

REFLEXÕES ACERCA DOS CONCEITOS DE IDENTIDADE E DIVERSIDADE NA BNCC DE HISTÓRIA

REFLECTIONS ABOUT THE CONCEPTS OF IDENTITY AND DIVERSITY IN THE HISTORY BNCC

Jorge Vieira Eschiqui Vieira Pinto*

Resumo: A História é uma disciplina curricular estratégica para qualquer política pública na área de Educação por se tratar do estudo das biografias, ações e heranças culturais dos antepassados a partir das demandas das sociedades do tempo presente, capaz de construir uma memória coletiva e despertar nos indivíduos uma dimensão simbólica de vínculo entre o presente e o passado. Esse vínculo ocorre por meio da abordagem comparativa entre diversas sociedades em diferentes tempos, o que possibilita a percepção das permanências e rupturas e, conseqüentemente, a compreensão das heranças culturais que aproximam ou distanciam comunidades e grupos sociais do presente e do passado, despertando-se, assim, nos indivíduos os laços de identidade a partir do reconhecimento do “nós” e da diferenciação do “outro”. O objetivo deste artigo é analisar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe o trabalho pedagógico com a identidade e a diversidade nas aulas de História.

Palavras-Chave: Identidade; Diversidade; BNCC; História.

Abstract: The History is a strategic curricular discipline for any public policies in the area of Education as it is the study of the biographies, actions and cultural heritages of the ancestors, from of the demands of the societies of the present time, able to build a collective memory and to awake in the individuals a symbolic dimension of bond between the present and the past. This bond occurs through comparative approach among several societies in different times, which enables the perception of the permanences and ruptures and, consequently, the understanding of the cultural heritages that approach or distance communities and social groups of the present and of the past, awakening, thus, in the individuals the ties of identity from recognition of the “we” and differentiation of the “other”. The purpose of this paper is to analyze how the National Curricular Common Core (BNCC) proposes the pedagogical work with the identity and diversity in History classes.

Keywords: Identity; Diversity; BNCC; History.

O processo histórico de elaboração e implantação da Base Nacional Comum Curricular

O currículo é um artefato mental resultante dos referenciais culturais, dos debates, das disputas e entre grupos sociais pela presença de conhecimentos representativos de suas memórias e identidades, das relações de poder e das políticas públicas existentes numa certa sociedade. Não é por acaso que se pode observar, em diferentes contextos, os programas curriculares realizarem processos seletivos de saberes escolares e abordagens pedagógicas, sendo eles ora afirmados, ora negados, ora partilhados e, em alguns momentos, até excluídos,

* Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em História – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Campus de Franca, SP. Pesquisador/Autor-Pós-Graduação na Faculdade Unyleya.

em decorrência daqueles conhecimentos, competências e habilidades considerados relevantes para a formação do estudante e representativos dos valores e anseios da sociedade num dado momento histórico. Portanto, é correto afirmar que os currículos

são uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. Os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade (FERNANDES, 2007, p.9).

Os princípios, objetivos, métodos, conteúdos e discursos presentes nos programas curriculares constituem-se em importantes diretrizes estabelecidas pelo Estado para a implantação de uma política educacional em consonância com os projetos nacionais, as práticas sociais, as relações de poder, os valores culturais difundidos e a constituição de um protótipo de ser humano social. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve ser compreendida não apenas como um documento curricular nacional cuja finalidade é estabelecer objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conteúdos, conhecimentos, competências e habilidades comuns a serem seguidos pelos programas curriculares das redes de ensino e pelas propostas pedagógicas das instituições escolares de todo país, mas também como parte de um processo histórico de reforma educacional iniciada no Brasil a partir dos anos 1990 e que prossegue até o momento atual. De acordo com Geraldo Magella de Menezes Neto,

o processo de elaboração de um currículo e os seus conteúdos presentes nada tem de natural ou imparcial, pois está envolvido num conjunto de interesses dos grupos sociais responsáveis por sua produção. O poder governamental também exerce influência na elaboração dos currículos: mais explicitamente os regimes ditatoriais, escolhendo conteúdos diretamente ligados à ideologia do regime; mas também nos governos ditos democráticos, com discussões com grupos políticos, especialistas ligados à educação e movimentos sociais (MENEZES NETO, 2017, p.32).

