos indígenas e dos negros assim como seus saberes. Após essa análise inicial em que a interdisciplinaridade com a Geografia é bastante evidente, passa-se a discutir sobre como o “encontro” - expressão criticada tanto nessa coleção como na anterior por não dar conta das tensões que permearam essas relações - entre portugueses, indígenas e africanos foi marcado pela dominação, resistência, violência e discriminação. Nas seções seguintes os indígenas e africanos são analisados em separado.

Para o primeiro grupo, destaca-se inicialmente suas contribuições culturais: língua, alimentação, arte, hábitos, cosmogonia, relação com a natureza e práticas sociais. Assim como na coleção anterior, o Censo de 2010 é mobilizado para quantificar e dar visibilidade a essa população, ainda que as informações sobre esse assunto não estejam no texto base. É ressaltado também o quanto durante grande parte do século XX narrativas oficiais afirmavam que essa população seria naturalmente extinta por um processo de miscigenação com uma cultura “civilizada” e, em contraste, a importância da Constituição de 1988, já que ela foi responsável por reconhecer os direitos dos povos originários. A questão da demarcação das terras indígenas também é levantada nesse volume, e os estudantes são convidados a analisar um mapa que apresenta as diferentes fases dessa demarcação e a pensar como as terras indígenas podem contribuir para um movimento de preservação ambiental pela forma como as sociedades autóctones manejam os recursos naturais. Mais interessante, porém, é a indicação de conflitos em relação à regulamentação da mineração entre os grupos Kaiapós na atualidade, o que pode ajudar o estudante a desconstruir uma visão homogênea e estereotipada desses povos. Contribui também para essa desconstrução o esforço em citar diferentes etnias ao longo do texto base.

É ainda nesse capítulo que a chegada de Colombo na América é explorada. Temos, portanto, o trabalho com outra parte da habilidade em questão. No Manual do Professor a indicação é que o termo “índio” seja problematizado, enquanto o Livro do Estudante aponta para as diferentes leituras e ideologias em relação ao processo pelos historiadores: conquista, encontro, choque e descobrimento. Destaca-se ainda uma atividade de análise proposta sobre a Rádio Yandê, criada por jovens indígenas da etnia tupinambá, pataxó e

baniwa com o intuito de mostrar o protagonismo indígena na atualidade ao divulgar seus conhecimentos por meio de tecnologias contemporâneas.

Passando para a análise dos afro-brasileiros, são levantados dados do IBGE e da PNAD de 2018, demonstrando o aumento do número de pessoas que se autodeclararam pretas ao compararmos com as estimativas de 2012. O caráter da cor e da raça é compreendido como uma questão fundamental para o entendimento das desigualdades sociais em nosso país, e a escravidão colocada como situação estruturante das relações étnico-raciais da sociedade brasileira teria deixado como herança o racismo.

Ao considerar a temática da escravidão, a coleção destaca não apenas o grande número de cativos que chegaram ao Brasil, mas também sua diversidade étnica, no intuito de combater visões rasas sobre o tema. Dessa forma, é ressaltada a diferença entre a escravidão praticada por alguns povos na África e o tráfico transatlântico de escravizados. No mesmo sentido, a noção de que africanos escravizavam outros africanos é considerada equivocada, pois ainda não havia se constituído uma identidade panafricana.

Para abordar a agência negra, os quilombos são apontados como uma das principais manifestações de resistência à escravidão. As revoltas escravas, como dos Malês, são brevemente mencionadas, e outras formas de resistência como fugas, abortos e assassinatos também são elencadas. Destacam-se ainda as figuras de Luís Gama ao abordar o engajamento da população cativa e liberta na campanha abolicionista e Maria Firmina dos Reis, escritora negra, considerada a escritora do primeiro romance da literatura afro-brasileira. Nesse ponto é indicado que o pós-abolição não significou a imediata inserção desses indivíduos na sociedade, e que tanto o racismo como o combate à discriminação continuaram. A imprensa negra e o Movimento Negro Unificado (MNU) são indicados como mecanismos importantes na defesa de demandas e da valorização e contribuição do negro na sociedade.

O livro não hesita em discutir sobre como o racismo afeta o mundo do trabalho, introduzindo assim o conceito de racismo institucional. Além disso, é destacado como os imigrantes de origem europeia foram privilegiados no mercado de trabalho em detrimento dos negros, pois as elites racistas os percebiam como trabalhadores e habitantes mais desejáveis. Por fim, o debate se volta para a questão da suposta democracia racial que vigoraria no Brasil, com uma atividade que crítica a famosa tese atribuída a Gilberto Freyre. No texto-base do Livro do Estudante, as características da escravidão no Brasil e nos Estados Unidos são explicadas para que o aluno compreenda a origem dessa ideia. A falta de políticas públicas no pós-abolição que garantissem a inserção dos libertos também

é abordada aqui, abrindo espaço para a discussão sobre o racismo estrutural em nossa sociedade. No encerramento do percurso, é enfatizada a importância das políticas compensatórias para garantir direitos a esses grupos e superar as desigualdades. Assim, o sistema de cotas implementado pelas universidades brasileiras é trazido para o debate mais uma vez. As Leis nº 10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2008, apresentadas como uma demanda dos movimentos negro e indígena, também são pontuadas como uma ação afirmativa relevante, assim como o Estatuto da Igualdade Racial de 2010.

Passemos para a obra da **FTD**. O capítulo intitulado *Dinâmica populacional* é basicamente voltado para a disciplina de Geografia e para a análise do mundo de uma forma geral, abordando o Brasil em uma perspectiva comparada. Apesar de no Manual do Professor a habilidade que escolhemos analisar ter sido sinalizada como uma das exploradas, o seu desenvolvimento é feito de maneira extremamente lateral no texto-base do Livro do Estudante ao mencionar a temática do racismo. O tópico é rapidamente abordado dentro da seção sobre preconceitos e conflitos, em que um trecho da Declaração dos Direitos Humanos é apresentado para reforçar as noções de respeito ao outro e à diversidade. Tentamos identificar se nas atividades propostas ao final do capítulo a questão era abordada com mais profundidade, e apesar de uma das atividades tratar do racismo, comparando o caso brasileiro com o norte-americano a partir do assassinato de George Floyd, ainda assim o trabalho com essa habilidade nos pareceu insuficiente, sobretudo quando comparado às duas outras coleções analisadas.

Como indicado anteriormente, a habilidade que escolhemos muitas vezes é fragmentada e analisada em volumes diversos. Continuando nossa exploração nos livros da FTD, percebemos que as questões de desigualdade racial e direito dos negros são abordadas também em outro volume, especificamente no capítulo intitulado *A universalidade não tão universal*. Mais uma vez, trazendo como fio condutor o debate sobre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e seus limites⁴⁷, o capítulo analisa dentre outros assuntos o processo de independência haitiana.

Uma das principais explicações para a vitória dos revoltosos, segundo o livro, é a experiência de combate que muitos africanos traziam consigo. Além disso, destaca-se que o Haiti foi o primeiro local a combinar independência e abolição, exercendo grande influência internacional. A violência contra os negros é novamente abordada a partir do caso de George Floyd nos Estados Unidos, para depois focar nos casos de mortalidade

⁴⁷ O capítulo tem como foco não somente os negros, mas também as mulheres e os homossexuais.

dos negros no Brasil. Dados do IBGE e Ipea são mobilizados para mostrar que a juventude negra possui mais chances de sofrer um homicídio do que brancos, destacando também o número de mulheres negras assassinadas. Além disso, é apontado que a maioria dos óbitos neonatais são de bebês pretos e pardos. Por fim, é enfatizado o quanto esses fatores associados à desigualdade de renda afetam a expectativa de vida dos negros. Para a superação desses problemas, o enfrentamento do racismo e das desigualdades seria essencial.

Já no capítulo intitulado *Mundos do Trabalho*, a escravidão é um dos assuntos analisados. Inicialmente, propõe-se uma análise do trabalho análogo à escravidão no Brasil, mas já indicando algumas características da escravidão no período colonial/imperial para contrastar com a situação contemporânea. Posteriormente, a escravidão moderna é analisada com mais detalhes. Um mapa é disponibilizado, mostrando as principais rotas do tráfico e os diversos portos de saída da mão de obra africana. Entretanto, no texto base do Livro do Estudante afirma-se que “enquanto a escravidão antiga, eles [escravizados] eram de diversas origens e cores: gregos, egípcios, macedônicos, sírios, entre outros, *na escravidão moderna, vivida pelo Brasil, os escravizados eram inicialmente indígenas e, depois, sobretudo, africanos.*” O trecho não destaca a imensa diversidade dos indígenas e africanos, podendo levar os estudantes a acreditarem que estes eram massas indiferenciadas. Por outro lado, na legenda do mapa mencionado anteriormente são citadas diversas etnias, indicando o local de origem de cada uma delas.

Em seguida, o trabalho escravo é descrito tanto nos engenhos como no espaço urbano, enfatizando-se o fato de que as mulheres negras frequentemente dominavam o comércio de alimentos nas cidades. O capítulo ressalta que nessa sociedade também havia trabalhadores livres assalariados, ocupando cargos mais importantes nos engenhos, como a de mestre de açúcar e feitores, ou realizando outras atividades como ferreiros e carpinteiros. Destaca-se ainda que, nesse período, o trabalho manual adquiriu conotações negativas e desonrosas. Acrescento que um dos elementos que poderiam ter sido incorporados para marcar a complexidade dessa sociedade colonial é a presença de diferenças entre os próprios escravizados. Por exemplo, um escravo de ganho teria mais autonomia do que um que trabalhasse no serviço doméstico, assim como um artesão especializado teria um estatuto diferenciado se comparado a um trabalhador do eito.

O capítulo também aborda o processo de entrada de imigrantes, indicando que o fim do tráfico atlântico deflagrou uma série de debates sobre o tipo de mão de obra a ser

utilizada nas lavouras. Também aqui relata-se a preferência da elite imperial pelos europeus, e todo o discurso racista consolidado no período. Uma das atividades ao final do capítulo solicita que os alunos analisem o famoso quadro de Modesto Brocos y Gomes “A redenção de Cã” e reflitam sobre a problemática do branqueamento e do racismo.

Por fim, o último capítulo que aborda a habilidade na coleção da FTD está no volume intitulado *Políticas, Conflitos e Cidadania*. Assim, ele se propõe a analisar o protagonismo e as demandas indígenas e afrodescendentes, indicando rapidamente que a compreensão dessas questões é imprescindível para o entendimento dos países latino-americanos. Iniciando pelos indígenas - os quais haviam aparecido de forma excessivamente ligeira no capítulo anterior - o texto base enfatiza o massacre a que essa população foi submetida ao longo de séculos. Por meio de um trecho de autoria da antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, os estudantes são também convidados a refletir sobre a noção de “encontro”. A partir disso é realizado um compilado histórico sobre o tratamento dado aos indígenas do Império até os dias atuais, ressaltando-se as ideias que circulavam sobre os povos originários nesses diferentes momentos e a forma como o Estado agia em relação a eles. O texto aponta ainda que o Serviço de Proteção ao Índio (1910) foi um fracasso e que em 1955 a população indígena havia sido reduzida a cerca de 100 ou 150 mil pessoas, sendo que vários povos haviam sido extintos, a exemplo dos Xetá, Oti-xavante e Nambikwara.

Aqui destaca-se que apesar da crença na extinção dos indígenas, dados do IBGE mostram um crescimento dessa população nas últimas três décadas. O debate sobre a regularização das terras indígenas e todas as suas fases também é abordado. A aprovação de várias leis de interesse indígena na Constituição de 1988 é apontada como uma conquista desses grupos, assim é a Lei n. 11.645/2008 sobre o ensino de história indígena. O livro ainda comenta sobre os embates dos grupos indígenas - apoiados por órgãos como o Conselho Indigenista Missionário e o Instituto Socioambiental - contra fazendeiros, grileiros, posseiros, garimpeiros e madeireiros que não reconhecem suas terras. Ressalta-se, por meio de uma atividade, que o desmatamento e garimpo ilegal aumentaram durante o período da pandemia da Covid-19 e as cinco principais demandas dos povos indígenas na atualidade são indicadas, com ênfase no discurso da então deputada federal Joênia Wapichana.

Por sua vez, para iniciar a temática afrobrasileira, o livro recupera a questão do tráfico transatlântico, salientando que os africanos foram trazidos à força para o continente americano. Os motivos para a substituição da mão de obra indígena são

elencados, seguida pela temática da resistência escrava. As irmandades e os quilombos – principalmente Palmares – ganham protagonismo nesse tópico. A questão das terras quilombolas e das lutas pelo direito a elas é abordada e há referência ao artigo 68 da Constituição de 1988, que trata do reconhecimento da propriedade definitiva das terras ocupadas, também é colocado como o resultado de pressões dos movimentos negros. O processo de abolição em 1888 também é visto como resultado de revoltas, formação de quilombos, do movimento abolicionista (sendo mencionados tanto negros como André Rebouças e Luiz Gama quanto brancos como Joaquim Nabuco) e de pressões externas. É indicado também nesse volume a dificuldade de inserção desses libertos no mercado de trabalho e as situações de violência policial e racismo. Nesse contexto a imprensa negra surge como uma forma dos afrodescendentes manifestarem suas ideias, insatisfações e desejos.

O Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944 e liderado por Abdias do Nascimento, na luta pelo processo de redemocratização durante o Estado Novo, o Comitê Democrático Afro-Brasileiro e o teatro popular brasileiro são elencados como importantes grupos de atuação negra na década de 1940. Situações específicas de racismo são levantadas nesse tópico, a exemplo da montagem da peça Anjo Negro escrita por Nelson Rodrigues. Abdias Nascimento, líder do TEN, fora escalado como personagem principal, entretanto, a peça foi censurada e para que fosse concretizada o ator negro precisou ser substituído por um branco pintado com graxa.

Durante o período da ditadura é enfatizado a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, e a escolha do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. A estética de matriz afro - penteado *black power*, batatas, pulseiras - teria começado a se fortalecer também nesse período, tendo a imprensa negra um papel fundamental nessa consolidação. Destaca-se também a afirmação de outros elementos culturais como a música, dança, religião e até mesmo nome de crianças com inspiração afro-brasileira.

Para abordar a situação dos afrodescendentes na atualidade é destacada a desigualdade étnico-racial no mercado do trabalho, relatando que negros e pardos enfrentam as piores condições e os salários mais baixos. Nesse sentido, políticas públicas e ações afirmativas são reivindicadas para que haja uma promoção real de igualdade de oportunidades. São apresentadas também demandas afrodescendentes na área da saúde e uma atividade convida os estudantes a refletirem sobre o quanto a hipertensão, uma

doença social que atinge sobretudo negros, poderia ser mais bem controlada com a melhora nas condições de vida dessa população.

