

**A BNCC E OS REFERENCIAIS CURRICULARES DO ESTADO DA
PARAÍBA:
CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**THE BNCC AND THE PARAÍBA STATE CURRICULAR REFERENCES:
CONSIDERATIONS ON THE TEACHING OF HISTORY IN THE FINAL YEARS OF
ELEMENTARY SCHOOL**

Eduardo Roberto Jordão Knack¹

Lidiane Friderichs²

RESUMO: O presente artigo apresenta uma reflexão em torno da elaboração da "Base Nacional Comum Curricular" (BRASIL, 2018) e dos "Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Ciências Humanas, Ensino Religioso e Diversidade Cultural" (PARAÍBA, 2010). O intuito do trabalho não é tecer uma comparação entre os dois documentos, mas observar aproximações, divergências, possibilidades e limites que se colocam aos professores de história dos anos finais do ensino fundamental a partir da promulgação da BNCC, especialmente no estado da Paraíba. Para isso, algumas considerações teóricas sobre currículo são desenvolvidas, bem como esclarecimentos sobre o contexto de elaboração da base comum para construir um olhar crítico sobre as duas propostas.

Palavras-chave: Currículo. Ensino. História.

ABSTRACT: This article presents a reflection about the elaboration of the "Base Nacional Comum Curricular" (BRASIL, 2018) and the "Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Ciências Humanas, Ensino Religioso e Diversidade Cultural" (PARAÍBA, 2010). The purpose of the paper is not to compare the two documents, but to observe the approximations, divergences, possibilities and limits that are presented to the history teachers of the final years of elementary school as of the promulgation of BNCC, especially in the state of Paraíba. For this, some theoretical considerations about curriculum are developed, as well as clarifications on the context of elaboration of the common base to construct a critical look on the two proposals.

Keywords: Curriculum. Teaching. History.

1 Licenciado e Mestre em História pela UPF, Doutor em História pela PUCRS e Pós-Doutorado no PPG em Memória Social e Patrimônio Cultural da UFPel. Professor Adjunto do Curso de História da Universidade Federal de Campina Grande.

2 Licenciada em História pela FURG, mestre em História pela UFPel, Doutora em História pela Unisinos. Professora Substituta no Curso de História da UFPel.

Considerações iniciais

Grosso modo, as pesquisas em torno dos currículos para o ensino de história giram em torno de questões como: em que medida a formação inicial influencia, dialoga e interage com a prática docente? Como os professores reinterpretam a teoria após o cotidiano escolar? Como as disciplinas pedagógicas e específicas da formação acadêmica contribuem para a prática docente? Esses questionamentos se somam a preocupações sobre políticas públicas, reformas e reordenamentos dos currículos, envolvendo a necessidade dos historiadores em se posicionarem sobre a função da história no ensino (SOARES, 2012, p. 614-615).

Essas questões são centrais nos debates teóricos e políticos existentes em torno dos processos de elaboração dos currículos, especialmente de história. Outros questionamentos também impulsionam reflexões sobre reformas curriculares, como: se o objetivo da educação é promover o acesso de todos aos bens culturais, que conteúdos são adequados e aceitos nessa sociedade? Quais são os elementos da cultura que devem ser trabalhados? Como se realiza uma seleção de conhecimentos representativa e que possa abranger todos os segmentos da sociedade? O que da cultura e da experiência humana devemos ensinar? O que é significativo, válido e importante a ser ensinado? Enfim, o que e como ensinar nas aulas de história? (FONSECA, 2012).

Algumas dessas questões podem ser abordadas por diferentes olhares, dependendo da tendência de estudos dos currículos que o pesquisador adota. No presente trabalho, a partir da leitura dos documentos curriculares, o aporte de alguns autores, com diferentes perspectivas sobre o tema, contribui para a construção de um olhar reflexivo e crítico. Com base nas considerações de Silva (2010), as tendências de estudos críticos e pós-críticos parecem coincidir em algumas questões que serão abordadas ao longo do texto.

A partir das considerações de Silva (2010), grosso modo, é possível identificar as tendências de estudos críticos do currículo com perspectivas que desconfiam do "status quo" desses documentos, questionando sua natureza, a procedência das seleções de métodos e conteúdos, inserindo esse tema na esfera de debates políticos, de relações de força e conflitos de classe. Essa tendência

leva em consideração a construção do prestígio cultural, das relações e paralelos entre a cultura escolar e o poder econômico, envolvendo questões como distribuição do saber, desempenho escolar e desigualdade social. Já as tendências pós-críticas, submersas em debates sobre multiculturalismo (HALL, 2006), procuram desconstruir conceitos caros ao paradigma moderno (CARDOSO, 1997), como sujeito, progresso, bem como noções de raça, etnia. A abordagem dos estudos pós-críticos incide sobre a linguagem e as práticas discursivas, mudando o foco em relação aos estudos críticos. Embora essas tendências sejam divergentes em vários aspectos, algumas aproximações se fazem necessárias para entender a elaboração da BNCC.

O primeiro tópico do presente trabalho, "Recorte teórico sobre estudos do currículo" apresenta os aportes teóricos que sustentam o olhar e a leitura não apenas dos documentos curriculares, mas dos debates em torno da elaboração de uma base comum para o Brasil. O segundo tópico, "Propostas curriculares brasileiras - debates em torno da BNCC", apresenta as considerações de pesquisadores e professores sobre os debates e tensões que envolveram a elaboração da base. O terceiro tópico, "A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de história" constitui uma leitura sobre os principais pressupostos do documento nessa área e a seleção de conteúdos. O quarto tópico, "Proposta Curricular do Estado da Paraíba e o ensino de história", é voltado para a análise dos Referências Curriculares do Estado da Paraíba sobre a área de história.

O quinto e último tópico, "Considerações finais: aproximações, divergências, possibilidades e limites - diálogos entre as duas propostas", procura tecer não uma comparação entre as duas propostas curriculares, mas observar o que pode ser aproximado entre os dois documentos, bem como limites e problemas que emergem dessa relação. Visto que a promulgação da uma Base Nacional Comum Curricular que pretende orientar a prática docente no Brasil já é uma realidade, entendemos como necessário refletir sobre aproximações e possibilidades de trabalho, alinhando (ou não) as duas orientações curriculares.