A Base Nacional Comum Curricular deve ser analisada como uma fonte que permite a análise e a compreensão do pensamento pedagógico, dos conhecimentos, das demandas sociais, das relações de poder e da estrutura sociopolítica da história do tempo presente do Brasil. Exatamente por ser um documento representativo da conjuntura histórica atual, o seu discurso está impregnado pelas biografias dos atores que colaboram para os debates e a elaboração de sua versão final, pelas correntes de pensamento em voga, pelos referenciais culturais (valores e visões de mundo) e pelos anseios e pelas expectativas coletivos quanto ao papel social das redes de ensino e das instituições escolares. Em outras palavras, a BNCC não deve ser analisada como se fosse um texto neutro. Pelo contrário, é necessário entendê-la como um texto contextualizado, carregado de valores e interesses concretos dos mais variados tipos e origens e que expressa intenções de se constituir uma nova realidade nacional com a contribuição dada pelo sistema educacional para a formação de um protótipo de cidadão.

A década de 1990 foi marcada pela adoção por parte dos governos brasileiros de uma política neoliberal responsável por uma ampla abertura da economia interna para o mercado internacional por meio da supressão de um excessivo protecionismo que impedia uma maior entrada de capitais externos e a concorrência de empresas e produtos estrangeiros com a produção nacional, da privatização de empresas estatais sob o argumento da necessidade de se reduzir o aparelho estatal para a sua maior eficiência de ação e investimentos em áreas de real interesse social como educação, saúde e segurança pública, da concessão à iniciativa privada de direitos de exportação de serviços em diversos setores da economia nacional, da participação do país no contexto internacional por meio de seu ingresso em blocos regionais de integração econômica (como é o caso do Mercado Comum do Cone Sul – MERCOSUL) e da realização de um conjunto de reformas estruturantes pelo Estado, contando com o apoio de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, para a inserção do país na nova economia globalizada. Entre essas reformas, pode-se citar a reforma educacional, iniciada durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), cujas maiores expressões são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96) e, a partir de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e continuada mesmo com a mudança para governos de esquerda no ano de 2003, como se comprova através de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), o Plano Nacional de Educação (2014) e a Base Nacional Comum Curricular, que teve o processo de discussões e de consulta popular sobre a sua elaboração iniciado em setembro de 2015, ainda durante o período de Dilma Rousseff na Presidência da República (2011-2016), e seria homologada apenas em dezembro de 2017 no mandato presidencial de Michel Temer (2016-2018). Segundo Elizabeth Macedo,

a discussão sobre a necessidade de base nacional comum curricular para no Brasil não é recente. Segundo a linha do tempo elaborada pelo próprio Ministério da Educação (MEC), o debate atual teria se iniciado com a Constituição de 1988, seguindo com a LDB, a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais e culminando com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (PNE) (MACEDO, 2015, p.892).

O conjunto de ações estatais que constituem a ampla reforma educacional realizada desde a década de 1990, incluindo a Base Nacional Comum Curricular, tem as suas origens na participação do Brasil entre os países signatários da carta de propostas para o estabelecimento de necessidades básicas e metas de aprendizagem e para a universalização do acesso à educação fundamental, elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. A partir dessa conferência internacional convocada pela Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Banco Mundial e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Estado brasileiro

comprometeu-se a adequar o sistema educacional brasileiro às expectativas de organismos internacionais atuantes na ordem política e econômica mundial quanto a uma educação forjada nos princípios da universalidade e qualidade para atender às demandas da economia globalizada e às exigências do mercado de trabalho. Baseando-se nessa constatação, pode-se falar que o conjunto de iniciativas públicas no âmbito da Educação adotado por diferentes governos em consonância com a carta de propostas da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e as demandas e as demandas de organismos internacionais por ampliação no acesso e melhoria na qualidade da Educação Básica apenas comprovam que a reforma educacional no Brasil, iniciada nos anos 1990, demonstra ser uma política de Estado e não de um governo com tendência política à direita, à esquerda ou ao centro.

As pressões e o financiamento das reformas educacionais por parte de organismos financeiros internacionais na década de 1990, sobretudo do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), surtiram efeito para que o Brasil acompanhasse uma tendência global à homogeneização curricular e à implantação de sistemas de avaliação externa para a medição da qualidade do ensino e o estabelecimento de metas de desempenho escolar. Dessa forma, o país uniu-se a outros em escala global, a partir dessa época, como por exemplo, Uruguai, Argentina, Paraguai, Portugal, Espanha, etc., comprometendo-se a realizar uma reforma educacional de cunho neoliberal que atendesse às expectativas da nova ordem econômica mundial, à lógica do pensamento neoliberal e às novas exigências de qualificação profissional impostas pelo mercado de trabalho em escala mundial. Ademais, em 1992, ficou estabelecido no âmbito do Mercosul que os membros do bloco de integração econômica regional na época (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai) iniciariam um processo de harmonização e compatibilização dos sistemas educacionais dos quatro países por meio da criação de bases curriculares nacionais, o que pode ser observado com a elaboração dos *Contenidos Basicos Comunes para la Educación Basica* (Argentina-1995), dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil-1997), dos *Programas del Estudio* (Paraguai-1995) e do *Plan Piloto – Currículo Experimental* (Uruguai-1995).

