

A BNCC E O INTERESSE DOS JOVENS PELA HISTÓRIA:  
UM OLHAR COM DADOS DO PROJETO RESIDENTE

THE BRAZILIAN NATIONAL CURRICULUM AND YOUNG PEOPLE'S  
INTEREST AND HISTORY:  
A VIEW WITH DATA FROM THE RESIDENTE PROJECT

**Matheus Mendanha Cruz**

Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SEED/SC)

[matheusmcruz@live.com](mailto:matheusmcruz@live.com)

**Luis Fernando Cerri**

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

[lfcronos@yahoo.com.br](mailto:lfcronos@yahoo.com.br)

**Resumo:**

Até que ponto a Base Nacional Comum Curricular - BNCC de História coincide com os interesses dos estudantes na disciplina? Para responder a esta questão, utilizamos os dados quantitativos coletados no ano de 2019 pelo projeto *Residente: observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina*. Confrontamos os dados com as narrativas-mestras construídas e propostas nas versões do documento curricular que orienta a educação básica no Brasil. Partimos do referencial da Didática da História buscando desenvolver seus pressupostos em uma opção decolonial. A conclusão que podemos apontar é que as carências de orientação dos estudantes não são contempladas principalmente as duas últimas versões da BNCC.

**Palavra-Chaves:** Base Nacional Comum Curricular - BNCC; Estudantes; Opção Decolonial; Narrativa-Mestra.

**Abstract**

To what extent does the Common National Curriculum Base - BNCC of History coincide with students' interests in the discipline? To answer this question, we use the quantitative data collected in 2019 by the Resident Project: *Observatory of Youth Relations, History and Politics in Latin America*. We confronted the data with the master narratives constructed and proposed in the versions of the curricular document that guides basic education in Brazil. We started from the reference of the Didactics of History seeking to develop its assumptions in a decolonial option. The conclusion we can point out is that the lack of orientation of students is not contemplated, especially the last two versions of the BNCC.

**Keywords:** Brazil's National Curriculum; Students; Decolonial Option; Master narrative.

“Brasil, meu nego  
Deixa eu te contar  
A história que a história não conta  
O avesso do mesmo lugar  
Na luta é que a gente se encontra”

*Samba Enredo da Mangueira, 2019*

## 1. Introdução

O texto a seguir surge da necessidade de se refletir sobre a construção de narrativas-mestras<sup>1</sup>. Para isso utilizamos como objeto de reflexão as propostas da disciplina de História presentes nas versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Confrontaremos esse documento com os interesses dos jovens de Ensino Médio no Brasil aferidos na pesquisa “Projeto Residente”, que aplicou questionários com questões fechadas no ano de 2019 em uma ampla amostra no Brasil.

Trazer o currículo como objeto para discutir as narrativas mestras não quer dizer que defendamos o currículo escolar como absoluto e fiel retrato daquilo que é, e como é ensinado nas escolas. Compreendemos aqui as tensões entre documento oficial e prática dos professores, bem como do ambiente escolar e da interpretação que o educando faz do que é vivenciado por ele. Mesmo assim, o entendemos como um “terreno de grande contestação, fragmentação e mudança” (GOODSON, 1997, p. 27), mas que o seu estudo permite uma maior compreensão das influências e interesses no nível prático e dos valores e propósitos que uma determinada sociedade indica como essencial para as novas gerações (GOODSON, 1995, p. 99).

Considerar a opinião da juventude para tomar decisões acerca do currículo é essencial para a construção de uma sociedade mais democrática e criativa, afinal, os maiores interessados na construção do documento são os estudantes. É por isso que fizemos a escolha de avaliar os resultados do processo de composição, ou o fabrico, da BNCC através das preferências e inclinações de educandos. Isso não significa que a vontade ou os interesses dos estudantes deveriam ser vistos como o único eixo de organização do documento. Entretanto considerar esse querer no processo de formação teria sido indispensável, uma vez que poderia originar uma base