1. Recorte teórico sobre estudos do currículo

Existem diversas tendências de estudos dos currículos e de sua relação com o ensino de história, embora com diferenças significativas, é possível indicar que em grande parte as tendências dos estudos curriculares apresentam alguns consensos básicos: valorizar os saberes dos alunos, os contextos sociais das escolas e o cotidiano escolar; perceber, durante a formação dos professores, as diferenças existentes entre conhecimento acadêmico e escolar (SOARES, 2012, p.615).

Entre alguns autores que servem como referencial teórico para debater a questão das reformas curriculares estão Michael Apple, que apresente uma perspectiva crítica do currículo, pois ele indica "de uma forma explícita, o cunho político do acto educativo e curricular" (PARASKEVA, 2002, p. 113), reconhecendo que o conhecimento é distribuído desigualmente entre os diferentes grupos sociais. Apple reconhece que o déficit de determinados tipos conhecimentos para um grupo relaciona-se com a ausência de poder político e econômico desse mesmo grupo. Apple (2009) também questiona a pretensa "neutralidade" do conhecimento, da educação e dos currículos, apontando a necessidade de refletir sobre a procedência do conhecimento e seus objetivos.

A definição sobre o que é um currículo tem, portanto, em Apple uma contribuição fundamental quando este aponta que um currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que contribui para organizar ou desorganizar a sociedade. Tal perspectiva se alinha, em alguns aspectos, com a tendência de "estudos culturais", que observa o currículo imerso em tensões, debates, interpretações, vivido nas escolas.

Concordando com Apple, sempre existe uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns enxergam simplesmente como descrições neutras e outros como concepções de elite, de grupos ou movimentos sociais (APPLE, 2009). Outra contribuição para compreensão dos diferentes aspectos que envolvem a (re)construção de

currículos e suas reformas é Ivor Goodson (1997). Esse autor compreende o currículo escolar como um artefato social, ou seja, não é neutro e é um "conceito ilusório e multifacetado." (GOODSON, 1997, p. 17).

Seu trabalho é fundamental para compreender algumas questões que emergiram durante a elaboração da BNCC, especialmente no que concerne às disciplinas escolares, sua seleção e função dentro dos currículos. Goodson indica que o currículo escrito, situado no "terreno elevado", está sujeito às determinações políticas sobre o que deve ou não ser ensinado, à seleção das disciplinas "básicas" e "tradicionais" que são constantemente reconstituídas e reinventadas. "Nesse sentido significativo, o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares." (GOODSON, 1997, p. 18).

O que importa salientar é que o currículo escrito - nomeadamente o plano de estudos, as orientações programáticas ou os manuais das disciplinas - tem, neste caso, um significado simbólico mas também um significado prático. Simbólico, porque determinadas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque estas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira (GOODSON, 1997, p. 18).

É preciso considerar que a consagração das disciplinas como base para organização curricular é uma escolha política e social, constituindo questão sensível para reformas no sentido da unificação escolar; por outro lado, a BNCC altera aspectos institucionais, atribuindo e legitimando peso simbólico de algumas disciplinas/áreas do conhecimento em detrimento de outras. Goodson (2007, p. 242) também adverte que mais do que formular novas prescrições curriculares para as escolas, ou novas diretrizes para reformas no ensino, é necessário "questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança. Em resumo, precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo com 'identidade narrativa'."

Além de Apple (2009) e Goodson (1997), é importante considerar as contribuições de Berticelli (2001, 2005), que podem ser inseridas em uma tendência de estudos pós-crítica. Essa tendência compreende que o currículo não pode ser analisado apenas por um viés tecnicista, como conjunto de conteúdos e

métodos, indicando a necessidade de pensar sua historicidade adentrando o terreno da linguagem e das práticas discursivas.

O currículo é um horizonte de mundos. Os currículos são horizontes do mundo, na diversidade dos olhares. Explico: o currículo, na atual acepção que se lhe confere, não se limita a um rol de conhecimentos, técnicas, didáticas, métodos, conteúdos, sabres [...]. Um currículo é um modo de produção social, um modo de produção de identidades (BERTICELLI, 2005, p. 33).

Tal percepção vai ao encontro da proposição de Goodson (2007) sobre a mudança de um currículo prescritivo para um currículo com identidade narrativa. Mais importante que os métodos, técnicas e os conteúdos em si, é o processo de seleção desses pontos, especialmente os recortes da cultura transformados em conteúdos disciplinares, pois eles constituem uma narrativa, especialmente em história. É o recorte, a seleção, que estabelece um ordenamento temporal, conferindo sentido e um horizonte para história. O currículo é, "em síntese, um modo de interpretar o mundo, um modo de compreensão do mundo: um recorte do real complexo." (BERTICELLI, 2005, p. 34).

2. Propostas curriculares brasileiras - debates em torno da BNCC

Cabe mencionar que as décadas de 1990 e 2000 foram marcadas por (re)construções curriculares. Fonseca (2012) situa o contexto histórico em que as discussões sobre currículo e ensino ocorreram durante os anos 1990. De acordo com a autora, a década de 1990 e o início do século XXI, foram tempos de mudanças e incertezas em que novas propostas de sociedade e educação estavam em debate. Configurou-se uma sociedade em que a velocidade e a mudança se tornaram uma constante. Esse mundo cercado de inovações tecnológicas, marcado pela velocidade da informação, supressão dos espaços e fronteiras culturais pelos meios de comunicação, sinalizou uma crise na educação. É dentro desse contexto que se inserem as discussões e formulações da LDB e os PCNs entre as décadas de 1990 e 2000.

Fonseca (2012) indica que no Brasil, a passagem de um sistema de ensino elitista para uma democratização e ampliação do acesso ao ensino acentuou as desigualdades de desempenho escolar, relacionadas com a origem social dos

alunos. Essa crise levou educadores a pensar sobre os objetivos da educação escolar, incluindo a elaboração de propostas curriculares. Bittencourt (2008) assinala que as (re)construções curriculares no Brasil, que começaram a ser debatidas na década de 1980, tinham como norte atender às camadas populares, voltadas para formação política e inclusão desses setores no processo democrático. Dentro desse contexto foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), "sob uma orientação internacional oriunda de pressupostos da psicologia de aprendizagem piagetiana." (BITTENCOURT, 2008, p. 103), prevalecendo uma tendência construtivista de ensino.