Os desafios impostos à BNCC pela diversidade e pelas memórias históricas representativas dos vários segmentos da sociedade nacional

A Base Nacional Comum Curricular é um documento oficial que estabelece parâmetros comuns (objetivos de aprendizagem, conteúdos, conhecimentos, competências e habilidades) a serem seguidos pelas redes de ensino nas esferas federal, estadual, distrital e municipal e pelas

instituições escolares durante a elaboração e a execução dos programas curriculares. O objetivo principal da BNCC é proporcionar uma formação básica comum e garantir as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver em quaisquer modalidades de ensino ao longo das diferentes etapas da Educação Básica. Dessa maneira, com a BNCC

as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. [...].

Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros (BRASIL, MEC, 2017, p.5).

Por outro lado, a Base Nacional Comum Curricular reconhece a necessidade de que os programas curriculares possuam uma parte diversificada que aborde os conhecimentos vinculados às especificidades regionais e locais existentes no país, respeitando-se, assim, as diversidades social, cultural e econômica das diversas comunidades nas quais estão inseridos os educandos. De acordo com esse documento educacional,

no Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, MEC, 2017, p.15).

Portanto, o desafio da BNCC é compatibilizar o estabelecimento de diretrizes comuns a serem adotadas pelos currículos das redes de ensino e das instituições escolares de todo o país como um meio importante para se assegurar o direito a um aprendizado dos conteúdos, dos conhecimentos e das competências e habilidades essenciais para a formação humana e intelectual dos alunos com o reconhecimento da importância de que os programas curriculares sejam representativos dos saberes produzidos e difundidos por diversos indivíduos, grupos, sociedades e povos em diversos tempos e espaços ao longo da história da humanidade. No caso específico do ensino de História, trata-se, por um lado, de garantir uma base curricular nacional que estabeleça os objetivos da disciplina na Educação Básica e crie condições para o aprendizado de conhecimentos, competências e habilidades que serão essenciais para a constituição de valores, o exercício da cidadania e a inserção na sociedade do conhecimento por parte dos estudantes e, por outro, de assegurar o estudo de saberes históricos que sejam representativos das realidades locais e regionais e das memórias e identidades dos vários grupos sociais, étnicos, culturais, religiosos, políticos e econômicos aos quais pertencem o corpo discente escolar brasileiro. Nesse sentido, segundo Flávia Eloisa Caimi,

o currículo enseja formas particulares de conhecimentos e de saber, e pode provocar dolorosas divisões e antagonismos culturais e sociais. Nas perspectivas mais recentes vemos que o currículo também produz e reposiciona identidades culturais, de gênero, religiosas, étnico-raciais, sexuais. Conhecimento e currículo podem ser entendidos, então, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia e por isso, exercem o papel de poder regulador onde se confrontam opções e se produzem consensos possíveis.

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente. Com isso, temos de reconhecer o campo da História, notadamente a História escolar, como um locus de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriamente explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo (CAIMI, 2016, p.87).

O fato da BNCC declarar a relevância da presença nos programas curriculares das redes de ensino e nas propostas pedagógicas de instituições escolares de conteúdos representativos da diversidade social, étnica, cultural, religiosa, política e econômica dos vários atores históricos que constituem a sociedade brasileira pode ser explicado a partir dos debates e do engajamento político iniciados ainda durante o processo de redemocratização do Brasil no final da década de 1970 e, principalmente, ao longo dos anos 1980. Naquele momento, fez-se necessário repensar os currículos escolares para se superar um modelo tradicional de História pautada apenas na narrativa de acontecimentos e na biografia e nas ações de grandes personagens (políticos, militares, diplomatas, etc.). Podem ser citados alguns fatores contribuintes para a revisão dos programas curriculares e o surgimento de novas propostas pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares de História durante o processo de redemocratização do Brasil.

O primeiro desses fatores foi a mobilização de professores dos antigos 1º e 2º graus e do ensino superior, organizados em torno de entidades científicas como a Associação Nacional de História (ANPUH) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e instituições sindicais como a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), pelo retorno da disciplina à grade curricular no antigo 1º grau (atual Ensino Fundamental), uma vez que, a partir do golpe militar de 1964, teve a carga horária reduzida paulatinamente em benefício do ensino de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) até que, com a reforma educacional de 1971 (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), foi substituída por Estudos Sociais. Ademais, os docentes afirmavam em congressos, seminários e debates a necessidade de se renovar a concepção do ensino de História, repensar o papel do livro didático no ensino, reestruturar a grade curricular dos conteúdos básicos e reavaliar os fundamentos teórico-metodológicos do processo de ensino e aprendizagem da disciplina. De acordo com Selva Guimarães Fonseca, nesses encontros,

as discussões recorrentemente priorizaram os seguintes aspectos: a produção de conhecimento histórico como forma de romper com o papel reprodutivista que tradicionalmente é conferido ao 1º e 2º graus; o livro didático: o significado de sua utilização e a análise dos conteúdos vinculados; o ensino temático como proposta alternativa ao ensino tradicional de História e experiências utilizando diferentes linguagens e recursos no ensino, tais como música, literatura, filmes, TV, histórias em quadrinhos e outros documentos. Essas discussões passaram a ser sistematizadas e publicadas em coletâneas compostas de diferentes relatos de experiências e diversas interpretações do modo de se fazer e pensar o ensino de História (FONSECA, 1993, p.86).