O campo da cultura é o último analisado, destacando a trajetória de artistas e intelectuais como Carlinhos Brown, Lázaro Ramos, Sueli Carneiro e Djamila Ribeiro. Por fim, o hip-hop, surgido nos Estados Unidos nos anos de 1970, é abordado como uma das expressões culturais que manifestam as contradições sociais presentes na nossa sociedade e denuncia sobretudo as situações de opressão cotidiana sofrida pelos afrodescendentes. Nomes importantes desse gênero musical são mencionados, como os Racionais MC's e Emicida.

É perceptível que a coleção da FTD concentra boa parte das análises da habilidade (EM13CHS601) nesse último volume. Além dos problemas que indicamos ter encontrado, outro ponto que nos chamou atenção é que o contraponto brasileiro nessa coleção é realizado essencialmente com os Estados Unidos, sendo a América Latina pouco mobilizada.

Por outro lado, a América Latina está mais presente na coleção da **Editora do Brasil**. No capítulo *A memória resiste à dominação?* a análise se concentra em compreender de que forma nosso passado continua a se manifestar no presente, sobretudo no que diz respeito ao apagamento dos povos colonizados. As experiências latino-americanas são abordadas para se discutir a questão racial, os conflitos na atualidade e a construção da identidade.

Na abertura do capítulo, a derrubada da estátua de Edward Colston, um traficante de africanos escravizados, é utilizada para estimular os estudantes a refletir sobre os argumentos contra e a favor da manutenção desse tipo de simbologia colonial. Logo depois, ao trazer o filme *Pantera Negra*, o livro ressalta a importância da representatividade no cinema e se propõe a explicar historicamente os motivos de alguns povos ainda serem pouco lembrados “por suas próprias perspectivas culturais”⁴⁸.

Focando especificamente no imperialismo do século XIX, algumas teorias que justificavam a expansão são expostas, como a da missão civilizatória e a do racismo científico. O livro indica, entretanto, que essas visões foram refutadas por alguns cientistas no período, a exemplo de Juliano Moreira, médico negro caracterizado como um dos precursores da psiquiatria brasileira, que lutou contra perspectivas racistas e

⁴⁸ MAIDA, Judith Nuria (coordenação). *Interação humanas: o poder econômico e a construção da autonomia dos povos e países*. São Paulo: Editora do Brasil, 2020, p. 60.

racialistas, apoiadas pela maioria da intelectualidade da época, a exemplo do seu contemporâneo Nina Rodrigues.

Ainda que inicialmente o livro se concentre bastante na África e na Ásia, discutindo o processo de partilha de seus territórios, o reagrupamento de grupos étnicos por parte das potências europeias e, posteriormente, o processo de descolonização e o surgimento dos estados nacionais, o segundo percurso desse capítulo começa com o seguinte questionamento: “O que é ser americano?” Continuando a abordagem a partir de filmes de super-heróis, a figura do Capitão América é explorada para destacar como, ao pensar sobre a América, grande parte das pessoas automaticamente pensa nos Estados Unidos e no estadunidense, e o quanto a indústria cinematográfica pode reforçar ou quebrar estereótipos e visões preconceituosas.

A partir daí é relembrado que o território americano foi colonizado e no geral os grupos que viviam nesse continente foram reduzidos a uma única categoria: indígenas. Citando Eduardo Galeano no texto base, afirma-se que a identidade latino-americana vem sendo ofuscada e considerada uma América de segunda classe. Portanto, para recuperar a memória das diferentes etnias, são elencados alguns elementos que precisariam ser resgatados com mais frequência, a exemplo da magnificência de Machu Picchu, o calendário maia e as construções monumentais dos astecas, inseparável de sua força militar. Há que se questionar, porém, se essa ênfase na monumentalidade não é ela mesma eurocêntrica, ignorando a maneira como diversos povos originários adaptaram-se ao meio ambiente e construíram sociedades complexas cujos resquícios são atualmente menos visíveis a olho nu, como ocorreu na Amazônia.

Deslocando as análises para um contexto mais atual, há destaque para um trecho do intelectual peruano Aníbal Quijano em que este discute a ideia de raça e o quanto ela serviu para a legitimação da dominação europeia. A resistência de indígenas e negros no passado e no presente seria fundamental para o combate desse tipo de pensamento. Afunilando a análise para o contexto brasileiro, o racismo é atrelado às nossas estruturas econômicas e sociais. Dados do IBGE são elencados para demonstrar que entre os negros as taxas de analfabetismo e pobreza são maiores e diversas situações em que o racismo se manifesta em nossa sociedade são listados para os estudantes. Recuperando a temática da memória, enfatiza-se o quanto o papel da mulher negra, das comunidades quilombolas, da literatura, das artes, das universidades e dos movimentos sociais e políticos são essenciais para esse resgate.

O capítulo ainda chama atenção para a importância de analisar as diferentes narrativas sobre os fatos e a partir desse gancho, passa a analisar alguns movimentos que ocorrem atualmente nas cidades do México, destacando o zapatismo, representantes da luta dos povos indígenas sul-americanos. O capítulo retrata que esse é um dos movimentos sociais mais conhecidos no continente americano, defendendo a “autonomia de seu território como forma de luta e manutenção de suas memórias e identidades.”⁴⁹

Para abordar a pluralidade de identidades na América o livro se volta novamente para o período colonial e dialoga com Serge Gruzinski para explicar algumas ideias do autor, a exemplo do processo de “ocidentalização” da América e mundialização. Há um destaque para os Mapuches – povo indígena do sul do Chile e da Argentina – e logo depois os incas, maias e astecas passam a ser o centro da análise, ressaltando-se a potência e as proezas desses povos em áreas variadas, como arquitetura, economia, política, religiosidade e comércio. Recuando para um período anterior a colonização e aos povos pré-hispânicos, o capítulo deixa claro que o processo de ocupação do continente americano antecedeu a chegada dos europeus, enfatizando a importância da arqueologia para o estudo dessas sociedades.

Por fim, a arte é também tomada como uma expressão dessas identidades e o movimento muralista é contextualizado em conjunto com os processos de independência dos países latino-americanos. A Revolução Mexicana é percebida como um movimento que tinha como objetivo combater problemas históricos, muitos deles herdados do processo de colonização, como a injustiça social, a exploração dos trabalhadores, a incorporação forçada dos povos indígenas à sociedade euro-americana e a concentração fundiária. Assim, o muralismo emerge como um projeto cultural e estético de valorização da pluralidade da população indígena e como uma tradição cultural e artística de origem mexicana, com destaque para Diego Rivera, José Orozco e David Siqueiros.

Para não perder de vista a questão chave que abriu o capítulo, o livro retorna ao Capitão América para compreender a história dos Estados Unidos e sua transformação em superpotência. Para isso o termo Destino Manifesto é explicado ao mesmo tempo em que é enfatizado o fato de que a expansão territorial dos EUA também ter sido realizada a partir da expropriação, limpeza étnica e genocídio dos povos originários.

Nos outros dois capítulos da coleção da Editora do Brasil em que a EM13CHS601 é abordada, as análises recaem sobretudo sobre o Brasil. Assim, no capítulo *De onde vem*

⁴⁹ Idem, p. 90.

a fome? a questão agrária em nosso país é colocada em primeiro plano. Mais uma vez, é enfatizado que para o melhor entendimento do presente é necessário recorrer ao passado. O sistema de capitanias hereditárias/sesmarias é apresentado, explicando que, antes da chegada dos portugueses, o conceito de posse privada da terra não existia. A atividade que permeia o texto base faz com que os alunos reflitam sobre as consequências desse sistema já que a concentração fundiária continua a ser uma marca da realidade brasileira. A partir daí o foco recai sobre a economia colonial, e além da caracterização da plantation, é pontuado que existia também uma economia interna colonial que envolvia outros trabalhadores como “contadores, capatazes, pequenos comerciantes e agricultores que ocupavam pequenos lotes de terra”.⁵⁰ A exploração das drogas do sertão na Amazônia, sobretudo pelos jesuítas com trabalho indígena, também é mencionada, assim como a pecuária, contemplando nesse sentido com mais complexidade a sociedade colonial que se erigia. A questão já é abordada no volume anterior, o qual tratou em um box de monumentos que de alguma forma fazem uma ode a um passado opressor e escravista, tendo como foco a estátua do bandeirante Borba Gato em São Paulo.

No contexto da questão da terra, o período imperial é retratado como uma fase de quase total ausência de regulamentação da propriedade, já que com a independência o instituto de sesmarias perdeu sua funcionalidade. Nesse cenário, a Lei de Terras de 1850 emerge como um marco importante, estabelecendo que a propriedade só poderia ser garantida mediante compra ou venda. Para nossa análise, é especialmente interessante notar que o capítulo demonstra como a questão fundiária estava vinculada à temática da mão de obra. O dinheiro obtido com a venda de terras devolutas seria investido no financiamento da imigração no Brasil, já que o tráfico de escravos foi proibido nesse mesmo ano. Ao mesmo tempo, essa lei excluía a maior parte da população do acesso à terra, impedindo a formação de um amplo campesinato. Ao abordar o sistema de parceria estabelecido para boa parte dos imigrantes, os estudantes são incentivados a refletir sobre as semelhanças e diferenças entre o trabalho dos escravizados e dos imigrantes nas lavouras nesse período, por meio de uma atividade proposta em um box.

Estendendo as análises para o período republicano e os dias atuais, o capítulo demonstra que apesar de alguns avanços no que diz respeito à modernização da produção agrícola, a concentração fundiária no país resiste e dados do IBGE demonstram que ela

⁵⁰ MAIDA, Judith Nuria (coordenação). *Interação humanas: sociedade brasileira: conflitos, tensões e a juventude*. São Paulo: Editora do Brasil, 2020, p. 15.

tem mesmo aumentado nos últimos anos. Os números são contrastados com os demais países da América Latina, indicando que também neles existe essa tendência.

Por fim, a demarcação das terras indígenas e quilombolas é analisada. A Constituição de 1988 é novamente apontada como um ponto de inflexão importante, já que a partir dela o Estado tanto passa a reconhecer a identidade cultural dos povos indígenas como o seu direito originário de utilização da terra que ocupam. A resistência contra as violências perpetradas por garimpeiros, grileiros, fazendeiros, mineradoras e madeireiras também é enfatizada, assim como a importância dessas terras para a preservação ambiental. Nesse sentido, destaca-se a prática da agricultura de coivara, praticada por algumas comunidades tradicionais, enfatizando-a ainda a relação diferenciada entre elas e a natureza e a forma como o trabalho estrutura suas relações. Destaca-se ainda as regiões onde o processo de demarcação de terras encontra-se mais avançado no país, destacando a Amazônia para os indígenas e o Nordeste para os quilombolas.

No último volume que analisaremos da Editora do Brasil, a habilidade selecionada é trabalhada no capítulo *Eu consigo conviver com o diferente?*, no qual são explorados os conceitos de identidade/identidades, diversidade, pluralidade, preconceito e discriminação. Para a análise do trato com o diferente, são utilizadas diversas imagens como recurso. Dentre elas, destacam-se a foto de uma missa na igreja de Nossa Senhora dos Pretos, em Salvador, em 2019, e a gravura *Figure des Brésiliens* de 1551, que retrata indígenas brasileiros. Assim, os estudantes são convidados a refletir sobre como a visão e/ou representação do outro ocorre em diferentes contextos históricos, e como a aceitação da pluralidade é uma pauta relativamente recente e ainda em construção.

A questão da diversidade cultural é trabalhada em um contraponto com a América Latina, ao se destacar a comemoração do Dia dos Mortos no México; outros tipos de diversidade também são pontuados, como a religiosa e a política, ressaltando-se sempre a questão do respeito, do acolhimento e da escuta. Os conceitos de igualdade e equidade são explicitados também nesse capítulo, com o objetivo de estimular os estudantes a refletir sobre a questão das desigualdades de oportunidades na sociedade. É destacado ainda que dentro de um determinado grupo ao qual normalmente se atribui uma identidade homogênea, podem existir diferenças e outras identidades. Nesse contexto emerge a questão do feminismo negro em um boxe a partir do trabalho de Djamila Ribeiro.

O conceito de raça é novamente mobilizado nesse capítulo, explicando sua construção histórica e indicando que o racismo ainda persiste, apesar de atualmente não

ser mais abertamente aceita a ideia da superioridade de uma determinada raça sobre outra. O preconceito se manifesta dentre outras formas através da construção de estereótipos reducionistas e negativos sobre certos grupos, especialmente os negros, enquanto a branquitude é apresentada como o significante universal. Destaca-se que a mídia pode contribuir tanto para reforçar quanto para demolir esses padrões, e tal perspectiva é fundamentada a partir de intelectuais negros como Achille Mbembe e a psicanalista Neusa Souza dos Santos. O documentário *A negação do Brasil*, dirigido por Joel Zito de Araújo, também é citado para denunciar a tradicional representação dos negros quase sempre como empregados/empregadas e subalternos nas telenovelas brasileiras.

O preconceito racial é por fim debatido, explicitando que apesar de ele ser “direcionado a diferentes povos/etnias/nações”⁵¹ o tópico tratará especificamente do racismo contra o negro. A origem histórica do fenômeno - percebido como “social (...) [mas] capilarizado na cultura, nas instituições, no cotidiano e no nosso imaginário”⁵² - seria o colonialismo; entretanto, sua permanência se deveu em grande parte à “violência do Estado contra as comunidades habitadas por negros”⁵³, manifestada de diversas formas, incluindo a privação de itens básicos para a sua sobrevivência como segurança, educação, trabalho saúde e moradia. Dados do Ipea são novamente compartilhados para alertar aos estudantes que a maioria dos assassinatos no país são de negros, e o quanto essa situação gera a indignação do movimento negro que se mobiliza em campanhas para denunciar a opressão. A partir daí, quatro páginas são destacadas no livro para listar as diferentes formas da resistência negra, a saber: quilombos, confrarias negras, movimento abolicionista, clubes negros, frente negra brasileira, Movimento Negro Unificado, Teatro Experimental do Negro, Feminismo Negro, Estudo decolonial e as Cotas raciais. Os pontos são acompanhados ora de um texto de apoio ou de uma explicação rápida sobre o que são/foram e sua atuação.

Para finalmente fechar o percurso, é destacada a importância dos movimentos sociais, sindicatos e associações que lutam para combater injustiças. O conceito de interseccionalidade é apresentado rapidamente com o objetivo de sinalizar que é necessário desenvolver políticas e práticas mais inclusivas para combater as múltiplas desigualdades de classe, raça e gênero que interagem entre si. As políticas públicas de reparação também são indicadas como um caminho possível, entretanto seus limites são

⁵¹ Idem, p. 72.