Já nos últimos anos que antecederam a elaboração da base e da reforma do ensino médio, órgãos de imprensa, como revistas e jornais atacaram propostas curriculares, apontando, entre outros aspectos, o currículo como culpado pelo fracasso escolar. Foi atribuído ao excesso de disciplinas como sociologia, filosofia e inclusive história no currículo a responsabilidade pelo alto índice de repetência em disciplinas como matemática e língua portuguesa, chegando a taxar tais disciplinas como reduto da esquerda. Esse é um exemplo, entre tantos outros, de conflitos existentes em torno de propostas curriculares e dos debates que emergiram em torno da ideia de uma base curricular comum.

Não obstante o contexto em que a base foi elaborada e a reforma do ensino médio foi conduzida, é importante mencionar as considerações de Caimi (2016), que se coloca, como professora e pesquisadora, em uma situação marcada por um misto de conforto e desconforto em relação a história na BNCC. A sensação de conforto se deve à posição da autora em não se contrapor à exigência, já indicada em documentos educacionais, da construção de uma base. Ou seja, existe o reconhecimento da necessidade de uma base curricular que contenha objetivos, competências, saberes e habilidades que caracterizem a aprendizagem de todos os cidadãos (CAIMI, 2016, p. 86).

De acordo com a autora: "[...] na ausência de um projeto curricular nacional, são os livros didáticos e os sistemas apostilados (e, portanto, o mercado editorial) que têm estabelecido os programas referentes ao conhecimento escolar." (CAIMI, 2016, p. 86). Portanto, a falta de um currículo mínimo em nível nacional para orientar os processos de ensino e aprendizagem

de história nas escolas abriu espaço para as coleções de livros didáticos e materiais escolares diversos nortear os conteúdos trabalhados.

O desconforto mencionado por Caimi (2016) diz respeito, inicialmente, à grande dimensão territorial do Brasil, que comporta uma diversidade regional e cultural imensa, tornando difícil e complexo o consenso sobre uma estrutura curricular comum. Não bastasse esse problema, é necessário considerar o momento de profunda polarização política e a reação conservadora que se desenrolou no país nos últimos anos, especialmente após o impeachment da Presidenta Dilma Rouseff, especialmente os retrocessos em conquistas sociais e o crescimento de movimentos como Escola sem Partido, associados com tentativas de cerceamento e criminalização da prática docente. (CAIMI, 2016, p. 87). Essas tensões recaem sobre a história com uma intensidade significativa:

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. (CAIMI, 2016, p. 87).

Caimi (2016) indica que, em diferentes países e contextos, reformas curriculares ocorreram para tentar manter a ordem estabelecida, e a história acaba sendo instrumento dessas mudanças, sujeita a (re)interpretações para instaurar ou derrubar identidades nacionais, legitimar grupos que tomam o poder ou mesmo combater o Estado. No entanto, a autora também adverte que é ilusório pensar que a história enquanto disciplina escolar tem o poder de moldar (ou, para usar uma palavra da "moda" em nosso contexto, "doutrinar") os jovens. Nesse sentido, qualquer esforço de controle e mudanças de conteúdos escolares com esse objetivo estaria alicerçado em uma ilusão.

Pereira e Rodrigues (2017) debatem os caminhos percorridos para elaboração da BNCC partindo de questões semelhantes aquelas colocadas por Caimi (2016). Os autores apontam que existiam posições favoráveis e contrárias à elaboração de uma base. As posições contrárias argumentavam que os PCNs já indicavam caminhos para o ensino de história, sem serem definitivos; as posições favoráveis foram afirmadas pelo próprio debate que a questão, de se

ter ou não uma base em comum, ensejou na sociedade, mobilizando diferentes segmentos.

No entanto, os autores chamam atenção sobre as disputas políticas que se instauraram na elaboração da base, especialmente na seleção de conteúdos. Sua análise está centrada na contraposição entre a primeira e a segunda versão da base, indicando que "o campo do ensino de história fora, desse modo, o campo mais visado de toda a Primeira Versão da Base." (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 28). A história foi debatida não apenas pelos educadores e pelos alunos, mas por outros grupos, com interesses políticos conflitantes, que buscavam afirmar e/ou revisar versões sobre o passado.

"No caso da BNCC, a lista de conteúdos foi o elemento manifesto em torno do qual as disputas se deram" (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p.29), foi essa etapa da organização curricular que ensejou os principais debates e disputas em torno da base. Foram os recortes que evidenciaram diferentes interesses em interferir no processo de elaboração de um currículo comum que mais provocaram atritos.

Pereira e Rodrigues (2017) elaboram uma breve explicação sobre as implicações em considerar a história como uma disciplina, concluindo que a história recorta porções do passado para dar sentido ao presente, ou seja, são escolhas, embasadas em metodologias e posições, mas constituem uma seleção de temas. Não obstante, o estudo do passado em sala de aula não significa colocar diante do aluno um conteúdo frio e disciplinar, mas um conteúdo mergulhado em posicionamentos éticos, políticos.

O que parece incomodar os críticos daquela Primeira Versão Preliminar parece ter sido, em primeiro lugar, justamente, o campo das escolhas, dos recortes; em segundo, as razões das escolhas, que no nosso entendimento estão relacionadas aos usos do passado no presente (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 33).

Os autores ressaltam que é a partir do presente, das lutas dos movimentos sociais que resultaram nas leis 10.639/03 e 11.645/08³, em que grupos excluídos e/ou mal representados na memória nacional foram incluídos na

3A lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 inclui no currículo a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003); a lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 modifica a lei anterior e acrescenta também a obrigatoriedade da História e Cultura indígena (BRASIL, 2008).

primeira versão da base, não apenas como conteúdos alojados em um visão cronológica tradicional, quadripartite, mas incluídos como sujeitos históricos para romper com o eurocentrismo - essa postura foi chamada de "Brasil-Centrismo". (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 36).