---

<sup>1</sup> Entendemos narrativa mestra como a narrativa dominante de uma determinada sociedade, que estabelece os filtros pelos quais a história da sociedade é contada e organizada dentro da perspectiva dominante em uma cultura, e deste modo guia a percepção e os processos de atribuição de sentido à realidade. O termo é usado em vários campos do conhecimento e corresponde aos conceitos de metanarrativa, narrativa dominante ou grande narrativa. Este conceito é o oposto de contranarrativa. No campo dos estudos sobre o ensino e aprendizagem da história, o conceito vem sendo adaptado e trabalhado por Mário Carretero e colaboradores (CARRETERO, 2017; CARRETERO; van ALPHEN, 2014; PARELLADA; CARRETERO; RODRÍGUEZ-MONEO, 2020)

mais próxima da realidade dos jovens, que atendesse aos seus anseios por orientação e conhecimento.

O que faremos aqui será o esforço de reflexão didática (BERGMANN, 1989, p.29), como uma investigação da vida real nos preocupando com o que é, o que deveria e o que poderia ser transmitido no que concerne ao conhecimento histórico. Esse nosso esforço se dará em consonância com a opção decolonial (DUSSEL, 2016) de pensar o nosso lugar a partir dele mesmo e não utilizando como forma rígida uma ideia importada (muitas vezes imposta). Pontuamos que estamos entendendo a decolonialidade como uma postura de não tomar como cristalizada a hierarquização dos saberes e a forma como tradicionalmente eles se apresentam, pois isso seria aceitar a falsa simetria no processo de produção e consolidação do conhecimento.

## **2. BNCC e a História**

A ideia de construir uma base comum em todo o território nacional não é inédita no Brasil<sup>2</sup>, mas nos ateremos aqui ao processo que teve seu início em 2015. É nesse ano que começam os estudos para a construção do documento. Para isso, cumprindo a determinação estabelecida no Plano Nacional de Educação, o MEC convidou pesquisadores e professores de educação básica para compor a equipe responsável por elaborar a proposta da Base.

Há discussões acerca dessas escolhas, o padrão utilizado etc. Destacamos aqui o texto de Rosa das Neves e Cláudia Piccinini (2018), que fazem uma leitura marxista do processo e colocam o foco nos interesses dos grandes conglomerados educacionais, além de problematizar as próprias escolhas que são feitas pelo MEC e pelos gestores.

A BNCC foi homologada na sua terceira versão. Nesse processo de constituição a História foi uma disciplina que gerou entraves e debates. Isso porque a primeira proposta dessa unidade curricular subvertia a lógica narrativa eurocêntrica que tem se mantido tradicionalmente no Brasil, chegando a ser acusada de “brasileira” por colocar a história do Brasil como o ponto central da narrativa mestra. Além da mudança de fio condutor, a primeira versão apresentava uma organização curricular com propostas de objetivos a serem alcançados e não uma listagem de conteúdos, como tradicionalmente tem se visto no Brasil. Esse modelo transforma o conteúdo em ferramenta, não um fim em si mesmo.

---

<sup>2</sup> Itamar Freitas e Margarida Dias (2018, p.53) destacam que as tentativas de construir uma Base Comum Curricular advém desde o ano de 2004, entretanto só conseguiu vingar com os esforços ocorridos em 2015.

Quando da apresentação da segunda versão ao público, hoje sabemos que havia, dentro do próprio ministério, tensões em torno da narrativa defendida na primeira versão. Os professores Giovani Silva e Marinelma Meireles (2017) denunciaram em seu artigo que a segunda versão preparada pela equipe original nunca veio a público: a que foi apresentada tinha sido elaborada em paralelo por uma outra equipe, devido aos conflitos acerca da linha narrativa. Essa segunda versão oficial, não é uma continuidade da primeira proposta. Enquanto a primeira apontava para a história do Brasil como fio condutor, essa recoloca o passado da Europa como o centro articulador do desenrolar da História, apresenta a repetição de conteúdos no Ensino Fundamental e no Médio, além de trazer uma ordem cronológica rígida, com listagem de conteúdos que (re)coloca o Brasil como um apêndice, dentro de uma tendência de História das Civilizações, ou seja, uma narrativa mestra de raízes burguesas e laicas, estabelecida na consolidação da Europa como centro da história (BITTENCOURT, 1993). Já a terceira versão mantém a lista de conteúdos e indica uma história eurocêntrica, linear e sem valorizar a diacronia. Para o Ensino Médio não há conteúdo de História especificamente porque a proposta está dividida por áreas de conhecimento apenas e as habilidades e competências são tão vagas, e poucas, que torna difícil de antever a prática.