⁵² Idem, p. 73.

⁵³ Idem, ibidem p.72.

pontuados na seguinte afirmativa: “o Estado nacional está em permanente disputa, tanto por grupos oprimidos como por setores da elite”⁵⁴. É importante destacar que a temática do preconceito tem continuidade no outro percurso que faz parte desse módulo, mas nele outros grupos ou tipos de segregação são abordados.

Muitas das temáticas debatidas nos dois últimos volumes analisados da Editora do Brasil também estão presentes no capítulo *Indígenas e Afrodescendentes: inclusão social*, da **Saraiva**. A abertura se concentra na explicação do significado da guerra para os Tupinambás, destacando que ela servia como um meio de consolidação da identidade grupal. Além disso, ressalta que a antropofagia tinha um significado próprio, repleto de simbolismos espirituais e sociais.

O subtítulo da seção “Indígenas e europeus na América: *encontros e desencontros*” chamou imediatamente nossa atenção. Essa interpretação, conforme já explicitamos, é problematizada no texto base do Livro do Estudante nos livros da FTD e da Editora do Brasil. No desenvolvimento do tópico, entretanto, encontramos a seguinte indicação: “como à época já tinha população própria, estimada em milhões de pessoas, alguns estudiosos denominam a ocupação europeia de invasão”⁵⁵. Por sua vez, o Manual do Professor nota que o título “remete aos conflitos de interesses entre os europeus e os povos indígenas que já habitavam o continente americano no período das Grandes Navegações e durante todo o período colonial, com destaque para as diversas formas de violências às quais os povos indígenas foram submetidos e suas formas de resistência e protagonismo”⁵⁶.

Há uma preocupação em explorar as características dos povos tupinambás⁵⁷ (entendidos em sua multiplicidade), já que estes ocupavam a faixa litorânea quando da chegada dos europeus. É enfatizado que as relações interétnicas conflituosas características do momento de conquista ainda podem ser observadas atualmente em múltiplos contextos, não apenas no Brasil, mas em toda a América. A chegada de Colombo nas Américas é contextualizada, lembrando que a perspectiva desse encontro é descrita em fontes sobretudo por parte dos europeus, já que as populações indígenas eram ágrafas. Ainda assim, é apontado que existem indícios de que, por parte de ambos os

⁵⁴ Idem, *ibidem* p. 78.

⁵⁵ FARIA, FERREIRA, VAINFAS. *Humanitas.doc: sociedade, cultura e política*. São Paulo: Saraiva Educação, 2020, p. 132.

⁵⁶ Idem, p. 248.

⁵⁷ Mais à frente, em uma pequena nota no livro, indica-se outros grupos indígenas também alcançados pelos portugueses. Idem, p. 134.

lados, imperou o sentimento de exotismo. A origem do termo “índio” também é analisada, indicando que essa denominação se deveu ao fato dos espanhóis acreditarem estar na “Índia”, um amplo significante que representava a Ásia.

A partir daí, a relação entre indígenas e europeus é abordada, enfocando a América portuguesa e a América Espanhola. A resistência indígena é destacada em ambas as Américas, acrescentando-se que “os indígenas foram protagonistas de suas histórias, posto que interesses relacionados às suas dinâmicas culturais e sociais orientaram suas decisões quanto à participação em determinados episódios”⁵⁸. Essa ideia é mais bem desenvolvida em um boxe intitulado “Protagonismo indígena”. Por outro lado, é enfatizado o quanto a superioridade bélica europeia foi crucial para assegurar sua dominação.

As formas de trabalho às quais os nativos foram submetidos na América Portuguesa e Espanhola são descritas, enfatizando não apenas a escravidão, mas também outros mecanismos de coerção. As mortes por doenças ou pelo trabalho extenuante são pontuadas, assim como a introdução da escravização de africanos no Brasil para atender às demandas que surgiram a partir da implementação de engenhos açucareiros.

É enfatizada que a mão de obra africana já era utilizada nas ilhas atlânticas, como Madeira e São Tomé, para o mesmo fim, indicando aos estudantes que essa prática já era conhecida. A ignorância europeia em relação às diversas etnias africanas fez com que a denominação “negros da Guiné” se popularizasse. Entretanto, o livro faz questão de pontuar as principais regiões das quais os escravizados saíram, destacando também a partir de Alberto da Costa e Silva que esta “foi a maior migração forçada na história da humanidade”⁵⁹.

Admite-se a existência da escravidão na África, mas afirma-se que as investidas europeias elevaram esse comércio a outro patamar, tendo como consequência direta o aumento dos conflitos no continente. Ressalta-se ainda como os portugueses foram os responsáveis por elaborar toda a estrutura que dava sustento ao tráfico transatlântico, posteriormente replicada por outros impérios.

Há uma seção dedicada apenas ao assunto das identidades étnicas de indígenas e africanos marcando a multiplicidade sociais e culturais dos diversos grupos que os compõem, e enfatizando a importância do resgate da invisibilidade a que foram

⁵⁸ Idem, *ibidem* p. 134.

⁵⁹ Idem, *ibidem* p. 136.

submetidos durante um longo período da nossa história, pois “foram imprescindíveis para a formação das sociedades americanas”⁶⁰.

Destacamos especificamente que nessa coleção o conceito de raça é historicizado: inicialmente estava vinculado à linhagem e à religiosidade, pois auxiliava na caracterização dos não cristãos. No entanto, o capítulo ressalta que seu significado foi transformado ao ser associado à biologia no século XVIII. Assim, no século XIX, o conceito foi amplamente utilizado para elaborar teorias racistas, como as de Cesare Lombroso e do conde de Gobineau, especificadas no texto base do livro dos estudantes. Também são mencionadas as reações a essas ideias, como as do antropólogo haitiano Joseph-Anténor Firmin, que, em contraponto à obra de Gobineau, intitulou seu livro como “Ensaio sobre a igualdade das raças humanas”, destacando as conquistas negras.

É indicado também o quanto as ideias de Charles Darwin foram apropriadas por outros estudiosos, como Herbert Spencer, dando origem ao darwinismo social que serviu para apoiar a exclusão de certos grupos na sociedade enxergados como inferiores. Nesse ponto o capítulo se volta para os Estados Unidos, explicitando como essas justificativas foram mobilizadas em diferentes contextos como da abolição da escravidão, do fim da Guerra de Secessão, no período da expansão para o Oeste e na criação da Ku Klux Klan como forma de marginalizar determinados grupos.

Também é pontuado que o colonialismo europeu na África e na Ásia se valeu dessas ideias, assim como o nazismo ao defender a “raça” ariana. Em nota, o livro indica que o conceito de raça foi condenado pela Organização das Nações Unidas em 1948 e que atualmente é considerado a existência apenas da raça humana, sendo suas variantes enquadradas na categoria de etnias, sem nenhum determinismo biológico. Outro ponto enfatizado é que a sociologia e a antropologia abandonaram o conceito de evolucionismo social, chamando atenção para a importância de Claude Lévi-Strauss nesse desenvolvimento.

Em seguida, o capítulo comenta rapidamente sobre o fim do tráfico atlântico e a independência das colônias, mencionando o caso específico do Haiti para destacar a particularidade do processo protagonizado pelos escravos, em que a abolição precedeu e foi consolidada pela formação da nação. Por outro lado, salienta-se também Brasil e Cuba como os últimos países a completarem o processo da abolição, observando que os negros continuam sofrendo com a exclusão e o racismo.

⁶⁰ Idem, *ibidem* p. 138.

Ao mesmo tempo, destacam-se as lutas pela valorização da identidade africana, enfatizando a ideia de negritude criada pelo intelectual martinicano Aimé Césaire. Interessa ainda observar que o livro se preocupa em explorar com relativo detalhe as políticas afirmativas implementadas pelos Estados Unidos na tentativa de diminuir as desigualdades, destacando que essas ações têm sido motivo de debates intensos na sociedade, tanto no passado quanto no presente. Nesse sentido, são explicitados alguns avanços ocorridos durante os mandatos de John F. Kennedy e seu sucessor Lyndon B. Johnson, sempre enfatizando que essas melhorias se deram devido à pressão do movimento negro, com destaque para a figura de Martin Luther King Jr. Ao final são pontuadas as conquistas dos negros nos Estados Unidos, apesar da persistência do preconceito, que atualmente afeta principalmente os imigrantes, com destaque para os hispânicos.

Passando para o contexto brasileiro, as análises recaem sobre os quilombos, enxergando o processo de legalização das terras quilombolas pela Constituição de 1988 como uma das políticas afirmativas do Brasil. Assim, “o resgate das memórias dessas comunidades e o fortalecimento dos movimentos afrodescendentes brasileiros”⁶¹ são apresentados como essenciais para garantir a posse, já que ela estaria relacionada ao período em que essa comunidade estivesse ali estabelecida.

Em relação às lutas indígenas, notamos que a situação colonial desses indivíduos é mais detalhadamente retratada, destacando-se, por exemplo como a reforma estatal e administrativa em meados do século XVIII realizada no governo do marquês de Pombal trouxe transformações significativas, como mais uma tentativa – dessa vez mais rigorosa – de proibir a escravidão indígena.

O capítulo enfatiza, porém, que a invisibilidade indígena foi uma realidade no pós-independência, e que a política indigenista frequentemente teve como seu objetivo final o apagamento dessas populações através da assimilação. Os abusos contra os povos originários também são ressaltados, como a escravização indevida e a expropriação de suas terras, numa continuação frequentemente ilegal da sua situação colonial.

Em relação ao contexto republicano, ressalta-se a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), destacando-se que o órgão atuou sobretudo no estabelecimento de relações com alguns grupos indígenas, como os Kaingang e os Urubu Kaapor. Eufemisticamente chamadas de pacificação, essas aproximações geraram consequências

⁶¹ Idem, *ibidem* p. 146.

nefastas como a morte de muitos indígenas, não apenas por conta das doenças introduzidas pelos contatos como pelo deslocamento forçado a que eram frequentemente submetidos, perdendo acesso aos recursos essenciais para sua sobrevivência.

A Funai é rapidamente mencionada em um boxê que destaca a atuação dos irmãos Villas Bôas, os quais desempenharam um papel importante na defesa dos direitos dos povos indígenas no Brasil e na preservação de suas culturas e territórios, sendo a criação do Parque Indígena do Xingu uma de suas maiores contribuições. Por fim, a constituição de 1988 é apresentada como tendo aberto caminho para a demarcação das terras indígenas, chamando atenção para o contexto amazônico. Por fim, o capítulo destaca que em 1991 a identidade indígena foi incluída no censo, algo que não ocorria desde 1890.

Já no capítulo *Escravidão e Liberdade*, parte do volume que trata sobre Política e Trabalho, os estudantes são convidados a compreender como as diversas sociedades lidaram com esses conceitos, que “variam no tempo e no espaço”⁶². Assim, a escravidão é analisada na Antiguidade clássica, chamando atenção para o fato de que as conquistas romanas a partir do século III a.C. transformaram a escravidão em uma característica estrutural e o escravizado em mercadoria amplamente transacionada – inclusive para obter a própria liberdade. Em perspectiva cronológica, são explicados os motivos do declínio da escravidão na sociedade medieval europeia, ao mesmo tempo em que esta se expandiu no mundo islâmico, o qual buscou cativos na África Subsaariana, motivado sobretudo pelas “mudanças na ética da escravidão entre os árabes”⁶³, pois não era permitida a escravidão de outros muçulmanos.

Assim, a escravidão na África é analisada para pontuar que seu funcionamento era distinto, uma vez que os escravos não eram considerados mercadoria e nem fundamentais para a economia. Portanto, a escravidão em larga escala nesse continente resultou principalmente das pressões externas. O capítulo, entretanto, não se furta de apresentar em um boxê uma outra interpretação do processo, dada pelo africanista estadunidense John Thornton, notando que sua análise causou grande incômodo em certos grupos.

A expansão marítima ocorrida a partir do século XV e a conquista das novas terras são os ganchos utilizados para prosseguir com a análise da escravidão. Ressaltam-se os fundamentos ideológicos que respaldaram a dominação como a obra “A política” de

⁶² FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; VAINFAS, Ronaldo. *Humanitas.doc: política e mundo do trabalho*. São Paulo: Saraiva Educação, 2020, p. 21.

⁶³ Idem, *ibidem* p. 25.

Aristóteles, em que “a escravidão seria permitida por Deus como consequência do pecado original”⁶⁴, assim como a bula “*Romanus pontifex*”, de 1455.

Ainda que o trabalho indígena tenha sido essencial na América, destaca-se que o foi do continente africano que a maioria dos trabalhadores forçados vieram, chamando atenção para os números do tráfico: “12 milhões de escravizados da África, cerca de 4,5 milhões deles no Brasil”⁶⁵. Aqui também se aproveita para salientar algumas características específicas desse processo que não foram observados em outros contextos, como a questão da cor da pele dos escravos e seus proprietários e do fato de que os portugueses em geral não guerreavam com os africanos, adquirindo seres humanos através da compra nos centros comerciais estabelecidos no litoral africano.

O Iluminismo, a Revolução Francesa e os movimentos abolicionistas são apontados como fundamentais para minar a escravidão, que passa progressivamente a ser vista com um mal. O capítulo também ressalta que outro fator que corrobora para essa mudança é a Revolução industrial e o incentivo ao consumo que vai ser impulsionado a partir dela. Na Inglaterra o fim do tráfico ocorre em 1807, iniciando a pressão para os demais países abandonarem também a prática.

Apesar de indicar que a escravidão não era uma questão central na Revolução Francesa, aponta-se que seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade atingem em cheio as colônias, destacando-se a propagação dessas ideias em São Domingos. Aqui a Revolução é detalhada e também se destaca o temor que ela provocou nas demais áreas escravistas americanas – afinal, ela demonstrou que os escravos poderiam se organizar e lutar com sucesso pela sua liberdade.

Um boxe aborda outras formas de lutas pela liberdade, destacando o mecanismo da alforria. As revoltas escravas, como a do Malês, são exploradas posteriormente nas atividades, assim como situações mais atuais de contestação contra o racismo, como os protestos após o assassinato de George Floyd nos Estados Unidos. Para finalizar, o capítulo enfatiza que embora o sistema escravista tenha sido abolido, com o Brasil sendo o último país a fazê-lo, a escravidão “como relação de dependência pessoal”⁶⁶ ainda persiste, assim como muitos de seus estigmas. O texto chama atenção para as raras denúncias sobre o trabalho análogo à escravidão e tráfico de pessoas, devido ao medo e à influência de grupos poderosos, dificultando que as vítimas saiam dessa situação.

⁶⁴ Idem, *ibidem* p. 28.

⁶⁵ Idem, *ibidem* p. 30.