Essa "inversão geográfica", de acordo com Pereira e Rodrigues (2017), poderia contribuir para romper silenciamentos e esquecimentos na memória brasileira que remontam ao século XIX. Cabe ressaltar que "os embates mais fortes se deram não dentre os professores/as do Ensino Básico, mas sim dentre os professores/as e historiadores/as envolvidos com a formação inicial dos primeiros nos cursos de graduação." (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 36). Isso porque a primeira versão da base desconsiderou as clássicas visões eurocentristas de uma temporalidade histórica, pensando a história a partir da América Latina, das populações indígenas, dos negros e da África.

"Importa, portanto, 'descolonizar' não apenas a lista de conteúdos, mas as abordagens das narrativas e os objetivos do ensino de História." (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 39). Essa primeira versão da base pensava a história fora da conhecida divisão quadripartite que marcou o ensino no Brasil. A primeira proposta promovia um recorte de determinados conteúdos, de regiões do passado a serem trabalhadas em função da centralidade do Brasil, dos povos originários e africanos.

A segunda versão preliminar, de acordo com os autores, despolitizou a seleção dos conteúdos e própria visão sobre a história, "mantendo a clássica e eurocêntrica divisão da temporalidade histórica quadripartite." (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 42). Pinto Junior, Bueno e Guimarães (2016), tecem considerações que vão ao encontro do exposto por Pereira e Rodrigues (2017), pois indicam que a pauta dos debates em torno da seleção de conteúdos da BNCC foi promovida em função de uma "retórica da perda", criticando a perda de conteúdos relacionados ao mundo antigo e à Idade Média. Também ressaltam que os debates em torno da construção da base ocorreram, em grande maioria, nos espaços de formação de professores, e não na educação básica, evidenciando disputas que podem ser associados as considerações de Apple (2009) e Goodson (1997) sobre os efeitos práticos, simbólicos e de distribuição de recursos que envolvem as políticas curriculares.

3. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de história

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 7) "é um documento de caráter normativo" que define as "aprendizagens essenciais" da Educação Básica. Essa aprendizagem essencial é garantida, de acordo com o documento, pelo desenvolvimento de dez competências gerais. A noção de competência é definida pela Base como a "mobilização de conhecimentos", caracterizados como conceitos, procedimentos, habilidades, atitudes e valores, que devem ser empregados para resolver questões da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Entre as dez competências estão pontuadas noções como domínio de abordagens científicas, construção de uma sociedade justa e democrática, uso de tecnologias, valorizar diversidade, exercício da cidadania, debater pontos de vista, entre outros. A Base propõe a criação de áreas do conhecimento para o Ensino Fundamental que englobem as disciplinas. Assim, dentro da área "linguagens" estão língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa; "matemática" é a área de uma disciplina só; "ciências da natureza" engloba as ciências; "ciências humanas" condensa história e geografia; e "ensino religioso" também forma uma área para uma disciplina. (BRASIL, 2018, p. 27).

Cada uma dessas áreas do conhecimento estabelece competências específicas cujo desenvolvimento deve ser promovido durante os nove anos do ensino fundamental. "Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades." (BRASIL, 2018, p. 28). As habilidades estão relacionadas com os objetos de conhecimento específicos, ou seja, os conteúdos específicos de cada disciplina. O documento enfatiza que os critérios de organização das habilidades (conteúdos) expressam uma possibilidade, entre outras, de construir um currículo. "Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos." (BRASIL, 2018, p. 31). O objetivo é fornecer orientações para elaboração de currículos no país, adequados aos diferentes contextos, mas deixando claro o que se espera que seja ensinado nas escolas.

A área das "ciências humanas" tem como noções fundamentais o tempo e o espaço, resumindo da seguinte forma: "o raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica." (BRASIL, 2018, p. 351). Outras categorias importantes mencionadas são "a crítica à ação humana, às relações sociais e de poder e especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos." (BRASIL, 2018, p. 351).

Também constam como objetivos das ciências humanas estimular formação ética, valorizar os direitos humanos, respeitar o ambiente e a coletividade, fortalecimento de valores sociais, como solidariedade, participação e o protagonismo voltados ao bem comum e a preocupação com as desigualdades sociais (BRASIL, 2018, p. 352).

Os conhecimentos específicos na área de Ciências Humanas exigem clareza na definição de um conjunto de objetos de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e que aprimorem a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens (compreendendo melhor o Brasil, sua diversidade regional e territorial). E também que os levam a refletir sobre sua inserção singular e responsável na história de sua família, comunidade, nação e mundo (BRASIL, 2018, p. 352).

Em relação à história, o tempo presente é considerado como justificativa para a presença da disciplina no currículo, estimulando um diálogo entre o passado e o tempo atual. "A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados." (BRASIL, 2018, p. 395). O uso de diferentes documentos (escritos, iconográficos, materiais e imateriais) é enfatizado como fundamental para o ensino de história, juntamente com processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. (BRASIL, 2018, p. 396).

O ensino de história nos anos finais do ensino fundamental é marcado por três "procedimentos": 1) identificação dos eventos importantes na história do Ocidente (África, Europa e América - especialmente o Brasil), ordenados de forma cronológica e localizados no espaço geográfico; 2) desenvolvimento as

condições necessárias para a análise de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas "sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens"; 3) reconhecimento e interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno. (BRASIL, 2018, p. 414).

Partindo dessas orientações, a base estabelece, por ano, as "unidades temáticas" e os respectivos "objetos de conhecimento", juntamente com "habilidades" próprias para cada tema. O 6º ano começa com a unidade "história: tempo, espaço e formas de registros", com objetos (conteúdos): a questão do tempo, envolvendo reflexões sobre "o sentido das cronologias"; formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico; origens da humanidade, deslocamentos e processos de sedentarização (BRASIL, 2018). Ainda integram o 6º ano conteúdos sobre o mundo antigo (África, Oriente Média, Grécia, Roma e as Américas, senhores e escravos entre a Antiguidade e a Idade Média, envolvendo também temas como religião e o papel das mulheres na sociedade. (BRASIL, 2018).