Em segundo lugar, não se pode esquecer as influências da História Social Inglesa, com destaque para os trabalhos de Edward Thompson, com a perspectiva teórico-metodológica de se analisar a História do ponto de vista das ações dos homens e das mulheres comuns (a história “vista de baixo”), e as repercussões da historiografia francesa, que propõe novas problemáticas, novos objetos de estudo e novas metodologias para a pesquisa histórica, sobretudo, por meio das publicações no país das obras da terceira geração da Escola dos Annales, também denominada de Nova História. Essas duas correntes historiográficas colaboraram para uma proposta de ensino de História na qual a disciplina é

capaz de “resgatar” (palavra bastante utilizada nos anos 1980) as múltiplas experiências vividas pelos sujeitos históricos em diversos tempos e lugares. Busca-se romper com a linearidade, com os determinismos e o caráter teleológico das outras propostas. A História não tem um início, um meio e um fim determinados, mas se apresenta como um campo de possibilidades. O ponto de partida não é o político-institucional, nem o econômico, e sim os problemas da realidade social vivida. O diálogo com essas duas correntes historiográficas apresenta, aos professores, a possibilidade de alargamento do campo da História, incorporando temas, ações e sujeitos até então marginais ao ensino. Aqui o critério para definir o novo é o da ampliação dos temas e das fontes (FONSECA, 2011, p.93-94).

Finalmente, há que se destacar também a atuação de movimentos sociais de trabalhadores, mulheres, negros, índios, homossexuais, etc. que buscam construir as suas memórias e identidades coletivas e um maior protagonismo na sociedade por meio do reconhecimento de suas lutas históricas e da realização de políticas públicas que atendam às suas demandas para o exercício da cidadania. Simultaneamente, assiste-se, a partir da década de 1970, a uma ampliação do público escolar devido à expansão das redes públicas de ensino e do aumento das matrículas de discentes pertencentes às camadas mais pobres da sociedade e membros de famílias provenientes do processo de êxodo rural. Todavia,

o acesso ao saber foi restringido, uma vez que a formação geral do educando foi preterida em função da concepção que vincula preparação para o trabalho com formação específica. O elitismo tão presente na educação brasileira permaneceu. Mas por que negar a formação geral do educando? Por que a tentativa de destruição das Humanidades dentro dos currículos? Inicialmente, podemos afirmar que a resposta está nos propósitos do poder; no ideal do Conselho de Segurança Nacional, que agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. Entretanto, após 1982, quando legalmente acaba com a predominância da formação específica sobre a geral, a revalorização das disciplinas que tinham sido praticamente

banidas dos currículos (História e Geografia, por exemplo) ocorre com dificuldades no interior dos estabelecimentos. As cargas horárias das disciplinas das Ciências Humanas continuaram diminuídas em relação às Exatas e Biológicas. Os vestibulares massificados exercem pressão sobre os currículos e os processos de ensino nas escolas de 2º grau, dificultando o resgate da reflexão, do livre debate, enfim, da formação integral dos jovens (FONSECA, 1993, p.24-25).

A partir do momento em que, por iniciativa própria do Poder Público no regime autoritário, a escola pública deixou de ser privilégio das camadas mais abastadas da sociedade nacional, houve a necessidade de se repensar os programas curriculares da disciplina de História de modo a tornar os conteúdos e o processo de ensino e aprendizagem compatíveis com os referenciais culturais, as experiências e a realidade do novo público escolar. Dessa maneira,

novos alunos oriundos da classe trabalhadora com novas realidades sociais demandavam uma revisão da estrutura escolar, temática e pedagógica. A História foi chamada a exercer a função de crítica da sociedade, atenta aos seus conflitos e às suas diferenças, inclusive diferenças de classes. Defendia-se a atuação das camadas menos favorecidas enquanto sujeito da História. Discursava-se em prol da universalização dos direitos dos homens, que, em função do exercício do Estado ditatorial, há muito já estavam cômicos de seus deveres. A ordem do dia era pautada pela noção de que, sem os direitos dos homens reconhecidos e garantidos, não haveria democracia, sem a qual não haveria deslanche para os conflitos sociais. A democracia era entendida como a sociedade dos cidadãos (MATHIAS, 2011, p.46).