⁶⁶ Idem, *ibidem* p.35.

Destaca-se também o caso da Chacina de Unai, onde dois inspetores de combate ao trabalho escravo foram assassinados em 28 de janeiro de 2004, data que posteriormente foi escolhida como o Dia Nacional de Combate ao Trabalho Escravo.

No mesmo volume sobre Política e Mundo do Trabalho, o capítulo *A formação da classe trabalhadora no Brasil* examina a entrada maciça de imigrantes durante o período republicano, assim como a associação direta entre trabalho manual e escravidão. As tensões entre os grupos que chegavam e os brasileiros são pontuadas, assim como as rivalidades que envolviam a cor da pele ou outras diferenças como as religiosas ou linguísticas. Entretanto, é ressaltado que com o tempo, essas divisões foram superadas, pois acima de tudo esses trabalhadores passaram a se perceber como uma classe.

Um boxê intitulado “O negro na Primeira República” resalta a importância dos recém-libertos no mercado de trabalho brasileiro no período, e a formação de clubes, grêmios e associações de negros, como o Club Republicano dos Homens de Cor, fundado em 1889. A partir daí, as formas de organização dos trabalhadores e suas conquistas passam a ser pontuadas em diversos períodos até o presente, sem um destaque específico para negros e indígenas. Nas atividades desse capítulo, porém, a desigualdade no mercado de trabalho é tema de debate: utilizando dados do IBGE e da Pnad Contínua os estudantes são convidados a refletirem sobre as diferenças existentes na execução de determinadas atividades e remuneração entre negros/pardos e brancos. Ainda nesse sentido, destacamos o projeto existente no mesmo volume, o qual tem o racismo no mercado de trabalho é o tema norteador.

A desigualdade continua a ser uma das questões-chave no capítulo *Cidadania e Direitos Humanos*. Uma retrospectiva de todas as Constituições brasileiras desde 1824 indica suas características, avanços ou retrocessos, ressaltando os limites de alguns dos fundamentos da Constituição brasileira vigente, sobretudo no que se refere ao exercício de direitos civis por populações marginalizadas. Nas atividades, o ataque aos indígenas por garimpeiros é abordado, focando no genocídio a que os Yanomamis foram submetidos em 2006, quando dezesseis indígenas foram assassinados. Ao mesmo tempo, outros instrumentos legais que apoiam a concretização de certos aspectos da Constituição são mencionados, como a legislação que criminaliza o racismo, a Lei Maria da Penha e a criação do Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBTs e de Promoção da Cidadania Homossexual.

O último capítulo analisado, *Espaços do jovem no mundo contemporâneo*, salienta o quanto jovens negros e negras são atingidos pelas desigualdades socioeconômicas,

obrigando-os muitas vezes a abandonarem a escola, o que potencializa suas dificuldades para encontrar empregos, especialmente formais. Outros pontos também são abordados, como a reação à segregação socioespacial por meio dos “rolezinhos” e a expressão da estética periférica por meio do hip hop e do grafite, esse último analisado em boxe e em atividades.

Para encerrar nossa análise é necessário realizar um rápido balanço do que foi exposto acima. É nítido que os autores das coleções fizeram um esforço para responder às críticas dos estudiosos do ensino de História em relação à representação da população indígena e negra nos materiais didáticos. Conforme indicamos inicialmente, várias análises estavam relacionadas ao modo como essas populações apareciam nas narrativas, quase sempre atreladas ao processo de colonização e, no máximo, ao período imperial, desaparecendo dos livros didáticos no período republicano. O que observamos nas obras consideradas é que, ao privilegiar a história temática - por uma exigência das circunstâncias - as questões do presente se tornaram mais consistentes e puderam ser contextualizadas de uma forma mais concreta, sobretudo porque a abordagem por área permite que as temáticas sejam analisadas de pontos de vistas disciplinares distintos em um único livro ou mesmo capítulo. Essa estruturação pode ser atrativa não apenas para os estudantes como também para os docentes, respondendo explicitamente à perene pergunta discente: “por que estou estudando isso?”.

Por outro lado, há que se questionar se essa mesma fluidez não geraria dificuldades para professores formados em tradições disciplinares estanques e atuando em condições estruturais que dificultam a colaboração, como a raridade da dedicação exclusiva em uma só escola e segmento. Disciplinas como sociologia e filosofia frequentemente foram ministradas por docentes sem formação específica na área, num problema que poderia se espalhar para as demais disciplinas da área nesse processo em que a divisão disciplinar perderia importância⁶⁷. É necessário ainda atentar para a fragmentação do conhecimento histórico e da cronologia. Como mostramos no decorrer das descrições, um mesmo período pode ser abordado várias vezes em livros distintos que compõem a coleção, porém sob perspectivas (político, social, econômico) distintas. Além disso, frequentemente há passagens abruptas de um período para outro, o que pode tornar mais difícil que os estudantes consigam se situar no tempo.

⁶⁷ Sobre essa situação, consultar: QUEIROZ, Christina. Crise nos programas de licenciaturas. *Revista FAPESP*, edição 332, out. 2023. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/crise-nos-programas-de-licenciatura/> acesso em junho de 2024.

Nessa perspectiva, os anos finais do Ensino Fundamental passa a ser um momento crucial: nele o estudante deveria construir uma base de conhecimento de tempo sequenciada dos períodos e eventos, já que a BNCC para esse segmento separa cronologicamente os objetos de conhecimento por disciplina e indica o que deve ser trabalhado em cada um dos anos. Caso essa perspectiva cronológica e linear não tenha sido suficientemente bem trabalhada ao longo da etapa, os estudantes poderiam vir a encontrar dificuldades Ensino Médio para situar as temáticas analisadas em suas temporalidades diferentes e consequentemente conectá-las.

Um aprofundamento da interdisciplinaridade?

Somado aos livros por área de conhecimento, conforme indicamos acima, o objeto dois também contempla as chamadas obras didáticas específicas. Duas dessas obras são destinadas às disciplinas - Língua Portuguesa e Língua Inglesa⁶⁸ - enquanto a terceira é marcada pela interdisciplinaridade entre a área de CHSA e a Matemática. É para essa última que nossa atenção se volta agora. Desenvolvidos em apenas um volume, que teoricamente deveria ser utilizado ao longo do ensino médio, não existem muitas orientações no edital sobre como ela deveria ser estruturada. Entretanto, ao falar sobre o objetivo desse material, João Quaresma⁶⁹ afirma que ele nasce como uma *resposta* aos resultados insatisfatórios nas avaliações de Matemática.⁷⁰ Segundo o consultor do MEC, essas obras ajudariam assim a formar os futuros “economistas, administradores, as pessoas relacionadas à contabilidade,” apesar de “enlouquecer os professores de matemática e de ciências humanas”.⁷¹ Por sua vez, o Guia indica que o objetivo dessas obras seria sobretudo “concretizar a interdisciplinaridade”, alertando que

Os desafios são muitos e dar conta deles é tarefa árdua e não se trata apenas do ineditismo – salutar e bem-vindo – da proposta dessa obra, mas também dos velhos problemas que o Novo Ensino Médio precisa enfrentar. Logo, a reflexão que essa obra insta promover é justamente uma forma possível de

⁶⁸ Segundo João Quaresma, a justificativa para a elaboração de mais volume destinado a essas duas disciplinas estaria atrelado ao fato de ambas possuírem muitas habilidades: ABRELIVROS. *A BNCC e o Novo Ensino Médio: desafios para 2021*. Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/live-a-bncc-e-o-novo-ensino-medio-desafios-para-2021/> Timestamp: 1:04:42. Acesso em: mar. 2024. Outra curiosidade sobre a obra específica de Português é que ele precisaria obrigatoriamente estar atrelado a um livro didático por Área, enquanto essa exigência não se aplica aos de Inglês e de CHSA & Matemática.

⁶⁹ João Quaresma é um ator importante no PNLD 2021 e sua proeminência pode ser notada nas audiências públicas e em outros encontros nos quais narrou o processo de construção do edital, como por exemplo o supracitado debate sobre o Programa na Abrelivros.

⁷⁰ ABRELIVROS. *A BNCC e o Novo Ensino Médio: desafios para 2021*. Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/live-a-bncc-e-o-novo-ensino-medio-desafios-para-2021/> Timestamp: 1:05:32.

⁷¹ Idem.

entender esses problemas, de maneira a buscar propositivamente por soluções.⁷²

Apesar de não especificar quais seriam os desafios que obras como essa representariam ao trabalho docente, alguns livros dessa categoria exploram com mais profundidade essa questão indicando no Manual do Professor a importância do planejamento dos professores dessas duas áreas e seu diálogo constante para que haja a concretização das propostas.⁷³ Outro aspecto relevante é que nelas o pensamento computacional parece estar muito mais presente do que nos livros voltados especificamente para a área de CHSA. Isso nos chamou atenção porque uma das críticas realizadas no guia por área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais aplicadas é:

Apesar de o pensamento computacional ser contemplado em todas as obras, este é desenvolvido de modo pontual e não aprofundado na maior parte delas, sem que haja também maiores orientações destinadas ao professor sobre possibilidades para seu uso⁷⁴

O desenvolvimento do pensamento computacional é mencionado como um dos pontos eliminatórios comuns no Edital do PNLD 2021, mas no que ele consiste exatamente e como ele poderia ser desenvolvido? Atualmente definido como a capacidade mental de formular problemas e suas soluções admitindo que essas últimas sejam aplicadas em forma computacional, o pensamento computacional poderia ser estimulado através de várias maneiras nos estudantes: robótica, modelagem computacional, narrativas digitais e das chamadas atividade desplugadas, ou seja, que não necessitam de um dispositivo de computação.⁷⁵ Ao analisarmos as obras específicas, a maioria das abordagens se concentram nesse último modo e no desenvolvimento das seguintes práticas em resoluções de problemas: decomposição, abstração, avaliação/generalização e algoritmo. As CHSA e suas disciplinas entram sobretudo para

⁷² MEC/SEB/ FNDE. *Guia Digital PNLD 2021: Obras didáticas por área do conhecimento e específicas. Ciências Humanas e Sociais aplicadas em diálogo com a Matemática.* p. 20. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas-dialogo-matematica Acesso em: 30 de mar. 2024.

⁷³ A exemplo de SALOMÃO, João Felipe. *Conexões. Ciências Humanas e sociais aplicadas e Matemática: Manual do Professor.* Editor responsável Mateus Coqueiro Daniel de Souza. São Paulo: Moderna, 2020, p. XX.

⁷⁴ *Guia digital.* Obras didáticas por áreas de conhecimento e específicas. Ciências Humanas e Sociais aplicadas em diálogo com a Matemática. PNLD 2021, p. 29. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas-dialogo-matematica . Consultado em 14 jun. 2024.

⁷⁵ DELAL, Havva. ONER, Diler. Developing middle school students computational thinking skills using unplugged computing activities. *Informatics in Education.* vol 19, nº1, 2020, pp. 1-13. VIEIRA, Camilo et al. Implementing Unplugged CS and use-modify-create to develop student computational thinking skills: a nationwide implementation in Colombia. *Educational Technology & Society*, vol. 26, n. 3, 2023, pp. 155-175.

ajudar a contextualizar as questões já que há um esforço em trazer elementos da realidade nessas propostas. Entretanto, alguns livros avançam um pouco mais, caso da Coleção da Moderna, *Identidade e ação*, que sugere o desenvolvimento de um aplicativo para a busca de emprego.⁷⁶ Antes, porém, os estudantes são levados a pensar no significado das atividades laborais, nas transformações sofridas no mercado de trabalho e nas relações de trabalho nos últimos anos, assim como nas desigualdades de oportunidades.

Retornando à crítica realizada no Guia por área sobre a superficialidade do pensamento computacional: pode ser que tenha sido uma das estratégias das editoras explorar de forma mais contundente o assunto em um livro interdisciplinar com Matemática, o que aliás, talvez faça mais sentido.

Há que se destacar ainda que os temas contemporâneos transversais, como por exemplo, saúde e meio ambiente, diversidade cultural, educação financeira, trabalho e direitos humanos também ganham espaço nessa categoria e em muitas coleções estão presente nos títulos dos capítulos, estruturando-os.

A efemeridade da abordagem por área nos livros didáticos

A qualidade das obras produzidas pelas editoras demonstra o significativo esforço coletivo realizado pelo mercado editorial de livros didáticos para se adaptar às mudanças impostas pelo novo Ensino Médio em um período tão breve. A maneira como os livros estruturam os capítulos, abordando temas atuais de forma problematizadora, a criatividade das propostas de atividades e a manutenção da coerência são aspectos que merecem destaque. Do ponto de vista do ensino de História, é notável que alguns eventos e processos tenham perdido destaque, sendo analisados de forma superficial e breve. No entanto, os professores teriam margem para aprofundar certas temáticas em sala de aula conforme julgassem necessário. Assim, uma parte essencial da implementação da BNCC, que visava introduzir uma nova abordagem educacional nos materiais distribuídos às escolas, parece ter sido cumprida com mérito. Contudo, surgia a questão sobre a viabilidade prática dessa nova proposta dentro do contexto escolar cotidiano. Até que ponto os materiais seriam efetivamente utilizados? Que tipo de planejamento prévio seria necessário para os professores de Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas (CHSA)

⁷⁶ OLIVEIRA, Paulo Ferraz de Camargo. *Identidade em ação: Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Matemática: Manual do Professor*. Editora responsável: Ana Paula Souza Nani. São Paulo: Moderna, 2020, p. 91.

concretizarem essa proposta? Será que os professores estariam dispostos a transformar profundamente suas metodologias de ensino para refletir o conteúdo dos livros? A audiência pública do PNLD 2026-2029 para o Ensino Médio nos fornece algumas pistas para essas respostas.

Em primeiro de abril de 2024 foi anunciado - já com atraso⁷⁷ - que o edital do PNLD 2026 não só seria composto por apenas três objetos (Objeto 1 - Materiais Didáticos para a Formação Geral Básica & Obras didáticas de projetos integradores na área do conhecimento e na interface com o mundo do trabalho; Objeto 2 - Materiais de Referência para Formação de Professores e Gestores; Objeto 3 - Obras Literárias), mas que também haveria uma reorganização das obras didáticas, as quais passariam novamente a ser dispostas por seus componentes.