O 7º ano tem como unidade temática inicial "o mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias". Partindo dessa unidade, outras se desdobram, como humanismo, Renascimento, Reformas, expansão marítima e as lógicas comerciais. O mundo colonial americano também está presente, com a conquista da América, formas de organização e resistência dos indígenas (BRASIL, 2018). O 8º ano apresenta quatro unidades, começando pelo "mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise", que envolve os seguintes objetivos: "a questão do iluminismo e da ilustração"; revoluções inglesas e o liberalismo; Revolução industrial; Revolução Francesa; rebeliões na América portuguesa. Também inclui os processos de independência nas Américas, a questão indígena e a escravidão. O Brasil no século XIX está incluído, com conteúdos como período regencial, Guerra do Paraguai e a construção do imaginário nacional. Também envolve os nacionalismos do século XIX, capitalismo industrial e imperialismo (BRASIL, 2018).

O 9º ano também apresenta quatro unidades temáticas, a primeira é "o nascimento da República no Brasil e os processos históricos até metade do século XX, com os objetivos: experiências e práticas autoritárias; a proclamação da República; inserção do negro, movimentos sociais e imprensa negra; Primeira

República entre 1900 e 1930; o período de Vargas e a vida urbana; questão indígena até 1964. A segunda unidade é "totalitarismo e conflitos mundiais", abordando a Primeira Guerra, a questão da Palestina, Revolução Russa e a crise de 1929; fascismo e nazismo, Segunda Guerra, judeus e as vítimas do holocausto; colonialismo na África, crise do colonialismo e nacionalismos africanos e asiáticos; a ONU e os direitos humanos. A terceira unidade temática é "modernização, ditadura civil-militar e redemocratização", com o Brasil de JK e a urbanização, os anos 1960 e a ditadura, resistência e questão indígena; redemocratização, Constituição de 1988 e emancipação de cidadanias; os anos 1990 e a violência contra populações marginalizadas; Brasil e as relações internacionais. A última unidade desse ano, e do ensino fundamental tem como título "a história recente", com conteúdos como: Guerra Fria; Revolução Chinesa; Revolução Cubana; experiências ditatoriais na América Latina; descolonização na África e na Ásia; fim da Guerra Fria e a globalização; conflitos do século XXI. (BRASIL, 2018).

4. Proposta Curricular do Estado da Paraíba e o ensino de história

As "Referências Curriculares do Ensino Fundamental" do Governo do Estado da Paraíba, publicadas em 2010, foram elaboradas a partir de uma reflexão sobre os PCN's. O documento paraibano propõe um olhar crítico sobre os parâmetros, observando quais foram os avanços trazidos pela proposta de âmbito nacional, e quais são os limites do mesmo documento.

Entre os avanços, indica a valorização da abordagem das histórias locais, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental; o entendimento do conhecimento como instrumento de transformação social; a autonomia das escolas e dos professores na formulação de projetos educacionais e na reelaboração dos currículos; possibilidade de flexibilização nos conteúdos e metodologias, respeitadas as bases nacionais comuns; orientação para partir do universo próprio do aluno, como sua família, escola, comunidade, suas práticas cotidianas; interrelações entre as diversas temporalidades e espacialidades que cercam o aluno; compreensão da nação brasileira como diversidade cultural (classe, crença, etnia, sexualidade); concepção de que todos os seres humanos

são sujeitos da história, superando visões de ensino centradas nos "personagens ilustres", grandes acontecimentos; percepção dos sujeitos históricos como agentes da ação social; sugestão do uso da pesquisa histórica. Esses são os principais avanços, ou pontos positivos, indicados pelo documento curricular paraibano (PARAÍBA, 2010).

Entre os limites estão a supervalorização da história local e da realidade imediata; a constatação de que novas correntes, novos temas e objetos da história não tenham provocado mudanças nas práticas de ensino dos professores (entre as novas tendências podemos mencionar os Annales, história social inglesa; micro história, que implicam também a abertura para novos objetos e temas); insuficiência de cursos de formação continuada para que os professores trabalhem com esses novos temas e objetos; os parâmetros se encontravam longe de serem minimamente aplicados; a falta de orientações sobre como executar prescrições definidas nos PCN's, quais caminhos metodológicos para trabalhar com propostas de ensino temático, problematização da realidade social e do presente, estudo do meio, usos de documentos e pesquisa em aula - o documento paraibano observa que os professores não tiveram formação voltada para essas práticas (PARAÍBA, 2010).

As Referências Curriculares do estado da Paraíba indicam a categoria tempo como de fundamental importância para o ensino de história. "Ensinar na e para temporalidade é o sentido para o fato de a disciplina História constar no currículo escolar da Educação Básica." (PARAÍBA, 2010, p. 54). O objetivo do referencial é trabalhar a própria concepção, percepção de tempo, que possui uma historicidade própria, aproximando-se da categoria "regimes de historicidade", de François Hartog (2013), embora a fundamentação para trabalhar com essa categoria esteja centrada em Fernand Braudel.

De forma muito clara o documento indica as temporalidades desenvolvidas por Braudel: a curta duração, identificada com o tempo do cotidiano, que, na proposta, está associado ao tempo dos acontecimentos; a média duração, compreendida como conjuntura, englobando as transformações econômicas e sociais; a longa duração, partindo do princípio que a permanência é mais visível que as mudanças na história, o tempo das estruturas se torna central (PARAÍBA, 2010, p. 56-57).

Outras concepções dos Annales estão presentes nesse documento curricular, como o alargamento do que é considerado fonte da pesquisa histórica, a noção de história problema, onde o historiador elabora questões e partir dela se volta para o passado, a superação de uma história factual, centrada em heróis e acontecimentos políticos fazem parte da orientação curricular paraibana. No entanto, tais concepções são apresentadas em função da importância da temporalidade como elemento chave do ensino. "Isso é educar na e para temporalidade. Esta é a competência geral que deve ser realizada pelo estudo da História." (PARAÍBA, 2010, p. 59). Mas a proposta procura manter uma organização cronológica considerando a necessidade didática do espaço/tempo periodizado para organização do conteúdo.

Assim, a proposta tem como premissa selecionar os conteúdos do ponto de vista da História do Brasil para romper com uma visão eurocêntrica que considera a história brasileira e latino-americana como apêndice da européia. O objetivo do documento é promover nossa historicidade, considerando o lugar de pertencimento do brasileiro. Entre os objetivos do ensino de história estão: construir a noção de consciência de identidade; construir as noções de semelhanças e diferenças; construir as noções de continuidades e de permanências (as rupturas não são mencionadas); favorecer o conhecimento dos princípios e o exercício da prática de ações de cidadania; promover a formação das bases conceituais do conhecimento histórico (Koselleck é mencionado para evitar os anacronismos) (PARAÍBA, 2010, p. 60-61).