Com a redemocratização do país e a sucessiva ampliação do acesso à Educação Básica, o desafio colocado à política educacional do Brasil até os dias atuais é conciliar uma educação pública e universal de qualidade com um ensino de História baseado no aprendizado de conteúdos, conhecimentos, competências e habilidades que reconheça a importância da atuação histórica de uma ampla gama de sujeitos na sociedade nacional e seja representativo da pluralidade social, étnica, cultural, religiosa, etc. da qual faz parte o público escolar brasileiro. A disciplina de História tem um importante função social ao resgatar o passado de demandas, negociações, lutas e conquistas dos diversos grupos da sociedade brasileira, possibilitando-os a formação de uma memória responsável pelo despertar de uma consciência histórica (RÜSEN, 2001), isto é, por um processo cognitivo que possibilita ao ser humano situar-se no fluxo do tempo. A partir da consciência histórica, os indivíduos e os vários segmentos sociais constituintes da população nacional podem usar a experiência obtida a partir do conhecimento da ação de seus antepassados para a orientação temporal da vida prática presente e a elaboração de perspectivas de ação que resultem na projeção de uma nova realidade no futuro. Em suma, é a consciência histórica que permite o vínculo entre as atuais gerações e o passado de mobilizações de seus antepassados, criando-se, assim, as condições favoráveis para a constituição de um sentimento de pertencimento coletivo a um grupo, ou seja, de identidade. Para Jörn Rüsen,

a resistência dos homens à perda de si e seu esforço de auto afirmação constituem-se como identidade mediante representações de continuidade, com as quais relacionam as experiências do tempo com as intenções no tempo: a medida da plausibilidade e da consistência dessa relação, ou seja, o critério de sentido para a constituição de representações abrangentes da continuidade é a permanência de si mesmos na evolução do tempo. A narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana. [...].

Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana (RÜSEN, 2001, p.66-67).

O principal documento que norteou a escrita da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto à relevância da aprendizagem de conteúdos, conhecimentos, competências e habilidades referentes à memória, identidade e diversidade dos vários grupos sociais, étnico-raciais e culturais responsáveis pela formação histórica da sociedade nacional é a Constituição Federal de 1988. Devido à Emenda Constitucional nº 48/2005, a Carta Magna enfatiza no artigo 215 a obrigatoriedade do Estado em elaborar políticas públicas, inclusive educacionais, que garantam a preservação da memória e dos bens e valores culturais dos diversos segmentos da população brasileira como um meio de se reconhecer a relevante contribuição deles durante o processo civilizatório nacional. Além disso, estabelece a elaboração de leis que fixem datas comemorativas significativas para a construção da memória e reflexão sobre o papel histórico-social no passado e no presente desses segmentos. Segundo o texto constitucional:

Art.215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Parágrafo 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Parágrafo 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais (BRASIL, 1988, p.124).

O objetivo da Constituição Federal neste artigo é enfatizar a necessidade da construção da memória nacional partir do resgate da história, dos valores e dos bens culturais dos vários segmentos sociais, étnicos e culturais que colaboraram para a constituição da sociedade brasileira. A ideia é posicionar-se contrariamente a um processo de construção da memória e da identidade do país apenas a partir do resgate e da seleção das ações e dos aspectos culturais característicos dos sujeitos históricos pertencentes aos grupos política e economicamente dominantes e, por conseguinte, desvalorizando-se e desconsiderando-se a contribuição de outros segmentos da sociedade para a constituição da história e da cultura nacionais. Em suma, trata-se de reconhecer que a identidade nacional é construída a partir da pluralidade social, étnica e cultural que caracteriza os diversos grupos que compõem a população nacional. São as

histórias, os valores e os bens culturais específicos e constituintes das múltiplas identidades coletivas dos vários grupos da população brasileira que contribuem com as suas diversidades para a construção de uma identidade nacional plural.

O posicionamento favorável a um ensino pautado na valorização dos valores e bens culturais de diferentes grupos e sociedades encontra-se presente na parte introdutória da Base Nacional Comum Curricular ao estabelecer como a terceira competência geral a ser desenvolvida pelos discentes na Educação Básica: “3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, MEC, 2017, p.9).

Outro importante documento que influenciou diretamente na elaboração do texto da BNCC e propõe políticas educacionais que garantam o resgate e a valorização dos bens e valores culturais representativos da identidade, ação e memória dos vários segmentos sociais, étnico e culturais é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96). De acordo com o artigo 3º, inciso IV, da LDBEN, um dos princípios para que o ensino seja ministrado é o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, p.1), isto é, a orientação é para que o processo de ensino e aprendizagem, no caso específico da Educação Básica, seja baseado em atitudes de aceitação e respeito à diversidade dos comportamentos, valores, costumes, hábitos e práticas culturais que caracterizam os diferentes grupos, sociedades e povos tanto no presente como no passado.