Durante a audiência, o Projeto de Lei 5230/2023 - mencionado no capítulo 4 e sancionado como Lei 14945 em 31 de julho de 2024 - é indicado como um documento importante para a nova proposição da comissão técnica. É bastante significativo que no referido documento, ao indicar a nova configuração da Formação Geral Básica (aumentada para no mínimo 2.400 horas), passe a constar não apenas as áreas de conhecimento, mas também as disciplinas que as compõem. Na Lei 13.415 de 2017, citada em outros capítulos, os componentes não são citados sequer uma vez. Ainda que a lógica por componentes retorne aos livros didáticos, é importante ressaltar que a coleção precisará ser organizada por área de conhecimento. Portanto, por exemplo, caso uma editora queira inscrever um livro de História, terá que apresentar obrigatoriamente outros de Geografia, Sociologia e Filosofia para compor toda a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, pois avaliação e aquisição seria realizada por coleção. Cada disciplina será composta por um volume com no máximo 416 páginas para o Livro do Estudante, exceto para Língua Portuguesa e Matemática, que serão apresentados em três volumes seriados, como ocorria para todas as disciplinas até o PNLD 2018⁷⁸. Além disso, a concepção de livros específicos dedicados ao projeto de vida é abandonada⁷⁹, enquanto

⁷⁷ A definição sobre o programa deveria ter sido divulgada em 2023, entretanto, devido aos debates sobre o Ensino Médio e a abertura de uma consulta para se debater o tema (março a julho de 2023), que culminaria em uma nova proposta para essa etapa mais uma vez a divulgação das diretrizes do PNLD - Ensino Médio sofreram atrasos.

⁷⁸ Os livros de Língua Portuguesa e Matemática também terão no máximo 288 páginas por volume totalizando, portanto, para esses dois componentes, 864 páginas. A proposta de seriação, rechaçada no PNLD 2021, retorna para esses dois componentes.

⁷⁹ Ainda que a comissão técnica tenha indicado durante a audiência pública que a abordagem do projeto de vida ocorreria nos livros por componentes e também nos de projeto integrador (timestamp 1:37:30), ao

os livros de projetos integradores continuam em um único volume, organizados por áreas, com a ênfase em uma interação mais ampla com o Mundo do Trabalho.

Um dos aspectos mais significativos do edital de convocação do PNLD 2026-2029⁸⁰ para o Ensino Médio é, portanto, a reintrodução da lógica disciplinar. Ainda que com um número de páginas reduzido, ao compararmos, por exemplo, com o PNLD 2018, o retorno de livros disciplinares sugere a força da formação universitária desses docentes, a qual, como sabemos, é disciplinar. Além disso, é interessante observar que haverá um certo descompasso entre a “política pensada”, que disponibiliza competências e habilidades por área na BNCC e a “política na prática” aqui representada pelos livros didáticos, que serão estruturados por componente. A “saída” para que esse descompasso ficasse menos evidente parece ter sido a inscrição/avaliação/aquisição por coleção/área. Fica ainda o questionamento: haverá a obrigatoriedade de que todas as habilidades sejam contempladas nos livros estruturados por disciplina? Se a resposta for positiva, é possível que as habilidades não sejam contempladas na íntegra em cada um dos livros, já que muitas vezes elas acabam mesclando componentes distintos. Na minuta do referencial pedagógico disponibilizado em março de 2024 consta o seguinte:

As coleções didáticas devem abordar **todos os objetos do conhecimento**, as competências gerais e específicas **de cada componente curricular**, conforme estabelecido pela BNCC, realizando distribuição proporcional dessas competências e habilidades da área entre os volumes da coleção⁸¹

É curioso notar que nesse documento há uma certa confusão quanto à disposição de alguns elementos. Na BNCC do Ensino Médio não há indicação de objetos do conhecimento nem de competências específicas para os componentes, configuração essa que atualmente existe apenas no Ensino Fundamental. A redação desse trecho da minuta parece fazer pouco sentido, a não ser que houvesse expectativa de mudança na BNCC.

analisar o anexo pedagógico – o qual ainda está em construção - notamos que há apenas duas menções diretas a ele, a saber: nos critérios avaliativos específicos para o componente curricular Educação Física e nos critérios avaliativos comuns dos Projetos Integradores em interface com o Mundo do Trabalho. Pode ser que, com o aperfeiçoamento do documento, esta dimensão apareça em outros momentos.

⁸⁰ O documento, em elaboração no momento na escrita desse capítulo pode ser encontrado em: FNDE/PNLD. *Edital de Convocação* n. 2/2024, CGPLI – PNLD Ensino Médio 2026-29, Anexo XX: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/MinutaAnexoPedagogicoEnsinoMdio20262029.pdf> Acesso em mai. 2024.

⁸¹ FNDE/PNLD, *Edital de Convocação* n. 2/2024, p. 6.

Portanto, a tentativa de organizar os livros didáticos alinhada à estrutura proposta pela BNCC não se sustentou por mais de um ciclo. A comissão técnica não forneceu, porém, explicações aprofundadas sobre a mudança. Apenas indicou-se que a reestruturação dos livros por componentes visa tornar o conteúdo “mais palpável, mais do dia a dia, mais articulado nas atividades, nas proposições e nos textos”⁸² tanto para professores quanto para estudantes. O retorno sugere uma certa legitimação da abordagem disciplinar e talvez sinalize que, dentro de nossa tradição escolar é ela que ainda permite a melhor articulação possível entre os diferentes elementos do ensino e aprendizagem.

⁸² Audiência pública nº 2/2024.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T8FNcYoIN74&t=2285s> timestamp: 38:36.

Conclusão

Ao longo desta tese, buscamos compreender os fatores que motivaram a criação de um documento como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil. Partimos do contexto internacional, reconhecendo que tais políticas se tornaram um fenômeno global nas últimas décadas. Escolhemos a Argentina como objeto de comparação no primeiro capítulo devido à sua proximidade geográfica, relativa semelhança socioeconômica com o Brasil e paralelismo em nossas histórias recentes, notadamente as ditaduras militares e o processo de democratização. Com isso, sugerimos implicitamente a necessidade de expandir os horizontes ao abordar essa temática, pois frequentemente examinamos esse processo de dentro, como participantes que somos, sem atentar para tendências mais amplas.

Não poderíamos, contudo, deixar de focar as particularidades do caso brasileiro para entender seus desdobramentos. Da perspectiva dos historiadores, é indispensável reconhecer a importância da cronologia e da conjuntura. Teria sido diferente produzir a BNCC em momentos de estabilidade política e gerencial, como foram os de Fernando Henrique Cardoso e Paulo Renato de Souza (1995-2002) ou de Luiz Inácio Lula da Silva/Dilma Rousseff e Fernando Haddad (2005-2012). Entretanto, se as origens do processo estão nesse período, como buscamos demonstrar, a efetiva redação e implementação da BNCC ocorreu em um contexto político conturbado, marcado por polarização, elevada rotatividade no Ministério da Educação, impeachment e ameaças à democracia. Isso impôs ainda mais desafios à já difícil tarefa de definir nacionalmente o que deveria ser ensinado para avançar em termos de equidade e efetividade.

A pandemia da Covid-19 e os longos meses de distanciamento social que afetaram tanto a educação brasileira quanto, em nível micro, a redação desta tese, foram outros fatores agravantes. A discussão pública sobre a Base e sua efetiva implementação tornaram-se ainda mais difíceis. A educação básica brasileira foi duramente afetada, assim como ocorreu no restante do mundo. Em relatório publicado pela UNESCO em 2022, a instituição propõe um “novo contrato social” para transformar a educação, afetada por uma “crise de aprendizagem global”¹, que, segundo o Banco Mundial, se aprofundou

¹ *Reimaginar nosso futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO. Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022, p. 20.

ainda mais no pós-pandemia e está intimamente ligada à taxa de pobreza de aprendizagem. Citando os impactos na cidade de São Paulo, o documento menciona, por exemplo, que “os declínios foram tão grandes que os alunos voltaram aos níveis de aprendizado de 10 anos atrás em leitura e de 14 anos atrás em matemática”².

No desenrolar dessa tese, o processo de elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular surgiu muitas vezes como um grande laboratório de experiências, pelas constantes – e ainda presentes – mudanças de direção, apesar do impacto dessas oscilações na vida de milhões de estudantes e professores. As alterações abruptas demonstram que as políticas públicas educacionais não podem ser compreendidas em si mesmas, como determinadas por debates intelectuais entre idealizadores e críticos, nem sequer por discussões gerenciais entre seus executores. O contexto político e econômico foi absolutamente determinante para produzir tantos movimentos, fazendo com que os atores internos envolvidos – sempre em disputa – mudassem inúmeras vezes, alterando as políticas públicas a cada troca de pessoal. Afinal, como se diz em inglês, *personnel is policy*. Dificuldades, contradições e resistências surgiram repetidamente ao longo tanto da escrita das três versões da BNCC e em sua implementação efetiva, e o mesmo se aplica à reforma do Ensino Médio. Para tentar superar esses obstáculos, muitas vezes o caminho adotado foi a da alteração completa e absoluta: a cada momento uma nova proposta era ensaiada. Essas mudanças, quase sempre radicais, ocorreram em um ambiente de desorganização. Cada governo parecia acreditar em sua própria perenidade, mas a substituição por novos grupos no poder repetidamente levou à revisão e até ao descarte de políticas implementadas anteriormente. A grande questão é, entretanto, que o experimento que tem sido a BNCC não foi realizado em um ambiente controlado, mas pretendeu afetar a todo tempo a comunidade educacional por inteiro.

Outro ponto percebido durante a redação da tese foi que mesmo aqueles que, como nós, acompanhavam de perto o processo tinham dificuldade de entendê-lo. A falta de clareza foi uma de suas marcas, apesar do princípio constitucional da transparência. Um caso emblemático foi a própria elaboração dos currículos estaduais pelos estados: era necessário acompanhar periodicamente se os estados haviam entregue seus currículos,

² *The State of Global Learning Poverty*: 2022 update. June 23, 2022. Disponível em: https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-V7-0-conferenceEdition.pdf?_gl=1*xx5tu2*_gcl_au*MTg2MjQ0NDkwOC4xNzI2OTQ5OTc3, p. 10, tradução minha. Consultado em set. 2024.

assim como a aprovação do Conselho Estadual de Educação. No desenrolar dos acontecimentos, não existiam explicações, por exemplo, para o atraso na apresentação do Currículo do Estado do Rio de Janeiro, muito menos transparência em relação as escolhas das pessoas envolvidas no processo de escrita em cada estado e se o mesmo havia contado com ajuda de terceiros³.

A falta de informações adequadas deve ter sido ainda pior para gestores, professores e estudantes. Apesar do discurso participativo, esse laboratório foi na prática conduzido por *policy makers* em colaboração com organizações do terceiro setor que mantinham uma relativa opacidade do processo enquanto ele se desenrolava, dificultando intervenções democráticas efetivas e uma compreensão precisa do seu andamento. Arrisco dizer que tal atitude foi proposital, funcionando como uma estratégia para limitar a intervenção de diferentes atores e tornar o processo mais manejável. Não é preciso, portanto, lhes atribuir intenções nefastas para entender porque tais agentes buscariam controlar o funcionamento de um processo que já se apresentava bastante caótico.

Como indicado na introdução, os impactos das mudanças implementadas no Ensino Básico ainda serão sentidos nos próximos anos, com destaque, claro, para o Ensino Médio. Em meio a – mais uma – tentativa de solidificação da abordagem por área de conhecimento que prioriza uma forma integrada de conteúdo, alguns questionamentos podem emergir: qual é o papel da disciplina de História, já que a BNCC sequer define com precisão o que deve ser abordado por ela? Qual é o espaço reservado aos objetos de conhecimento e às metodologias do conhecimento histórico? Como garantir que aspectos basilares da nossa disciplina, como temporalidade, continuidade e ruptura, estejam presentes no processo de ensino-aprendizagem? De certa maneira, essas perguntas derivam de um temor em relação ao enfraquecimento da História, exacerbado pela conjuntura política marcada pela ascensão de uma extrema-direita hostil aos professores, especialmente das ciências humanas.

Algumas pistas para responder a essas perguntas foram apresentadas nos capítulos 3, 4 e 5. Neles, observamos que o debate acadêmico, muitas vezes centrado nas discussões sobre a priorização de conteúdos no Ensino Médio e imerso em suas batalhas internas, teve uma influência limitada na versão final da BNCC. A opção de indicar apenas competências e habilidades para contemplar o novo formato do Ensino Médio ainda em

³ Como demonstramos, após a finalização de alguns currículos, alguns estados que receberam / pagaram pela ajuda deram destaque para elas, inclusive inserindo a logomarca das fundações na capa de seus currículos.

desenvolvimento contribuiu para esvaziar o debate. Contudo, isso não significa que a academia não exerça sua influência de outras formas, até mais estruturais.

Não podemos deixar de notar que embora a BNCC promova uma perspectiva por área, a potência disciplinar se manifesta nos currículos subnacionais – 24 unidades da federação fazem questão de mencionar os componentes ao abordar a área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – e também no recuo em relação à organização dos livros didáticos. Acredito que essa pujança decorra em grande parte da organização institucional das disciplinas na universidade. Como indicamos em vários capítulos, os professores ainda são formados de maneira disciplinar e, na prática, a abordagem por área enfrenta dificuldades não só por esse motivo, mas também pelas próprias características do cotidiano escolar no Brasil, que frequentemente impede que o docente leccione em apenas uma instituição. Exigir um trabalho interdisciplinar requer não apenas um novo olhar sobre o que se ensina, mas, sobretudo, a criação de efetivas condições materiais para essa transformação.

Essa é, talvez, a grande lição de uma década de debates em torno da BNCC: a necessidade de mudanças estruturais. A construção de uma base nacional exigiu intensos esforços dos governos federais e estaduais, mobilizou instituições do terceiro setor e pesquisadores, transformou livros didáticos (ainda que por um breve período) e criou grandes incertezas entre professores e estudantes. O dispêndio de dinheiro, esforço político e tempo foi significativo, em um setor com múltiplas carências, particularmente no Ensino Médio, grande gargalo da educação básica brasileira. A pergunta inevitável é: valeu a pena? Ao menos no momento é difícil acreditar que sim, e não há indicadores de efeitos positivos mensuráveis no futuro próximo. Com a diversidade dos currículos estaduais para o Ensino Médio, o ENEM e os livros didáticos provavelmente continuarão a ditar o que é efetivamente ensinado nesta etapa.

É interessante observar que, em relação ao ENEM, a Lei 14.945, embora sancionada, sofreu dois vetos presidenciais, ambos relacionados a esse processo seletivo. O presidente justificou os vetos argumentando que as propostas contrariavam o “interesse público”, com apoio de órgãos como o Ministério da Educação, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, o Ministério dos Povos Indígenas e o Ministério da Igualdade Racial. A sugestão de realizar provas específicas para os itinerários formativos, com implementação prevista para 2027, foi rejeitada⁴. Nesse sentido, a BNCC, que contempla

⁴ Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Disponível <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-veto-172513-pl.html>. Acesso em 9 set. 2024.

a Formação Geral Básica do estudante, por enquanto é o único documento a guiar o exame, para além claro, de sua própria matriz.