A proposta aponta alguns conceitos fundamentais para o ensino de história, entendidos como "instrumentos didáticos utilizados pelos professores de História" para "consubstanciar as análises e conteúdos históricos no Ensino Fundamental e Médio." (PARAÍBA, 2010, p. 62). Entre os conceitos entendidos como fundamentais para o ensino de história, elencados com base em outros documentos curriculares, estão: história; processo histórico (confundido com o tempo); espaço; sujeito; trabalho; cultura; identidade; conhecimento; memória; método; metodologia da história; fonte/documento; linguagem; contextualização; cidadania; poder; ética (PARAÍBA, 2010).

A organização dos conteúdos visa superar a periodização eurocêntrica, sem deixar de lado os vínculos com a história européia; compreender a inserção do

espaço/formação social brasileiro no mundo, partindo do cotidiano dos alunos; expressar o lugar no qual os alunos vislumbram a história humana: o Brasil em suas várias territorialidades; problematização do presente histórico; identificar as experiências históricas abrangentes e duradouras, especialmente aquelas relevantes para compreensão da formação social brasileira (PARAÍBA, 2010).

Os conteúdos históricos estão estruturados, ente o 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental, a partir de eixos orientadores, com objetivos divididos entre conceituais, procedimentais e atitudinais. É notável a similaridade com a concepção/divisão de conteúdos de Antoni Zabala (1998), embora transformados em objetivos. Nesse sentido, ignora a proposição de Zabala (1998), que entende que os conteúdos não são fins em si mesmos, pois o objetivo não é a informação, mas o uso da informação para solucionar problemas, por isso a diferenciação entre conteúdos (conceituais, procedimentais, atitudinais). É necessário apreender a pesquisar, antes de propor como objetivo uma pesquisa na biblioteca, por exemplo.

O 6º ano é composto por quatro unidades, sob o eixo "os mundos antes do Brasil", que começam com a "pré-história" e os índios brasileiros na Unidade I; a Unidade II começa com as "sociedades mais complexas", o conceito de civilização e as primeiras civilizações; a unidade III é dedicada a cultura greco-romana; a Unidade IV é voltada para Europa cristã, o conceito de medievalidade e os encontros entre os mundos cristão e não-cristão, sem deixar de lado as sociedades africanas antes da conquista europeia.

Cabe pontuar algumas questões sobre a primeira unidade. Sem debater o conceito de "índio", é problemático tecer relações entre a "pré-história" e as populações "indígenas brasileiras". O Brasil é, obviamente, uma construção contemporânea, ou no mínimo moderna, bem como a origem da noção "índio", aplicada as populações nativas da América. O principal problema dessa confusão conceitual é acabar reproduzindo a ideia de que o índio é algo do passado, "pré-histórico", elemento exótico da nossa sociedade, quase como um fóssil que sobreviveu. Colocar pré-história e "índios brasileiros" em conjunto, sem um devido esclarecimento, pode resultar em um anacronismo grave.

O 7º ano tem como eixo central "a América Portuguesa na Modernidade Europeia", e começa a Unidade I com o mundo dos conquistadores,

renascimento, reforma, mercantilismo, navegações/conquistas, finalizando com o conceito de modernidade; a Unidade II aborda os encontros e desencontros culturais entre "três mundos": Europa, América e África, com os povos, interrelações continentais e diversidade, confrontos/discriminações e o escravismo; a Unidade IV é voltada para discussão sobre desigualdade e exclusão social. Embora a proposta curricular indique a necessidade de romper com perspectivas eurocêntricas de periodização da história brasileira, a seleção dos conteúdos do 7º ano não apresentam uma ênfase no Brasil. Antes de iniciar a descrição dos conteúdos, é sugerida, nesse ano uma introdução com o título "como o Brasil começou?". Fora essa introdução, não há um indicativo de rompimento com a centralidade da Europa.

O 8º ano tem como eixo central "O Brasil como Estado-Nação nos inícios da Contemporaneidade". A Unidade I começa com as características do Antigo Regime e as Revoluções (industrial e as "liberais"); a Unidade II compreende a descolonização na América no contexto da crise do Antigo Regime, as repercussões do nacionalismo e do liberalismo no Brasil; a Unidade III envolve a construção do Estado-Nação brasileiro e a cidadania excludente, os grupos sociais e movimentos do período regencial; a Unidade IV traz "a modernização do Brasil no contexto de uma nova expansão européia", o imperialismo na Ásia e na África, a hegemonia inglesa no Brasil, sociedade cafeeira e a crise do nordeste açucareiro - desigualdades regionais, a modernização entendida como novos modos de vida; desagregação do sistema escravista, desagregação do regime monárquico e o republicanismo.

O 9º ano tem como eixo central "a formação social brasileira da contemporaneidade", sugerindo na introdução a pergunta: "como o Brasil vem construindo o seu desenvolvimento e a sua democracia?". A Unidade I envolve a República, o liberalismo e autoritarismo, a República Oligárquica e a manutenção da cidadania excludente, as lutas sociais e os movimentos operários e no campo (Cangaço e Messianismo); a Unidade II procura associar grandes temas da história do século XX e da história do Brasil, como as crises do capitalismo, o nazifascismo e as guerras mundiais, nacional-desenvolvimentismo da ditadura de Vargas, hegemonia norte-americana e o estado de bem estar social, Guerra Fria, descolonização (Ásia e África) e revoluções socialistas, a redemocratização liberal

populista no Brasil, os movimentos urbanos e a questão camponesa brasileira; a Unidade III começa com a ditadura militar, a "modernização conservadora" brasileira, o estado autoritário e as lutas contra o regime militar; a Unidade IV envolve a globalização e o fim do socialismo, bem como os impactos no Brasil, finalizando com a redemocratização e a questão da cidadania pós 1988.