É importante destacar que as críticas à primeira proposta de narrativa-mestra a ser adotada no currículo de História vieram de vários lugares, inclusive do meio acadêmico. O trabalho de Matheus da Silva (2018) permite-nos perceber um panorama geral sobre as críticas feitas pelas associações e comunidades acadêmicas. O que nos chama atenção nesse trabalho é a conclusão, indicada pelo autor, de que a maioria das oposições desses grupos de profissionais da ciência se resumiram aos conteúdos. Ou seja, existe um avanço, que não é novo, nas discussões sobre currículo<sup>3</sup>, educação<sup>4</sup> e, mais especificamente, ensino de História<sup>5</sup> que parece ser ignorado pelo próprio campo científico. Nessa mesma linha, Cerri (2018, p. 169) indica que uma de suas maiores preocupações atualmente com o ensino de História é, justamente, o fato de discutir-se acerca dessa subárea do conhecimento sem considerar as pesquisas que estão sendo realizadas, ou mesmo julgando não haver necessidade de pesquisa para opinar sobre o tema.

---

<sup>3</sup> Percebemos isso quando da discussão acerca do Currículo Oculto (SILVA, 2010, p. 77-ss.) e da Transposição/Mediação Didática (CHEVELLARD, 2013; LOPES, 1999).

<sup>4</sup> Paulo Freire (1996, p. 29) nos ensina que "Faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo".

<sup>5</sup> O campo da Didática da História tem indicado que o objetivo principal do ensino de História dever ser a construção de um modelo de pensamento e não a memorização de fatos e datas (BORRIES, 2016).

Essa falta de respeito e descaso com a área comumente chamada de Ensino de História das entidades acadêmicas dá conta de explicar o motivo do inchaço dos currículos de História. Partindo da ideia de que o currículo é uma lista de conteúdos, como é possível perceber pelas críticas levantadas contra a primeira proposta, a cada avanço da ciência e pressões da sociedade adicionam-se conteúdos, mas sem haver uma efetiva reorganização. Esse movimento mantém a mesma narrativa-mestra, apenas acrescentando adereços a ela. A permanência dessa postura dá indícios de um conservadorismo epistêmico que paira na comunidade acadêmica, mais especificamente entre os historiadores. O que chamamos aqui de conservadorismo epistêmico é a continuidade do processo de colonialidade do saber. Porto-Gonçalves (2005, p.3) resume esse conceito afirmando que ele “nos revela [...] um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias”. Em outras palavras, quando há críticas a organização da primeira versão por ela ter a história do Brasil como central e a última versão apresenta novamente uma narrativa eurocêntrica, percebemos a dificuldade que temos de olhar o mundo a partir de um ponto de vista não-europeu.

Outro aspecto que chama atenção nessas tensões acerca da primeira versão da BNCC de História, é o completo silêncio, que denota até falta de sensibilidade com os principais interessados no processo educacional, os estudantes, para além do posicionamento das entidades científicas não alinhadas com os avanços das pesquisas em Ensino de História. É sobre estes sujeitos do processo educacional, que são ao mesmo tempo, contraditoriamente, indispensáveis e silenciados, que nos deteremos.