Ao fim e ao cabo, como se sabe, a melhora da educação pública brasileira depende de investimento em larga escala sustentado por longos períodos. A experiência da BNCC destaca a necessidade de uma abordagem mais integrada, coordenada e coesa, que considere não apenas a elaboração de documentos curriculares, mas também sua implementação prática e as condições materiais nas escolas. A grande questão é que, além de dinheiro e paciência, tal movimento exige um nível de articulação nacional que dê conta de traçar uma política pública clara e de interação com diversos grupos que disputam espaço nessa arena.

No que diz respeito ao nosso campo, é interessante observar o movimento em curso para conectar a disciplina às demandas do presente, contextualizando a atualidade e trazendo à tona personagens que até então estavam excluídos dos processos históricos. Ainda assim, poderíamos nos engajar mais amplamente na discussão sobre o ensino básico, que será o principal campo de atuação da maioria dos egressos dos cursos de História. Além disso, o debate sobre habilidades, competências e interdisciplinaridade derivado da Reforma do Ensino Médio poderia propiciar reflexões mais profundas e explícitas sobre como compatibilizar o desenvolvimento de competências/habilidades com os conteúdos, bem como promover a colaboração entre disciplinas, tanto nas escolas quanto nas universidades.

Concluimos esta tese com a convicção de que o trabalho realizado merece análises e aprofundamentos adicionais, especialmente em relação a operacionalização efetiva em sala de aula da BNCC, que não foi explorada em nossa discussão. Conforme indiquei na introdução, essa pesquisa teve um objetivo íntimo de explicar as transformações no sistema educacional brasileiro para mim mesma. Entretanto, espero que ela possa gerar debates, discussões e dúvidas para além daquelas que me motivaram.

Bibliografia

“Entrevista – César Coll. A Reforma Curricular Brasileira”, Barcelona, 02/06/1999, disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard1/coll.htm>, consultada em 13 de outubro de 2019.

A BNCC e o Novo Ensino Médio: desafios para 2021. Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/live-a-bncc-e-o-novo-ensino-medio-desafios-para-2021/>
Acesso em: mar. 2024.

ABREU, Martha et al. Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira in: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís & MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *A História na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, pp. 299-320.

ABREU, Martha. *Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 2 de dezembro de 2015.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. *A anatomia de uma interdição: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História*. Tese de Doutorado. Juiz de Fora: PPGE/UFJF, 2021.

ALMEIDA, Fernando José de. *Base Curricular Transnacional para os países do Mercosul*. Termo de referência do Edital CNE/UNESCO:914BRZ1042.3. Jul. 2017.

ALMEIDA, Néri de Barros. Um destino em crise. A inserção social e institucional dos estudos de História Medieval. *Revista Chilena de Estudios Medievales*, n. 11, enero-junio 2017, pp. 92-114.

ALONSO, Angela. A política das ruas: protestos em São Paulo de Dilma a Temer. *Novos Estudos CEBRAP*, especial, 2017, pp. 49-58.

ALVES, Luís Alberto Marques. Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje*, vol. 5, nº 9, 2016, pp. 9-30.

ANDREWS, George Reid. *The Afro-Argentines of Buenos Aires, 1800-1900*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1980.

ÂNGULO RASCO, J. Félix. A educação e o currículo no espaço europeu: internacionalizar ou globalizar? in: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013 [2010], pp. 403-418.

ANPEd. *Manifesto por uma Formação Humana Integral - Não ao retrocesso no Ensino Médio*, 2014, disponível em: <http://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR68899> Consultado em setembro de 2018.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? [1992] in: MOREIRA, Antônio Flavio & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011 [1994], 12ª ed., p. 59-91.

ARGENTINA, Ley 26.206. *Ley de Educación Nacional*, 2006.

ARGENTINA. *Contenidos basicos comunes para la educación polimodal*. Ciencias Sociales. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Fevereiro de 1997.

ARGENTINA. *Presentacion de los contenidos basicos para la educación polimodal*.

ARGENTINA. *Propuesta Metodológica y Orientaciones Específicas para Acordar*. Contenidos Básicos Comunes. Documentos para la concertación. Serie A, nº 7. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación/Consejo Federal de Cultura y Educación, s./d.

AVELAR, Marina & BALL, Stephen. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Education Development*, n. 64, 2019, p. 65-73.

ÁVILA, Arthur Lima de. O que significa indisciplinar a história? In: id., NICOLAZZI, Fernando e TURIN, Rodrigo (orgs.). *A História (In)disciplinada*. Teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico. Vitória: Milfontes, 2019, pp. 19-54.

ÁVILA, Arthur Lima de. Povoando o presente de fantasmas: feridas históricas, passados presentes e as políticas do tempo de uma disciplina. *Expedições: teoria da história & historiografia*, Ano 7, nº 2, agosto-dezembro de 2016, pp. 189-209.

AVRITZER, Leonardo. *Impasses da Democracia no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. CARVALHO, Laura. *A valsa brasileira: do boom ao caos econômico*. São Paulo: Todavia, 2018.

BACICH, Lilian Bacich & MORAN, José (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BALL, Stephen. Big policies/Small world. An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, vol. 34, n. 2, 1998, pp. 119-130.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 1, n. 2, jul./dez. 2001, pp. 99-116.

BALL, Stephen. *Educação Global S. A.: novas redes políticas e imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2014 [2012].

BALL, Stephen. Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, vol. 14, n. 8, 2016, pp. 1045-1059.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, vol. 25, n. 89, 2004, p. 1105-1126.

BALL, Stephen. Response: Policy? Policy research? How absurd? *Critical Studies in Education*, vol. 62, n. 3, 2021, pp. 387-393.

BALL, Stephen. The teacher's soul and the terror of performativity. *Journal of Education Policy*, vol. 18, n. 2, 2003, p. 215-228.

BALLESTRIN, Luciana. Modernidade/Colonialidade sem 'Imperialidade': O Elo Perdido do Giro Decolonial. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, vol. 60, n. 2, 2017, pp. 505-540.

BARRETO, Elba. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil in: BARRETO, Elba (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000 [1998], 2ª ed., pp. 5-42.

BASCOPE, Martín et al, Latin American STEM policy: a review of recent initiatives on STEM Education in Four Latin American Countries in: Johnson, Carla et al (orgs.). *Handbook of Research on STEM Education*. Nova York: Routledge, 2020, pp. 443-458.

BEECH, Jason. The institutionalization of education in Latin America: Loci of attraction and mechanisms of diffusion in: BAKER, D. & WISEMAN, A. (eds.). *The impact of Comparative Education Research on Institutional Theory*. Bingley: Emerald Group, 2006, International Perspectives on Education and Society, Volume 7, p. 281-303.

BICHARA, Taissa Cordeiro. O irreconciliável nos editais do PNLD: eurocentrismo, cidadania e ensino de História. *Revista Escritas do Tempo*, vol. 2, n. 6, out-dez/2020, pp. 193-220.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História In: id. (org) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 2004, p. 11-27.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo; SILVA, Edilson Adão Cândido da; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. *Multiverso: ciências humanas*. São Paulo: FTD, 2020.

BOURDIEU, Pierre. Estrutura, Habitus e Prática [1967] in: id. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005, 6ª ed., pp. 337-361.

BOURDIEU, Pierre. *Le mort saisit le vif*. As relações entre a história reificada e a história incorporada [1980] in: id. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005 [1980], 8ª ed., pp. 75-106.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico [1976] in: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, pp. 122-155.

BRASIL, Mariana e POMPEU, Ana. Lula sanciona novo ensino médio, mas veta mudança no Enem. *Folha de São Paulo*. 1 de ago. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/08/lula-sanciona-novo-ensino-medio-mas-veta-mudanca-no-enem.shtml>, consultado em ago. 2024.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*, versão preliminar. Brasília: MEC/SEB, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Consultado em setembro de 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta Preliminar: segunda versão revista. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Consultada em setembro de 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira Versão Final, Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira Versão Preliminar, Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira Versão, Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1, 2 e 3 anos) do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Lei n. 14.945 de 31 de julho de 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, 17 de fevereiro de 2017.

BRASIL. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC/SEB/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2012.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Parte IV*, p. 22, ênfase no original.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, parte IV: Ciências Humanas e Suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 1999.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Assuntos Estratégicos, 2015.

BRASIL. *PCN+, Parte IV - Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento*. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. *Portaria nº 1.432*. Brasília: MEC, 28 de dezembro de 2018.

BRASIL. *Portaria nº 331*; Brasília: MEC, 5 de abril de 2018.

BRASIL. *Programa Currículo em Movimento*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/programa-curriculo-em-movimento>, consultado em mar. 2022.

BRASIL. *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRAZÃO, Diogo. *Entre o Colonial e o Decolonial: A Base Nacional Comum Curricular como território de disputas*. Dissertação de Mestrado. São Gonçalo: PPGHS/UERJ-FFP, 2018.

BRENNER, Neil; PECK, Jamie & THEODORE, Nik. Após a neoliberalização? [2010]. *Caderno Metrópole*, vol. 14, n. 27, 2012, p. 15-39.

CAIMI, Flávia. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos in: ROCHA, Helenice, RESNIK, Luis e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Livros didáticos de história*, pp. 33-54.

CAIMI, Flávia. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *História Hoje*, vol. 7, n. 14, 2018, pp. 21-40.

CALLEGARI, César. *Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação*, 2018.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. *Série histórica da pesquisa, produção e vendas do setor Editorial Brasileiro*. 2006-2022. Disponível em: https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2023/07/1688489002119SC3A9rie_HistC3B3rica_PCR24_2022_V1.pdf. Consultado em jun. 2024.

CARREIRA, Denise. Gênero na BNCC: dos ataques fundamentalistas à resistência política in: CÁSSIO, Fernando & CATELLI JR., Roberto (orgs.). *Educação é a Base?* 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, pp. 59-83.

Carta crítica da ANPUH à composição do componente curricular história na base nacional comum curricular. Dezembro de 2015. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>, consultado em jan. 2021.

Carta de repúdio à BNCC produzida pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval. Rio de Janeiro, 26 de novembro de 2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bncc-produzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval>. Acesso em abril de 2021.

CARVALHO, Alexandre Galvão. “Diálogos entre a História Antiga e o Ensino de História. Perspectivas e Diálogos”. *Revista de História Social e Práticas de Ensino*, vol. 2, n. 6, 2020, pp. 17-34.

CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, vol. 30, n. 109, 2009, pp. 1009-1036.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. O perfil do professor nas etapas da educação básica. *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais*, vol. 1, 2018, p. 119-141.

CASSIANO, Célia. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

CÁSSIO, Fernando & SPINELLI Jr., Ronaldo. O encontro entre a BNCC e os professores de Química, ou centralização curricular e a falácia do professor malformado in: CÁSSIO, Fernando & CATELLI JR., Roberto (orgs.). *Educação é a Base?* 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, pp. 253-267.

CÁSSIO, Fernando. 'Reforma da reforma' é sancionada sem festa. *Carta Capital*, 8/08/2024. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/reforma-da-reforma-e-sancionada-sem-festa/>. Acesso em: ago. 2024.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? in: id. & CATELLI JR., Roberto (orgs.). *Educação é a Base?* 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, pp. 13-39.

CÁSSIO, Fernando. Participação e Participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. *Nexo Jornal*, 2 de dezembro de 2017, disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>, consultado em março de 2022.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz & Terra, 2011 [1996], 6ª ed.

CASTRO, Hebe. História social. In: FLAMARION, Ciro Cardoso & VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997, p. 45-60.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de Castro. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. *Em aberto*, Brasília, v. 33, n. 107, 2020, pp. 95-112.

CEARÁ. *Documento Curricular referencial do Ceará Ensino Médio*. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2021.

CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas, 1992.

CERRI, Luís Fernando e COSTA, Maria Paula. La construcción de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) de Historia en Brasil: entre diálogos, tensiones y controversias. *Historia y Espacio*, vol. 15, nº 53, 2019, p. 67-90.

CERRI, Luis Fernando e COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. *Educar em Revista*, Vol. 37, 2021, p. 1-21.

CERRI, Luiz Fernando e CRUZ, Matheus Mendanha. A BNCC e o interesse dos jovens pela história: um olhar com dados do Projeto Residente. *Revista Transversos*. Rio de Janeiro, nº 23, dez. 2021, pp. 149-157.

CIBOTTI, Ema. Del habitante al ciudadano: la condición del inmigrante in: ZAIDA LOBATO, Mirta (dir.). *Nueva Historia Argentina*, vol. 5: el progreso, la modernización y sus límites (1880-1916). Buenos Aires: Sudamericana, 2000, pp. 365-408.

CLARKE, Matthew. Talking 'bout a revolution: the social political and fantasmatic logics of Education Policy. *Journal of Education*, vol. 27, n. 2, 2012, pp. 173-191.

CLARKE, Matthew. The (absent) politics of neo-liberal education policy. *Critical Studies in Education*, vol. 53, n. 3, 2012, p. 297-310.

CLARKE, Matthew. The sublime objects of education policy: quality, equity, and ideology. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 35, n. 4, 2014, pp. 584-598.

COELHO, Ana Lucia Santos e BELCHIOR, Ygor Klain. BNCC e a História Antiga: uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente, *Mare Nostrum*, vol. 8, 2017, pp. 62-78. LEITE, Priscila Gontijo e GURGEL, Victor Braga. Apropriações da Tradição Clássica no Brasil e no Ensino de História In: BUENO, André et al. *Aprendendo História: Ensino*. União da Vitória: Sobre Ontens, 2019, pp. 26-38.

COELHO, Mauro César & COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A diversidade na história ensinada nos livros didáticos: mudanças e permanências nas narrativas sobre a formação da nação. *Revista História & Diversidade*, vol. 6, n. 1, 2015, pp. 6-21.

COELHO, Mauro César & COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 – percursos de formação para a diferença? *Educação em Revista*, vol. 34, 2018, pp. 1-39.

COELHO, Mauro Cezar. Que enredo tem essa história? A colonização portuguesa na América nos livros didáticos de história in: ROCHA, REZNIK & MAGALHÃES (orgs.), *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, pp. 185-202.

COELHO, Mauro Cezar. ROCHA, Helenice. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 25, 2018, pp. 464-488.

Colégio Pedro II, Pró-reitoria de Ensino, Departamento de História. 11/11/2015. Disponível em: http://www.rj.anpuh.org/download/download?ID_DOWNLOAD=1652, consultado em jan. 2021.

CONSELHO DA EUROPA, *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI. Princípios e linhas orientadoras*. Disponível em: <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html>. Consultado em ago. 2023.