Em relação aos procedimentos metodológicos, a proposta curricular indica que existem várias tendências possíveis de serem trabalhadas, mas recomenda alguns passos para prática do ensino de história, pontuados em ordem da seguinte forma: ativar o conhecimento prévio do aluno (problematizando a aprendizagem), mediar e aprofundar o conhecimento (ensinando conteúdos e linguagens), sistematizar e refletir sobre o saber (ressignificando os conteúdos) e mobilizar os saberes (aplicando os conhecimentos) (PARAÍBA, 2010, p. 106).

A metodologia da proposta curricular envolve etapas fundamentais para a elaboração das aulas e, embora sugira a "problematização" da aprendizagem, a noção de situação-problema como referência para uma metodologia de ensino poderia ser mais clara, bem como ao invés de mobilizar saberes, indicar um retorno ao que foi problematizado inicialmente, em um processo de ressignificação dos conhecimentos prévios e perguntas iniciais. Como defendido anteriormente, os conteúdos não devem ser um fim em si mesmo, mas um meio para os alunos compreenderem sua realidade, ressignificando noções e ideias comuns já adquiridas sobre um determinado tema proposto para a aula.

Novamente a divisão de conteúdos proposta por Zabala (1998) aparece, mas agora como etapa metodológica. A fase de debate sobre o conhecimento prévio dos alunos, com a sugestão de que tais noções prévias sejam articuladas com questões do tempo presente é indicada como "fase conceitual". De acordo com a proposta, nessa fase, a partir dos debates, podem ser construídos conceitos históricos para formar noções básicas que vão dar suporte aos conteúdos. "Em seguida, o professor, usando abordagens variadas, artefatos didáticos e linguagens diversas, assume a função de mediador na produção do conhecimento histórico escolar." (PARAÍBA, 2010, p. 107).

É necessário questionar essa fase inicial, pois conceitos históricos, como aqueles propostos pelo próprio documento curricular, são conteúdos que necessitam de uma fundamentação consistente, e não podem ser formulados a

partir de um simples debate ou conversa com os alunos. Tais conceitos, além de possuir diferentes interpretações, calcadas em diferentes tendências teóricas, possuem historicidade. Explorar esses conceitos requer mais que uma simples conversa, pois é importante debater essas diferentes interpretações com os alunos para promover um debate.

Com os conceitos já construídos e devidamente relacionados com os conhecimentos prévios dos alunos, os conteúdos históricos passam a ser estudados com o uso de recursos disponíveis na expectativa de que eles ganhem significado ao tempo em que sejam aprofundados, ampliados e interrelacionados com outras disciplinas. Essa operação relaciona recepção e produção do conhecimento. Compreende duas fases: conceitual e procedimental (PARAÍBA, 2010, p. 107).

A fase procedimental envolve um momento de sistematização do saber para então ressignificar os conteúdos para os alunos conferirem versões e interpretações históricas, confrontando com seus conhecimentos prévios. Esse tipo de atividade é fundamental para qualquer prática de ensino, conforme já indicado. No entanto os procedimentos parecem se confundir diferentes tipologias de exercícios (seminários, debates, atividades lúdicas, etc.). Os conteúdos procedimentais propostos por Zabala (1999) envolvem um saber fazer, como por exemplo apreender passos de uma pesquisa necessário para resolver um problema, ou mesmo aprender a ler e criticar determinada fonte de pesquisa. A elaboração de exercícios pode ser um procedimento necessário para determinada sequência didática, mas não se resume a isso. A fase atitudinal aparece como um momento de avaliação, de mobilização dos saberes apreendidos, retornando ao presente e os problemas atuais de sua realidade. Tal etapa também é fundamental, no entanto, ocorre novamente uma simplificação da noção de conteúdos atitudinais de Zabala (1998).

Considerações finais: aproximações, divergências, possibilidades e limites - diálogos entre as duas propostas

Uma primeira aproximação entre as duas propostas curriculares é o construtivismo, tendência que embasa algumas concepções e princípios metodológicos em ambos os casos. Conceitos e noções como competências, mobilização de conhecimentos, resolução de problemas, bem como o conjunto "conceitos", "procedimentos" e "atitudes". Esses três últimos, são ecos da obra de Zabala (1998, 1999) e de sua classificação de conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais. É possível observar que tanto na BNCC quanto nos Referências da Paraíba esse conjunto conceitual é ressignificado, como transpor eles para "fases", ou entender atitudes como procedimentos. Embora essa ressignificação, em alguns casos apresente uma certa confusão, indica a possibilidade de problematizar os conteúdos, não os tratando como fim em si mesmo, mas como ferramentas para resolver problemas e responder perguntas.

No entanto, alguns autores apontam os limites de uma visão de educação que tenha como centro a noção de "competência". Para Fonseca e Couto (2008) o compromisso do ensino com a dimensão multicultural, orientada para transformação das relações sociais é "[...] pouco considerada, ou melhor, desconsiderada nessas diretrizes, que visivelmente privilegiam a dimensão técnica." (FONSECA; COUTO, 2008, p. 118). As autoras defendem uma educação multicultural, que assuma uma outra identidade narrativa (GOODSON, 2007), um outro horizonte de mundo (BERTICELLI, 2005), especialmente no tocante à diversidade, ao combate aos preconceitos e reforço da pluralidade cultural dos alunos, no entanto, em ambas propostas, não se coloca em questão o caráter monocultural e homogeneizador das relações sociais e culturais, do conhecimento, do currículo e das práticas educativas.

Outro limite dessa "pedagogia das competências" (FONSECA; COUTO, 2008), é que a aposta nessa dimensão da aplicação, da mobilização de saber para solução de problemas, pode cair em um aplicacionismo que ignora outras formas de relação com o saber. Bondía (2002) constrói uma noção de "experiência" diferente da de "experimento" que parece nortear essa perspectiva. O que o autor chamou de "sujeito da experiência" é um sujeito que

se deixar afetar pelo mundo, que estabelece uma relação diferente com o saber. É necessário que a escola proporcione um ambiente de leitura, por exemplo, apenas pela leitura, para construir leitores que entendam (que sintam) que ler é também um prazer, que conhecer é se apaixonar pelo mundo e seus objetos, e não apenas solucionar problemas da vida prática. Não é preciso, nem sugerido aqui, que se abandone esse referencial metodológico construtivista, pelo contrário, mas reforçamos a necessidade da escola proporcionar outras formas de relações com o saber.