No caso específico do ensino da disciplina de História, tal orientação pode ser observada por meio do estudo comparativo entre grupos e sociedades ao longo da história da humanidade como um recurso didático para que o aluno possa perceber as semelhanças, diferenças, permanências e rupturas das instituições, dos valores e bens culturais, das formas de concepção e organização política, das estruturas socioeconômicas, etc. existentes em diferentes espaços e tempos. Nesse sentido, segundo a Base Nacional Comum Curricular,

a **comparação** em História faz ver melhor o Outro. Se o tema for, por exemplo, pintura corporal, a comparação entre pinturas de povos indígenas originários e de populações urbanas pode ser bastante esclarecedora quanto ao funcionamento das diferentes sociedades. Indagações sobre, por exemplo, as origens das tintas utilizadas, os instrumentos para a realização da pintura e o tempo de duração dos desenhos no corpo esclarecem sobre os deslocamentos necessários para a obtenção de tinta, as classificações sociais sugeridas pelos desenhos ou, ainda, a natureza da comunicação contida no desenho corporal. Por meio de uma outra linguagem, por exemplo, a matemática, podemos comparar para ver melhor semelhanças e diferenças, elaborando gráficos e tabelas, comparando quantidades e proporções (mortalidade infantil, renda, postos de trabalho, etc.) e, também, analisando possíveis desvios das informações contidas nesses gráficos e tabelas (BRASIL, MEC, 2017, p.397).

Portanto, o objetivo principal do estudo comparativo como atividade didática nas aulas de História não é despertar nos alunos atitudes, visões e perspectivas distorcidas e

preconceituosas em relação a quaisquer grupos e sociedades. Pelo contrário, o intuito pedagógico é utilizá-lo ao longo do ensino dos diversos componentes curriculares de História como um meio de se construir as suas identidades individual e coletiva por meio da compreensão das ações históricas, das demandas sociais e dos elementos culturais que o vinculam a um tempo passado e aos seus antepassados (a construção do “Nós”) e da percepção dos aspectos culturais e históricos de outros grupos e outras sociedades que o fazem se diferenciar deles (a identificação do “Outro”). A Base Nacional Comum Curricular de História – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) denomina esse processo de formação da memória e das identidades individual e coletiva no aluno como “construção do sujeito”, que

tem início quando a criança toma consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro”. O exercício de separação dos sujeitos é um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social.

Esse processo de constituição do sujeito é longo e complexo. Os indivíduos desenvolvem sua percepção de si e do outro em meio a vivências cotidianas, identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem. O aprendizado, ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, torna-se mais complexo à medida que o sujeito reconhece que existe um “Outro” e que cada um apreende o mundo de forma particular (BRASIL, MEC, 2017, p.401).

A Base Nacional Comum Curricular propõe o estudo comparativo e interdisciplinar com a Matemática sobre a utilização dos sistemas numéricos como linguagens para a apreensão da realidade em diferentes culturas durante as aulas de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) como uma forma de se contribuir para a “construção do sujeito”, ou seja, da identidade do aluno. De acordo com a BNCC,

a percepção da distância entre o objeto e pensamento é um passo necessário para a autonomia do sujeito, tomado como produtor de diferentes linguagens. É ela que funda a relação do sujeito com a sociedade. Nesse sentido, a História depende de linguagens com as quais os seres humanos se comunicam, entram em conflito e negociam. A existência de diferentes linguagens pode ser explicada pela análise, por exemplo, de sistemas numéricos utilizados por distintas culturas. Compreender a enorme variedade de sistemas (com base um, com base dois, com base dez, etc.) é um bom exercício, assim como refletir sobre as ideias de adição, subtração, multiplicação e divisão, evitando um olhar universalizante para os números.

Em determinadas culturas, o número usado para contar seres humanos pode ser diferente do número que se usa para contar mandiocas, como acontece com os membros da etnia palikur. O que isso significa? Se na tradição de matriz grega, a unidade é o um (1), para muitos povos indígenas originários, a unidade é o dois (2). Para os xavantes, por exemplo, a ideia de paridade é um princípio ordenador, pois em torno dela existe uma espécie de modelagem do mundo. Identificar essas diferenças significa tomar consciência de que existem várias formas de apreensão da realidade (BRASIL, MEC, 2017, p.401).