### **3. O interesse dos estudantes sobre o passado e a História**

Para termos um panorama dos interesses<sup>6</sup> dos jovens sobre a História utilizaremos os dados coletados pelo projeto *Residente: observatório das relações entre jovens, política e história na América Latina*. Essa pesquisa empírica foi feita através de questionários de caráter quantitativo aplicados em vários lugares do Brasil e de outros países da América Latina no ano de 2019. O *Residente* é continuidade de outros projetos coordenados pelo Grupo de Estudos em Didática da

---

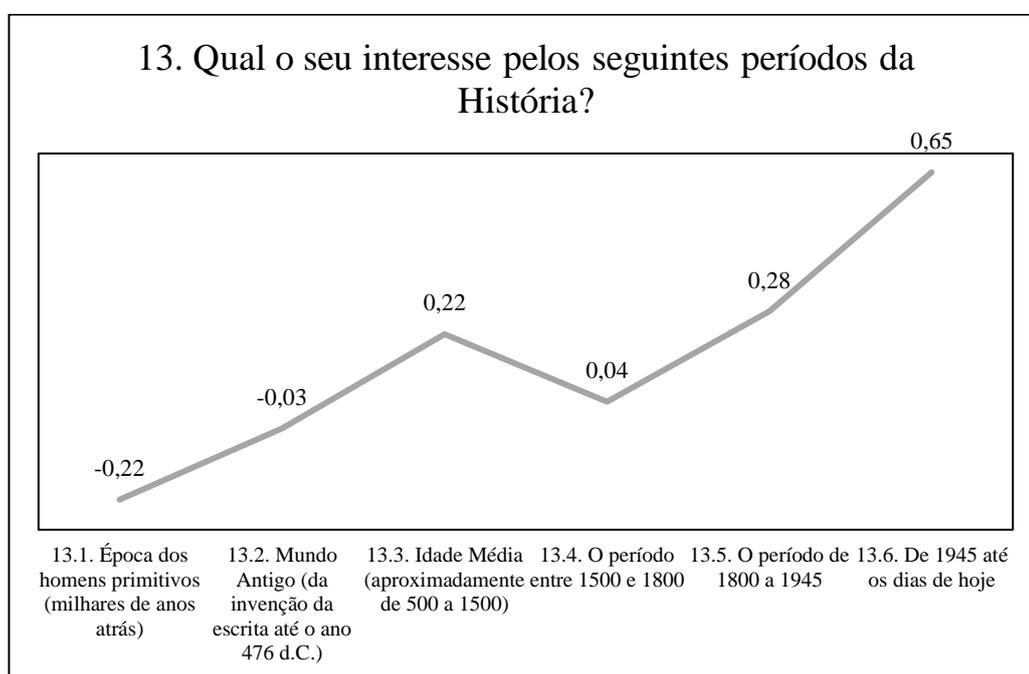
<sup>6</sup> Esses interesses são demonstrativos das Carências de Orientação. Ou seja, os dados demonstram as necessidades sentidas pelos jovens de estabelecer sentido através da experiência histórica de forma a viabilizar sua orientação temporal e sua vivência no presente – para mais ler Rüsen (2015, p. 75-ss).

História (GEDHI) da UEPG. O texto de Barom (2017) oferece importante panorama do projeto anterior e de suas publicações até aquele momento.

O instrumento de pesquisa é baseado na escala Likert e utilizamos para o presente texto os dados levantados entre os estudantes brasileiros (total de 3.923 questionários), exceto dos respondentes de Educação de Jovens e Adultos - EJA (total de 3.656, sem os estudantes do EJA). Isso porque, de forma geral, o perfil dos estudantes dessa modalidade excede a faixa etária que objetivamos estudar, jovens entre 15 e 16 anos <sup>7</sup>. Além dessa especificação, daremos foco às questões que se relacionem à discussão sobre a situação dos indígenas no Brasil

Os gráficos 1 e 2 se referem, respectivamente, às questões 13 e 15 do questionário e perguntam sobre os interesses dos jovens respondentes sobre o passado e a História. Utilizaremos esses dados para relacionar as propostas da BNCC e o interesse dos jovens brasileiros.