Outro ponto em comum entre os dois documentos é a ênfase nas noções de tempo, temporalidade, historicidade. Em ambos os casos "tempo" figura como justificativa da presença da disciplina história no currículo escolar. Essa é uma possibilidade de trabalho que se abre na aproximação dos dois documentos. Estabelecer relações entre as categorias de ordenamento temporal (passado, presente, futuro) é fundamental para aprendizagem em história. Perceber que existem diferentes formas de organização do tempo, diferentes percepções e experiências envolvendo a historicidade dos sujeitos amplia o leque de possibilidades de interpretação do mundo. Entender que a própria história tem sentidos diferentes para diferentes sujeitos, questionando noções de progresso, evolução e desenvolvimento é extremamente produtivo.

Particularmente, as referências curriculares da Paraíba apresentam um avanço importante ao trazer para o currículo uma fundamentação de tempo a partir da teoria da história, tendo Fernand Braudel como referência para pensar as categorias de curta, média e longa duração. No entanto, em ambos os documentos, outras vertentes de pesquisas sobre temporalidade e história não aparecem. Importantes autores como Ricoeur (1997), Hartog (2013), Koselleck (2006), entre outros, não são mencionados. Diferentes autores indicam a importância alinhar a epistemologia da história com a didática, com a prática docente (RAMOS; CAINELLI, 2015; RÜSEN, 2007; SCHMIDT; URBAN, 2016). Ambas as propostas não exploram devidamente esse debate conceitual, indicado como razão de existência da própria história no quadro de saberes escolares. No caso dos Referenciais da Paraíba, por exemplo, a ênfase nas continuidades e permanências (derivada da fundamentação em Braudel) parece ignorar as rupturas, diferenças e crises. Relacionar o presente com o passado não deve se

limitar a perceber o que permanece na longa duração, mas entender que existem ideias, conceitos, percepções e visões de mundo diferentes daquelas com os quais nos deparamos hoje. Relacionar é também diferenciar, nesse sentido.

Em relação aos recortes dos conteúdos, as duas propostas se aproximam, mas também se distanciam. Não é intuito comparar apenas os conteúdos, mas retomando Goodson (2007) e Berticelli (2001, 2005), é possível observar que a identidade narrativa dos documentos não rompe com a base quadripartite da disciplina. Nesse sentido, se alinham ao não renovar uma proposta de narrativa histórica que amplie o horizonte de interpretação do Brasil. Os Referências Curriculares da Paraíba indicam a necessidade de se trabalhar com o lugar de pertencimento dos brasileiros, mas apresentam incongruências com esse objetivo ao colocar índios brasileiros ao lado de civilizações antigas e compor uma seleção de conteúdos para um 7º ano onde praticamente o Brasil não encontra espaço.

Nesse sentido, a diversidade cultural aparece como mais um conteúdo, um tópico a ser trabalhado, e não centro de uma proposta curricular, como pretendeu a versão preliminar da BNCC. Os povos originários e a história da África e dos afrodescendentes são encaixados sem considerações teóricas e metodológicas sobre como trabalhar esses grupos. Bergamaschi (2010, 2011) reconhece uma série de problemas em relação aos povos originários no ensino de história, como tratamento genérico com o emprego da palavra "índio", aparecem, muitas vezes, nas aulas e materiais didáticos como exóticos, bárbaros, descontextualizados culturalmente, algumas vezes retratados com certo romantismo, uma figura idílica associada à vida na natureza e do passado.

A falta de uma mudança de orientação narrativa nesses documentos permite questionar a eficácia do tema diversidade cultural nas aulas de história. É muito cedo para tecer prognósticos sobre o resultado da BNCC em propostas curriculares estaduais, bem como temos ciência de que o currículo prescrito é reelaborado na prática, no entanto o presente trabalho buscou observar os dois documentos, levantando algumas possibilidades e limites de suas propostas para a sala de aula. A realidade da base comum implica a necessidade desse tipo de exercício teórico e reflexivo sobre a aproximação (ou distanciamento) das propostas curriculares regionais. Justamente por reconhecer essa necessidade

que podemos afirmar que as questões levantadas aqui são apenas algumas, entre outras que podem emergir da relação entre esses dois documentos.

Referências

- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.71-106.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. A temática indígena no ensino de história: possibilidades para diálogos interculturais?. In: GATTI JÚNIOR, Décio; FONSECA, Selva Guimarães. *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011. p.295-304.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel *et al.* (org.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010. p. 151-168.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. Currículo como prática nas reentrâncias da hermenêutica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 23-48, 2005.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiões do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.129-176.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de Janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.
- BRASIL. *Lei n. 11.645, de 10 Março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. A história na Base Nacional Comum Curricular. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 86- 92, 2016.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p.1-27.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta (org.). *Espaços de formação do professor de história*. Campinas: Papirus, 2008. p.101-130.

GOODSON, Ivor E. *A construção social do currículo*. Educa: Lisboa, 1997.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

PARAÍBA. Governo do Estado da Paraíba. Secretaria de Estado da Educação. *Referenciais curriculares do ensino fundamental: ciências humanas, ensino religioso e diversidade cultural*. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

PARASKEVA, João M. Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v.2, n.1, p. 106-120, 2002.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de história e passado prático: notas sobre a BNCC. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon escorsi (org.). *Ensino de história e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p.27-46.

PINTO JUNIOR, Arnaldo; BUENO, João Batista Gonçalves; GUIMARÃES, Maria de Fátima. A BNCC em pauta: quando nós vamos estudar nossa história?. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (org.). *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história*. Curitiba: CRV, 2016. p.61-82

RAMOS, Márcia Elisa Tetá; CAINELLI, Marlene Rosa. A educação histórica como campo investigativo. *Diálogos*, Maringá, v.19, n.1, p. 11-27, 2015.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papyrus, 1997. t. 3.

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em educação histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, n.60, p. 17-42, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Olavo Pereira. Os currículos para o ensino de história: entre a formação, o prescrito e o praticado. *Antítese*, Londrina, v. 5, n. 10, p. 613-634, 2012.

ZABALA, Antoni (org.). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

*Recebido em 17 de Fevereiro de 2019
Aprovado em 20 de Agosto de 2020*