CORREA, Denis. Uma crítica da BNCC História, 25/10/2015, disponível em: <https://criticabncchistoria.wordpress.com/author/deniscorrea/>. Consultado em abril 2022.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, 2019, p. 1-20.

COSTA, G. B.; ALVES, J.; SANTOS, S.; LEMOS, T.; KNUST, J. O ensino de história da Grécia e Roma antigas na educação básica. Mostra de Extensão IFF - UENF - UFF - UFRRJ, [S. l.], v. 12, 2021.

Currículo de referência único do Acre. Ensino Médio. Rio Branco: Governo do Estado do Acre/Secretaria estadual de educação, cultura e esportes, 2022.

Currículo em Ação. São Paulo: Secretaria de Educação, s/d. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-apoio-2/>. Consultado em mai. 2022.

Currículo Paulista: Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/1.-TEMPLATE-Divisão-Habilidades-Ciências-Humanas-_revisado.pdf. Consultado em mai. 2022.

Currículo Referência de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. 2021.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? [2001]. *Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 87, 2004, pp. 423-460.

DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A Nova Razão do Mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016 [2009].

DE AMÉZOLA, Gonzalo. Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: La reforma educativa argentina en las Fuentes para la transformación curricular. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 10, 2005, p. 67-99.

DELAL, Havva. ONER, Diler. Developing middle school students computational thinking skills using unplugged computing activities. *Informatics in Education*. Vol. 19, nº 1, 2020, pp. 1-13.

DELORS, Jacques et al. *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. S.l.: Ediciones UNESCO, 1996.

DESCHAMPS, Eduardo. Novo Ensino Médio: desafios e possibilidades in: FERREIRA, Marieta de Moraes & PAIM, José Henrique (orgs.). *Os desafios do Ensino Médio*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018, pp.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. El enfoque de competências en la educación. Uma alternativa o um disfarz de cambio? *Revista Perfis educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, 2006, pp. 7-36.

Documentos Curricular do território do Tocantins: etapa ensino médio. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Palmas: Secretária da Educação/Governo do Tocantins, 2022.

DOMINGUES, Joelza Ester. Base Curricular comum: afinal, o que ensinar de História?, *Blog Ensinar História*, 23/10/2015.

DORIGO, Gianpaolo. Caminhar e Construir: Projetos integradores. Ciências Humanas e Sociais aplicadas. São Paulo: Saraiva, 2020.

DREW, David. STEM education, economic productivity, and social justice. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 2020.

Educação, uma agenda urgente: Reflexões do Congresso Internacional realizado pelo Todos pela Educação. Brasília: Moderna, 2011.

Encaminhamentos para Revisão do documento preliminar da BNCC: proposições a partir dos dados da consulta pública. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/REVISAO_DOCUMENTO_PRELIMINAR-PROPOSICOES_%20INICIAIS.pdf . Consultado em abril de 2022.

ENGLISH, Lyn D. STEM education K-12: perspectives on integration. *Internacional Journal of STEM education*, vol. 3, 2016, 1-8.

ESSUS, Ana Maria Mauad. *Parecer Base Nacional Curricular Comum – 3ª versão – dezembro/2016 – janeiro/2017*, 2017, pp. 1-4.

FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; VAINFAS, Ronaldo. *Humanitas.doc*. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; VAINFAS, Ronaldo. *Humanitas.doc: sociedade, cultura e política*. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; VAINFAS, Ronaldo. *Humanitas.doc: política e mundo do trabalho*. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

FERNANDES, Maria José da Silva. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. *Educação em Revista*, vol. 26, nº 3, 2010, pp. 75-102.

FERREIRA, Ângela Ribeiro et al. A BNCC nos estados: implantação, crítica e resistências possíveis In: id. (orgs.). *BNCC de História nos Estados: o futuro do presente*. Porto Alegre: Fi, 2021, p. 11-23.

FERRETI, Celso João & SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória Nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, vol. 38, núm. 139, 2017, pp. 385-404.

FICO, Carlos. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis. O caso brasileiro. *Varia História*, vol. 28, n. 47, 2012, p. 43-59.

FINOCCHIO, Silvia. Memoria, historia y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia argentina reciente. In: PAGÈS, J. & GONZALEZ, M. P. (comps.). *Història, memòria i ensenyament de la història. Perspectives europees i llatinoamericanes*. Barcelona: Servei de Publicacions UAB, 2009, p. 83-101.

FNDE. *Audiência Pública 04/2018*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IOY3-hn00OE>. Consultado em set. 2023.

FNDE. *Audiência Pública do PNLD 2021*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SriWT2O3s3Q>.

FNDE. *Audiência pública nº 2/2024*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T8FNCYolN74&t=2285s>.

FNDE/PNLD. *Edital de Convocação n. 2/2024, CGPLI – PNLD Ensino Médio 2026-29, Anexo XX*: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/MinutaAnexoPedagogicoEnsinoMdio20262029.pdf> Acesso em mai. 2024.

FODRA, Sandra & NOGUEIRA, Mara. O projeto de vida nas escolas do programa ensino integral. *@mbienteeducação*, vol. 10, n. 2, 2017, pp. 251-261.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

FONTDEVILLA, Clara; VERGER, Antoni & AVELAR, Marina. The business of policy: a review of the corporate sector's emerging strategies in the promotion of education reform. *Critical Studies Education*, 2019, pp. 131-146.

FRADKIN, Raúl O. Enseñanza de la historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes. *Anuario do Instituto de Estudios Históricos Sociales*, n. 13, 1998, pp. 309-317.

FREITAS, Anniele Ferreira de et al. Primeiros passos da Reforma do Ensino Médio em São Paulo: o caso da rede regular de ensino. In: KRAWCZYK, Nora e ZAN, Dirce (orgs). *A Reforma do Ensino Médio em São Paulo*. A continuidade do projeto neoliberal. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022, p. 51-84.

FREITAS, Luiz Carlos de. “Base Nacional Comum secreta”, 11/05/2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/05/11/base-nacional-comum-secreta/> Acesso em março de 2022.

GABRIEL, Carmem Teresa e OLIVEIRA, Thalita Maria Cristina Rosa. Ensino de História e a invenção do comum: tensões identitárias em diferentes escalas na política curricular do Mercosul Educacional. *Práxis Educativa*, v. 8, n. 2, pp. 465-487, jul. /dez. 2013.

GABRIEL, Carmem Teresa. Nação, diferença e temporalidade: uma análise discursiva da BNCC de história in: CANDAU, Vera. *Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar*. Uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, p. 100-125.

GABRIEL, Carmen Teresa e MORAES, Luciene Maciel Stumbo. Conhecimento escolar e conteúdos: possibilidades de articulação nas tramas da didatização in: id. (orgs.) *Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas*. Petrópolis/Rio de Janeiro: De Petrus/FAPERJ, 2017, p. 23-42.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina. Balanço de uma década. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. *Partnership for educational revitalization in the Americas*. 2000. Disponível em: https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/reformas_educativas_AL_balance_gajardo_portugues.pdf. Consultado em 13 de outubro de 2019.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, 1996, pp. 64-72.

GIMENO SACRISTÁN, José. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação in: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). *Educar por Competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011 [2008], pp. 13-63.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Penso, 2017 [1991], 3ª ed.

GÓIS, Antônio. *Quatro décadas de gestão educacional no Brasil*. São Paulo: Santillana, 2018.

GONZÁLEZ, María Paula. Enseñanza de la historia en el nivel secundario en Argentina: herencias, rupturas, invenciones e inercias. *Revista Espaço pedagógico*. Vol. 21, n. 2, Passo Fundo, jul./dez. 2014, pp. 251-273.

GONZÁLEZ, María Paula. *La Historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014.

GOODSON, Ivor. Context, curriculum and professional knowledge. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, vol. 43, n. 6, 2014, p. 768-776.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, maio-agosto, 2007, pp. 241-252.

Guia Digital PNLD 2019. Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/escolha acesso em mar. 2024.

Guia digital. Obras didáticas por áreas de conhecimento e específicas. Ciências Humanas e Sociais aplicadas em diálogo com a Matemática. PNLD 2021, p. 29. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas-dialogo-matematica. Consultado em jun. 2024.

GUIMARÃES, Denise de Barros (coord.). *Maxi Ensino Médio*: 1 série, Caderno 1 Multidisciplinar. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2021.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. *Revista Retratos da Escola Brasília*, v. 16, n. 35, p. 267-283, mai./ago. 2022, p. 267-283.

JAMES, Paul & STEGER, Manfred. A Genealogy of ‘Globalization’: The Career of a Concept. *Globalizations*, vol. 11, nº 4, 2014, pp. 417-434.

KOSELLECK, Reinhart. Pontos de vista, perspectiva e temporalidade – contribuição à apreensão historiográfica da história [1977] in: id. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006, p. 161-188.

LARA, Silvia, Blowin’ in the Wind: E. P. Thompson e a Experiência Negra no Brasil. *Projeto História*, n. 12, 1995, pp. 43-56.

LAUTIER, Nicole. Os saberes históricos em situação Escolar: circulação, transformação e adaptação. *Educ. Real*, vol. 36, n. 1, jan/abr. 2011, pp. 39-58.

LEITE, Priscilla Gontijo. Ensino de História, reformas do ensino e percepções da antiguidade: apontamento a partir da atual conjuntura brasileira. *Mare Nostrum*, vol. 8, 2017, pp. 13-29.

LIMA, Mônica. Negra é a raiz da liberdade. Narrativas sobre a abolição da escravidão no Brasil em livros didáticos de história in: ROCHA, Helenice, RESNIK, Luis e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, pp. 203-222.

LIMÓN LUQUE, Margarita. El fin de la Historia en la enseñanza obligatoria. El fin de los historiadores in: SANCHEZ LEÓN, Pablo y IZQUIERDO MARTÍN, Jesus (eds). *Pensar historicamente en el siglo XXI*. Madri: Siglo XXI, 2008, pp. 87-111.

LIMONGI, Fernando & FIGUEIREDO, Argelina. A crise atual e o debate institucional. *Novos Estudos CEBRAP*, vol. 36, n. 3, 2017, pp. 79-97.

LIMONGI, Fernando. Impedindo Dilma. *Novos Estudos CEBRAP*, especial, 2017, pp. 5-13.

LOPES, Alice Casemiro. Sentidos de Qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação & Realidade*, vol. 39, n. 2, 2014, pp. 337-357.

LOPES, Alice Casimiro & LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*, vol. 26, n. 1, 2010, pp. 89-110.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional comum para currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, vol. 36, n. 133, 2015, p. 891-908.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, vol. 12, n. 3, 2014, pp. 1530-1555.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza & ROCHA, Helenice. O ensino médio brasileiro em questão: integração curricular e formação de professores. *Perspectiva*, vol. 32, n. 2, 2014, pp. 453-473.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, pp. 168-184.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Parecer sobre o documento preliminar de História da Base Nacional Comum Curricular*, 2015.

MAGNOLI, Demétrio e BARBOSA, Elaine Senise. História sem tempo. *Gazeta do Povo*, 08/10/2015. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opinioao/artigos/historia-sem-tempo-0z5is61fltk3abx48dlj30q3y/>, consultado em ago. 2024.

MAGNOLI, Demétrio e BARBOSA, Elaine Senise. Proposta do MEC para ensino de história mata a temporalidade. *Folha de São Paulo*, 08/11/2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/11/1703011-proposta-do-mec-para-ensino-de-historia-mata-a-temporalidade.shtml>, consultado em ago. 2024.

MAIDA, Judith Nuria (coordenação). *Interação humanas*. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

MAIDA, Judith Nuria (coordenação). *Interação humanas: o poder econômico e a construção da autonomia dos povos e países*. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

MAIDA, Judith Nuria (coordenação). *Interação humanas: sociedade brasileira: conflitos, tensões e a juventude*. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

MARFAN, Marilda Almeida (org.). *O Ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p. 5.

MARTINS, Érika & KRAWCZYK, Nora. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento “Todos pela Educação”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 31, n. 1, 2018, p. 4-20.

MARTINS, Érika. *Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. *Revista Brasileira de História*, vol. 18, n. 36, 1998, pp. 39-60.

MARTINS, Maria do Carmo. Paradoxos entre políticas e a construção do coletivo: Currículo e a História Ensinada in: RIBEIRO JR., Halferd & VALÉRIO, Mairon (orgs.). *Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino*. Jundiaí: Paco, 2017, pp. 47-65.

MATO GROSSO. *Documento de Referência Curricular para o Mato Grosso: Ensino Médio (DRC/MT: EM)*. Cuiabá/Brasília: Secretaria de Estado de

Educação/Ministério da Educação/Conselho Nacional de Secretários de Educação/União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2021.

MATTOS, Hebe. *Algumas contribuições preliminares para uma revisão crítica do texto de História da BNCC*. Dezembro de 2015.

MATTOS, Laura e PALHARES, Isabela. Justiça dá liminar, e gestão Tarcísio desiste de abandonar programa de livros do MEC. *Folha de São Paulo*, 16/08/2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/08/justica-obriga-governo-tarcisio-a-voltar-a-receber-livros-didaticos-do-mec.shtml>. Consultado em: ago. 2023.

MATTOS, Laura. Impasse do novo ensino médio ameaça produção de livros didáticos. *Folha de São Paulo*, 14/09/2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/09/impasse-do-novo-ensino-medio-ameaca-producao-de-livros-didaticos.shtml>. Consultado em set. 2023.

MATTOS, Laura. São Paulo abre mão de verba para material didático e usará só livro digital a partir do 6º ano. *Folha de São Paulo*, 31/07/2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/07/sp-fica-fora-de-programa-nacional-de-livro-didatico-e-ira-usar-so-conteudo-proprio-em-escolas.shtml>. Acesso em ago. 2023.

MEC, *Resolução nº 3* de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

MEC. *Portaria n. 592* de 17 de junho de 2015.

MEC. *Portaria n. 867* de 4 de julho de 2012, Artigo 2, item III.

MEC. *Resolução n. 2*, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, de 30 de janeiro de 2012.

MEC/FNDE/DIRAE/CGPLI. *Manual modelo de escolha*. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/ManualModelodeEscolhaSECRETARIASDEEDUCAO.pdf>, consultado em ago. 2024.

MEC/FNDE/SEB. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material didático PNLD 2021*, p. 50. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld->

[2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf](#), consultado em ago. 2024.

MEC/INEP, “Matriz de Referência do ENEM”, disponível em https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf, consultado em ago. 2024.

MEC/SEB/ FNDE. *Guia Digital PNLD 2021*: Obras didáticas por área do conhecimento e específicas. Ciências Humanas e Sociais aplicadas em diálogo com a Matemática. p. 20. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas-dialogo-matematica Acesso em: mar. 2024.