Gráfico 1 - Interesse pelos períodos da História: média \*

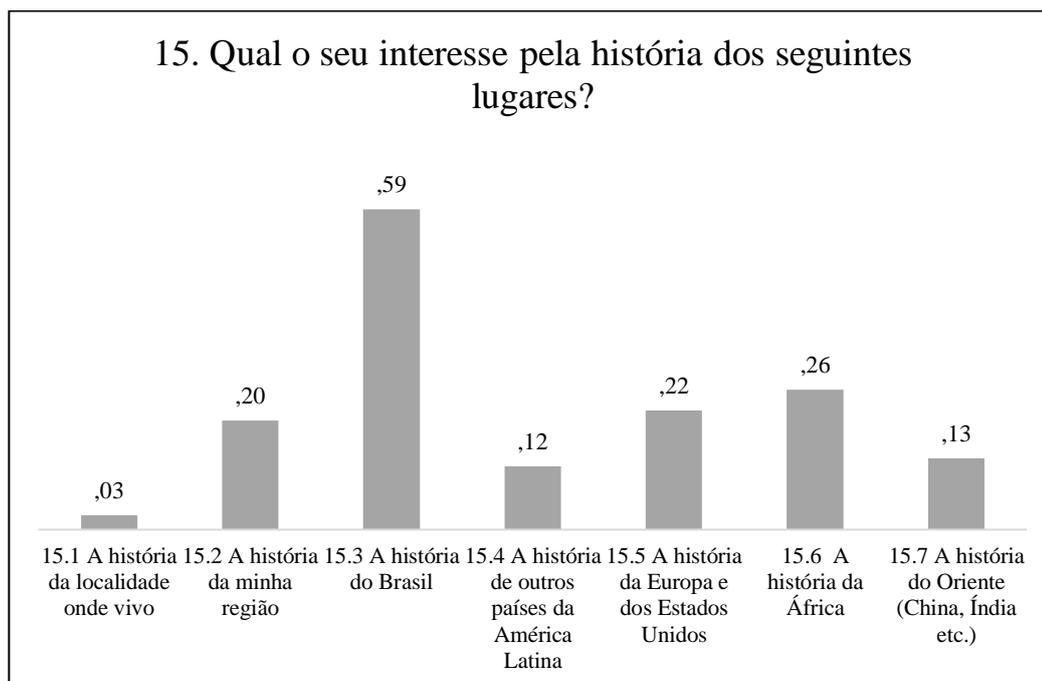


Fonte: Projeto *Residente*, organizado pelos autores

\* Média aritmética da resposta dos alunos, segundo a seguinte transformação da escala: -2 para nenhum interesse; -1 para pouco interesse; 0 para interesse médio; 1 para interesse grande; e 2 para interesse total.

<sup>7</sup> Não excluimos os dados de participantes da pesquisa um pouco acima e um pouco abaixo dessa faixa etária por entendermos ser a realidade das escolas brasileiras a disfunção idade/série.

Gráfico 2 - Interesse pela história dos lugares: média<sup>8</sup> \*



Fonte: Projeto *Residente*, organizado pelos autores

\* Média aritmética da resposta dos alunos, segundo a seguinte transformação da escala: -2 para nenhum interesse; -1 para pouco interesse; 0 para interesse médio; 1 para interesse grande; e 2 para interesse total.

É interessante observar que os números da questão 13 indicam o interesse bem maior pela história recente, que é no mínimo o triplo, em média, dos outros períodos ou, dizendo de outro modo, a soma das médias do interesse em todos os outros períodos da história não chega a alcançar a média do interesse pela história de 1945 até os dias atuais. Podemos perceber ainda que quanto mais recente o período há um aumento do interesse, exceto pelo período entre 1500 e 1800, tradicionalmente entendido como história moderna, que apresenta um interesse menor que o período Medieval e próximo do baixo interesse pela história antiga. Levantamos como hipótese para que isso ocorra o fato de o medieval ter um apelo na cultura histórica com castelos, princesas e cavaleiros que podem chamar mais a atenção desses jovens. Já o período moderno