Para a Base Nacional Comum Curricular de História, compete ao docente também tornar esse processo de identificação do “Nós” e diferenciação do “Outro” um instrumento para o

desenvolvimento de comportamentos de tolerância, respeito e apreço com as diversidades nos vários meios sociais nos quais o discente insere-se cotidianamente. Em outras palavras, a disciplina contribui efetivamente para a formação humana do discente a partir do momento em que se utiliza de recursos didáticos e práticas pedagógicas capazes de promoverem nele as noções de alteridade e relativismo cultural, estimulando-se o aprendizado significativo de saberes escolares que sejam mobilizados ao longo da vida do estudante para que possa enfrentar as divergências e conviver com as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, políticas, etc. de forma harmônica, pacífica e respeitosa, sem recorrer à tensão e ao conflito. Logo,

o exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações e espaços variáveis – do Eu, do Outro e do Nós -, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação.

Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas, sociais do mundo em que vivemos (BRASIL, MEC, 2017, p.395-396).

Outra atividade didática proposta pela BNCC para o estudo de conteúdos escolares relacionados aos conceitos de identidade e diversidade é a abordagem dos conhecimentos difundidos pela disciplina de História enquanto artefatos culturais resultantes da correlação de forças e disputas entre diversos grupos sociais pela preservação da memória e pela construção de determinadas teses e narrativas sobre fatos, fenômenos e processos históricos. Esse trabalho pedagógico possibilita aos alunos em sala de aula a desconstrução de ideias e explicações sobre a formação histórica da sociedade brasileira que se fizeram presentes por muito tempo, inclusive, no ensino de História através dos programas curriculares e materiais didáticos, como é o caso da tese da “democracia racial”. Segundo a Base Nacional Comum Curricular,

a História não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, constantemente, suscita outras questões e discussões (BRASIL, MEC, 2017, p.395).

A tese da “democracia racial” surgiu a partir das décadas de 1930 e 1940, num contexto histórico marcado pelo debate sobre as causas do atraso do Brasil e o papel da população nacional para o progresso econômico do país. Esse debate ocorreu entre, de um lado, um grupo de teóricos que, seguindo uma linha de pensamento baseada no evolucionismo e no darwinismo social, em voga durante a segunda metade do século XIX e início do século XX, defendiam a

superação de certos defeitos sociais constatados na população brasileira mestiça uma intensa imigração europeia e o consequente “branqueamento” dela, e, de outro, pensadores da corrente da “democracia racial” (iniciada com o livro *Por que me ufano de meu país* de Affonso Celso, em 1900, e consolidada nos anos 1930 e 1940, sobretudo a partir da publicação de *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre), que enxergavam na miscigenação do povo brasileiro, com destaque para a contribuição das três raças originais (indígena, branca e negra), um fator responsável pela formação de uma sociedade multirracial, sem conflitos, hierarquias e diferenças e pronta para contribuir ordeiramente para a missão de conduzir o país para um destino de progresso econômico. Ao final do embate entre essas duas linhas de pensamento, acabou-se prevalecendo o segundo grupo de pensadores, que buscou construir a identidade nacional a partir da concepção de uma cultura uniforme que nega as diversidades entre os grupos sociais, étnicos e culturais que compõem historicamente a sociedade brasileira. Desse modo, para Circe Bittencourt,

as interpretações da obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala*, passaram a ser introduzidas no ensino de História do Brasil. A miscigenação entre senhores e escravos, as ações *cristãs* de senhores que concediam alforria a seus filhos nascidos nas senzalas, entre outras características da vida na época da escravidão, forneciam os elementos para provar a *democracia racial* entre nós.

Os combates a essa visão deturpadora da história social, como os que Florestan Fernandes realizou, veementemente, a partir da década de 1960, não foram suficientes para interromper a difusão desse mito na vida escolar. Essa tarefa é ainda um dos grandes desafios para quem pretende ensinar a História do Brasil sobre outros fundamentos (BITTENCOURT, 2016, p.200-201).

Foi com o objetivo de se reverter um ensino tradicional de História pautado na difusão da tese da “democracia racial” que nega a diversidade social, étnica e cultural dos vários grupos que contribuíram para a formação histórica da sociedade brasileira, que foi aprovada a Lei nº 11.645/2008. A proposta era retificar as diretrizes e bases da educação nacional para se inserir nos programas curriculares a obrigatoriedade do estudo das Histórias Afro-Brasileira e Indígena com a finalidade de se afirmar a pluralidade como uma característica da identidade nacional:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Parágrafo 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

Parágrafo 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras (BRASIL, 1996, p.9-10).

Baseando-se na Lei nº 11.645/2008, a Base Nacional Comum Curricular propõe a abordagem durante o estudo dos diversos conteúdos escolares de História das ações (demandas, negociações, lutas e conquistas históricas), dos valores e dos bens culturais característicos dos grupos étnico-raciais negro e indígena como forma de lhes garantir o direito à memória e às identidades individual e coletiva e se reconhecer a contribuição deles para a formação da sociedade brasileira. Por esses motivos,

a inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a História da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria História do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber.

Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia (BRASIL, MEC, 2017, p.399).

Um recurso didático que pode ser utilizado pelo professor de História para se superar uma percepção estereotipada sobre o “Outro”, sobretudo em relação aos grupos étnico-raciais negro e indígena, é não se restringindo o processo de ensino e aprendizagem sobre a questão da diversidade apenas às perspectivas sobre esse tema presentes nos materiais didáticos utilizados em sala de aula, principalmente, o livro didático. É fundamental também que se desenvolva atividades didáticas a partir de análises fundamentadas em autocríticas individuais e da turma sobre as experiências cotidianas relacionadas à difusão de estereótipos e práticas de discriminação. Dessa maneira, os alunos podem ter um aprendizado significativo sobre o conceito de diversidade a partir dos valores e dos comportamentos adotados no dia a dia durante o convívio social e, conseqüentemente, desenvolverem a nona competência geral da Base Nacional Comum Curricular:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, MEC, 2017, p.10).

Partindo do pressuposto de que “o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõe uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos” (BRASIL, MEC, 2017, p.402), a BNCC estabelece o desenvolvimento de várias habilidades por parte dos alunos relacionadas às temáticas da identidade e diversidade durante o ensino dos conteúdos de História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano):

- * (EF01HI01) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade;
- * (EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco;
- * (EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória;
- * (EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas, etc.;
- * (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes;
- * (EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam;
- * (EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira;
- * (EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional);
- * (EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado;
- * (EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos;
- * (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos;
- * (EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória;
- * (EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas (BRASIL, MEC, 2017, p.405, 407, 409, 411, 413).

No que diz respeito ao ensino de História no Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano), a Base Nacional Comum Curricular relaciona como habilidades referentes ao trabalho pedagógico com os temas da identidade e da diversidade:

- * (EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras;
- * (EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços;
- * (EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico;
- * (EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas;

- * (EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências;
- * (EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência;
- * (EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática);
- * (EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti;
- * (EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas;
- * (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas;
- * (EF08HI21) Identificar e analisar políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império;
- * (EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia;
- * (EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas;
- * (EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados;
- * (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil;
- * (EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes;
- * (EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema;
- * (EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura;
- * (EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo;
- * (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres, etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas);
- * (EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência (BRASIL, MEC, 2017, p.419, 421, 423, 425, 427, 429, 431).

Portanto, como se pode notar na relação de habilidades citadas pela Base Nacional Comum Curricular que se referem às temáticas da identidade e da diversidade, esse documento educacional tem uma clara preocupação que conste nos programas curriculares das redes de

ensino e nas propostas pedagógicas das instituições escolares de todo o país que tratem do ensino de História o estudo comparativo entre segmentos sociais, étnicos e culturais, povos, sociedades e civilizações em diferentes espaços e temporalidades. Trata-se de uma atividade didática essencial não somente para a “construção do sujeito” ou a criação de laços de identidade a partir do reconhecimento do “Nós” e da diferenciação do “Outro”, mas também para o despertar de novas perspectivas, novos comportamentos e novas práticas sociais que possam resultar em uma nova cultura por parte dos alunos de tolerância, respeito e apreço diante da diversidade presenciada cotidianamente no convívio social.

Considerações Finais

Levando-se em conta o processo sucessivo de ampliação da universalização do acesso à Educação Básica observado no Brasil desde os anos 1970, sobretudo no Ensino Fundamental como está estabelecido na legislação em vigor, é plausível que a Base Nacional Comum Curricular estabeleça como uma diretriz comum a todos os currículos e a todas as propostas pedagógicas o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de História conjugados com a abordagem das memórias e das identidades dos diversos grupos sociais, étnicos e culturais que compõem a sociedade nacional e nos quais se inserem o público escolar brasileiro.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História do Brasil: identidade nacional e ensino de História no Brasil. In: KARNAL, Leandro. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2016, p.185-204.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jan. 2018.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 jan. 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerras de narrativas? *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p.86-92, 2016.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. *Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

_____. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 12 ed. Campinas: Papirus, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? In: *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 36, n. 133, p.891-908, 2015.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. *História UNISINOS*, São Leopoldo, v. 15, n. 1, p.40-49, 2011.

MENEZES NETO, Geraldo Magella de. As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular de História: entre polêmicas e exclusões (2015-2016). In: *Crítica Histórica*. Maceió: UFAL, v.8, n.15, p.31-61, 2017.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da História/fundamentos da ciência histórica*. Tradução Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001.

Enviado em 11 de agosto de 2018

Aceito em 12 de junho de 2019