MEC/Secretaria de Educação Básica. *Portaria n. 19*, 10 de julho de 2015.

MELLO, Evaldo Cabral de. Introdução in: id. (org.). *Frei Joaquim do Amor Divino Caneca*. São Paulo: Ed. 34, 2001, p. 11-48.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. A primeira versão da BNCC de História: a fabricação, os dizeres e os ditos, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/61063507/A_primeira_vers%C3%A3o_da_BNCC_de_Hist%C3%B3ria_a_fabrica%C3%A7%C3%A3o_os_dizeres_e_os_ditos_2020. Acesso em mar. 2022.

MELLO, Paulo Eduardo Dias. A primeira versão da BNCC de História: a fabricação, os dizeres e os ditos. In: FRANZINI, Fábio; LIMA, Luis Filipe Silvério. (Org.). *Olhar o abismo*: visões sobre o passado e o presente do Brasil atual. Vitória: Milfontes, 2021, p. 151-209.

MENEZES NETO, Geraldo Magela de. As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular de História: entre polêmicas e exclusões (2015-2016). *Crítica História*, Ano VIII, nº 15, julho 2017, pp. 31-61.

MILLER, Janet. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. *Revista e-Curriculum*, vol. 12, n. 3, 2014, p. 2043-2063.

MIRANDA, Sônia & ALMEIDA, Fabiana. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de história frente a uma BNCC sem futuro. *Escritas do Tempo*, vol. 2, n. 5, 2020, p. 10-38.

MIRANDA, Sonia. *Na batalha das cartas: vozes de historiadores e o debate contemporâneo sobre a Base Nacional Comum*. Texto circulado no GT de ensino da ANPUH. 6/12/2015. Disponível em:

<http://grupohistoriadobrasil.blogspot.com/2015/12/debate-sobre-bncc-contribuicao-profa.html>, consultado em janeiro de 2021.

MIZNE, Denis e PEREIRA, Camila. “Avanço para Educação Básica no Brasil”. *Folha de São Paulo*, 17 de setembro de 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opinio/2015/09/1682645-avanco-para-a-educacao-basica-no-brasil.shtml>. Consultado em 2 de julho de 2019.

MOERBECK, Guilherme e SOUSA, Francisco Gouvea de. Teoria, escrita e ensino da história: além ou aquém do eurocentrismo? *Revista TransVersos*, n. 16, 2019, pp. 6-20.

MOERBECK, Guilherme. Em defesa do Ensino da História Antiga nas escolas contemporâneas: base nacional curricular comum, usos do passado e da pedagogia decolonial. *Brathair* 21 (1), 2021, pp. 50-91.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história in: ROCHA, Helenice; RESNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *A História na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, pp. 175-199.

MORENO, Jean Carlos. Humanismo, Globalização e Decolonialismo: bases para um currículo escolar de História Brasileiro In: MAIA, J. S. et al (Org.). *Estudos Interdisciplinares em Humanidades: Sociedade, Cultura e Educação*. Campinas: Pontes Editores, 2019, pp. 135-152.

MORENO, Jean Carlos. O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. *InterMeio*, vol. 25, n. 49.1, 2019, pp. 97-117.

MOTTA, Vania Cardoso & FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, nº 139, abr.-jun., 2017, p. 355-372.

MOVIMENTO PELA BASE. *Novo Ensino Médio: principais avanços da implementação*. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>, consultado em mai. 2022.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: Trajetória e Perspectiva. *Revista Brasileira de História*, vol. 13, ns. 25/26, 1992/1993, pp. 143-162.

NETO, Paulo de Mesquita. Projeto da CENP institucionaliza baixo nível de ensino. *Folha de São Paulo*, 2/8/1987.

OLIVEIRA, Igor Luis Santos Marques de. *O PNLD no contexto de ruptura institucional: o desmonte de uma política pública (2017-2021)*. Niterói. Dissertação de Mestrado, PPGH/UFF, 2023.

OLIVEIRA, Paulo Ferraz de Camargo. *Identidade em ação: Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Matemática: manual do professor*. Editora responsável: Ana Paula Souza Nani. São Paulo: Moderna, 2020.

OLIVEIRA, Sandra & CAIMI, Flávia. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. *Educar em Revista*, vol. 37, 2021, pp. 1-22.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de & CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, O PNLD e a Escola. *Educar em Revista*, Curitiba, vol. 37, 2021, pp. 1-22.

PACINI, Henrique Ferreira. Lobo em pele de cordeiro: novas roupagens e velhas atitudes no ensino de história proposto pela BNCC. *História & Ensino*, vol. 23, n. 1, 2017, pp. 113-138.

PALHARES, Isabela. Veto de Lula mantém igualdade no ENEM, mas pode enfraquecer itinerários, dizem especialistas. *Folha de São Paulo*, 01/08/2024, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/08/veto-de-lula-mantem-igualdade-no-enem-mas-pode-enfraquecer-itinerarios-dizem-especialistas.shtml>, consultado em ago. 2024.

Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, n. 4/98.

Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, n. 7/2010.

Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, n. 11/2010.

Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, n. 5/2011.

PELLEGRINO, James & HILTON, Margaret (orgs.). *Education for Life and Work: Developing transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press, 2012.

PEREIRA, João Márcio Mendes. *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PEREIRA, Nilton & RODRIGUES, Mara Cristina. BNCC e o *Passado Prático*: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, vol. 26, n. 107, 2018, pp. 1-19.

PEREIRA, Nilton Mullet & RODRIGUES, Mara. BNCC e o *Passado Prático*: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 26, n. 107, 2018, pp. 1-18.

PERNAMBUCO. *Currículo de Pernambuco*: Ensino Médio. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2021.

PERONI, Vera; FLORES, Maria Luiza. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. *Educação*, vol. 37, n. 2, 2014, pp. 180-189.

PESSOA, Raimundo Agnelo Soares. Dilemas de uma disciplina escolar: a componente História existente na Base Nacional comum curricular in: BARCA, Isabel et al (coords.). *Epistemologias e Ensino da História* (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica). Porto: CITCEM, 2017, pp. 336-354.

Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> . Consultado em 30 de outubro de 2021.

POPKEWITZ, Thomas & LINDBLAD, Sverker. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, vol. 37, n. 136, jul. -set. 2016, pp. 727-754.

Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1996 [1995].

QUEIROZ, Christina. Crise nos programas de licenciaturas. *Revista FAPESP*, edição 332, out. 2023. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/crise-nos-programas-de-licenciatura/> acesso em junho de 2024.

QUIJADA, Mónica. ¿"Hijos de los barcos" o diversidad invisibilizada? La articulación de la población indígena en la construcción nacional argentina (siglo XIX). *Historia Mexicana*, vol. LIII, núm. 2, out./dez. 2003, pp. 469-510.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. CAINELLI, Marlene Rosa. OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 14, 2018, pp. 63-85.

Referencial Curricular de Alagoas: Ensino Médio. Maceió: Governo de Alagoas/Secretaria de Estado de Educação. 2021.

REIMERS, Fernando M. e CHUNG, Connie K. *Teaching and learning for the twenty-first century*. Educational goals, policies, and curricula from six nations. Cambridge: Harvard Education Press, 2016.

Resolución del Consejo Federal de Educación, n. 141/11, Buenos Aires, 2011.

Resolución del Consejo Federal de Educación, n. 84/09, Buenos Aires, 2009.

Resolución del Consejo Federal de Educación, nº 191/12: “Aprobar el documento Núcleo Común de la Formación del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria”. Buenos Aires, 5 de dezembro de 2012.

REZENDE, Dorinha Seabra. Reflexos da Reforma do Ensino Médio na gestão das redes estaduais in: FERREIRA, Marieta de Moraes & PAIM, José Henrique (orgs.). *Os desafios do Ensino Médio*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018, pp.

RIBEIRO, Renato Janine. *A Pátria Educadora em Colapso*: reflexões de um ex-ministro sobre a derrocada de Dilma Rousseff e o futuro da educação no Brasil. São Paulo: Três Estrelas, 2018.

RICCI, Claudia. *Da intenção ao gesto*: quem é quem no ensino de história em São Paulo. São Paulo: Annablume, 1999.

RIGOLIN, Tércio. #Novo Ensino Médio: Projetos integradores. Ciências Humanas e Sociais aplicadas. São Paulo: Scipione, 2020.

RIZVI, Fazal & LINGARD, Bob. *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madri: Morata, 2013 [2010], ed. digital.

ROCHA, Helenice & GONZÁLEZ, Maria Paula. O jardim do vizinho é mais bonito ou está mais longe de nossos olhos? Os conteúdos do passado recente na BNCC de História no Brasil e os NAP na Argentina. *Educar em Revista*, vol. 37, 2021, p. 1-24.

ROCHA, Júlia Siqueira da. *Leitura crítica do Texto de História do Ensino Fundamental da BNCC*, 2017, pp. 3-5.

ROCHA. Helenice. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis in: id., RESNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *A História na escola*: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, pp. 175-199. pp. 11-30.

RODRÍGUEZ, Laura, ELBA VITOR, Susana & MÁS ROCHA, Stella Maris. Las políticas de evaluación de la calidad educativa en Argentina (2016-2018). *Educación & Realidade*, vol. 43, n. 4, outubro-dezembro 2018, pp. 1405-1428.

RODRIK, Dani. *A globalização foi longe demais?* São Paulo: Ed. UNESP, 2011 [1997].

ROSSI, Pedro et al, Austeridade e o Financiamento da Educação no Brasil. *Educação e Sociedade*, vol. 40, 2019, pp. 1-20.

SALDAÑA, Paulo. Sob pressão, Temer mudará base curricular para o ensino médio. MEC vai ampliar conteúdos previstos no texto para viabilizar aprovação em 2018. *Folha de São Paulo*, 18/07/2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/sob-pressao-temer-mudara-base-curricular-para-o-ensino-medio.shtml>. Consultado em setembro de 2018.

SALOMÃO, João Felipe. *Conexões*. Ciências Humanas e sociais aplicadas e Matemática: manual do professor. Editor responsável Mateus Coqueiro Daniel de Souza. São Paulo: Moderna, 2020.

SANTIAGO, Léia Adriana da Silva e RANZI, Sirlei Maria Fischer. As propostas do Setor Educacional do Mercosul para o ensino de História. *Práxis Educativa*, vol. 8, n. 2, jul./dez. 2013, p. 443-463.

SÃO PAULO. *Currículo Paulista*: etapa Ensino Médio. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado, 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. *Documento Curricular referencial da Bahia para o ensino médio*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

Seminários Estaduais: Posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios/Posicionamento%20Consed%20e%20Undime.pdf> Consultado em setembro de 2018.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011 [2000], 4ª ed..

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. BNCC, componentes curriculares de História: perspectivas de superação do eurocentrismo. *Ecoos*, n. 41, 2016, pp. 91-106.

SILVA, Giovani José da & MEIRELES, Marinelma Costa. “Orgulho e preconceito no Ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos”. *Revista Crítica Histórica*, vol. 8, n. 15, 2017, pp. 1-23.

SILVA, Giovani José da e MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no Ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Revista Crítica Histórica*, vol. 8, n. 15, 2017, pp. 1-23.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. *Educação Unisinos*, vol. 14, n. 1, 2010, pp. 17-26.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. *Revista Retratos da Escola*, vol. 9, n. 17, 2015, pp. 367-379.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016 [1999], 3ª ed.

SILVA, Uiran Gebara. Uma antiguidade fora do lugar? Introdução ao Dossiê História Antiga no Brasil: Ensino e Pesquisa. *Mare Nostrum*, n. 8, 2017, p. 1-12.

SOARES, Francisco. A implementação da Reforma no Ensino Médio in: FERREIRA, Marieta de Moraes & PAIM, José Henrique (orgs.). *Os desafios do Ensino Médio*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018, pp.

SOUZA, Éder. Que formação histórica queremos? Debates atuais sobre a aprendizagem histórica e lacunas da BNCC. *Escrita da História*, vol. 5, n. 10, 2018, pp. 70-91.

SOUZA, Matheus Vargas. O ensino de História Antiga em debate: educação com pluralidade ou tradicionalismo acadêmico?. *História & Ensino*, vol. 25, n. 1, 2019, pp. 571-588.

STEARNS, Peter. Periodization in World History Teaching: Identifying the Big Changes. *The History Teacher*, Vol. 20, nº 4, 1987, pp. 561-580.

STRÖHER, Carlos Eduardo & MONTEIRO, Franciele de Souza. As políticas do PNLD e as escolhas dos livros didáticos pelos professores de história. *Revista História Hoje*, vol. 7, n. 14, 2018, p. 218-238.

SU, Zhan; TOGAY, Guillaume; COTÉ, Anne-Marie. Artificial intelligence: a destructive and yet creative force in the skilled labour market. *Human Resource Development International*, vol. 24, n. 3, 2021, pp. 341-52.

TAUBMAN, Peter. *Teaching by Numbers: Deconstructing the Discourse of Standards and Accountability in Education*. Nova York: Routledge, 2009.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento in: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). *Educar por Competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011 [2008], pp. 161-197.

UCZAK, Lucia. *O PREAL e as Políticas de Avaliação Educacional para a América Latina*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGE/UFRGS, 2014.

Um Manifesto pela História e pelas experiências das culturas da Antiguidade. 9 de novembro de 2015. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3123-manifesto-do-gtha-sobre-a-bncc> . todos consultados em jan. 2021.

VAINFAS, Ronaldo. nova face do autoritarismo. *O Globo*, 5/12/2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade e Educação. *Revista Colombiana de Educación*, n. 65, 2013, p. 19-42.

VIEIRA, Camilo et al. Implementing Unplugged CS and use-modify-create to develop student computational thinking skills: a nationwide implementation in Colombia. *Educational Technology & Society*, vol. 26 n. 3, 2023, pp. 155-175.

VILLAR, Pierre. *Iniciação ao vocabulário da análise histórica*. Lisboa: Sá da Costa, 1985 [1980]

WACQUANT, Loïc. Três etapas para uma antropologia histórica do neoliberalismo realmente existente. *Caderno CRH*, vol. 25, n. 66, set./dez. 2012, pp. 505-518.

WALLERSTEIN, Immanuel. Eurocentrismo e seus avatares. Os dilemas da ciência social in: id. *O Fim do Mundo como o Conhecemos: ciência social para o século XXI*. Rio de Janeiro: Revan, 2003, pp. 205-221.

WILSON FILHO, José. *Relatório da Comissão destinada a proferir parecer ao projeto de Lei nº 6.840, de 2013*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1294377 , consultado em setembro de 2018.

WILSON FILHO, José. *Relatório da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio (CEENSI)*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: http://www.camara.leg.br/internet/agencia/pdf/relat_fin_ens_medio.doc. Consultado em setembro de 2018.