<sup>8</sup> Ainda outros aspectos relevantes desse gráfico, mas que não exploraremos no presente texto, é a diferença entre o interesse demonstrado pela história do Brasil e a média significativamente mais baixa para interesse acerca da região e localidade onde vivem. Levantamos como principal hipótese uma construção identitária baseada no nacionalismo (podemos destacar o evento em que Vargas queima as bandeiras dos estados e o forte caráter nacionalista da ditadura liderada pelos militares entre 1964 e 1985). Essa linha também pode auxiliar na compreensão do porquê tão pouco interesse sobre América Latina. Já sobre o fato da história da África aparecer com a segunda maior média, discutiremos mais a frente.

não tem a mesma força estética do anterior. Além desse aspecto é relevante ressaltar o grande nível de abstração dos conteúdos como Renascimento, Mercantilismo, Absolutismo etc.

Quando aproximamos os dados da questão 13 com os da questão 15 podemos apontar que o maior interesse dos jovens é justamente a história recente do Brasil. O que é um pouco controverso é que mesmo havendo maior interesse por esse período da História os jovens apresentem pouco conhecimento acerca dele, principalmente das tensões envoltas nas ditaduras civis-militares do Cone Sul, conforme estabelecido em estudos anteriores (CERRI, 2016, p. 96; CRUZ, CERRI, 2018, p.158). Nossa principal hipótese para este fato, tanto pelos estudos já mencionados quanto pela nossa prática em sala de aula, é que o principal motivo para o desconhecimento da história recente é o tratamento, na maioria das vezes, superficial do período mais contemporâneo, devido à falta de tempo hábil para se trabalhar de forma mais ampla e, dentro das bases que pensam a educação como construção de uma dinâmica de pensamento, correta.

A falta de tempo se dá porque esse período, de 1945 até os dias atuais, é estudado tradicionalmente no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio e como um dos últimos, quando não o último do ano. Culturalmente, o final de ano letivo é bastante conturbado e corrido, tendo sempre pouco tempo para trabalhar os conteúdos, além de muitos alunos já não estarem mais indo para escola por terem alcançado determinada quantidade de pontos, principalmente em escolas públicas, e/ou por já estarem todos cansados do ano letivo e ainda, como são séries de encerramento de ciclo, por estarem preocupados com as festas de formatura.

Para Jörn Rüsen (2010, p. 44), entre outros, a construção da História como ciência e do ensino de História se dão – ou deveriam se dar – a partir das necessidades de orientação do sujeito no seu cotidiano. Freire (1996, p. 139), a partir de uma base epistêmica diferente, também aponta que para se construir uma educação em que o educando desenvolva sua autonomia, deve-se partir da sua realidade, gerando significância.

Esse aspecto da proximidade pode ser percebido também nos dados da questão número 14 (Qual o seu interesse pelos seguintes temas da História?). Apresentamos esses dados na tabela abaixo, para facilitar a leitura, organizados de forma decrescente tendo por base as médias.

Tabela 1- Interesse pelos temas da História

Qual o seu interesse pelos seguintes temas da História:	Média (escala Likert) *
14.4 Guerras e ditaduras	0,74
14.11 A história da sua família	0,70
14.5 Culturas de países distantes	0,58
14.7 A conquista do direito de votar e a liberdade de expressão	0,48
14.8 A interferência dos seres humanos no meio-ambiente	0,40
14.3 Aventureiros e grandes descobridores	0,39
14.10 A história de assuntos específicos (por exemplo: a história dos carros, da Igreja, da música, da mulher, da infância etc.)	0,37
14.6A formação das nações	0,28
14.9 O desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio	0,20
14.2 Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	0,16
14.1 A vida cotidiana das pessoas comuns	-0,43

Fonte: Projeto *Residente*, organizado pelos autores

\* Média aritmética da resposta dos alunos, segundo a seguinte transformação da escala: -2 para nenhum interesse; -1 para pouco interesse; 0 para interesse médio; 1 para interesse grande; e 2 para interesse total

Através da observação da tabela acima é possível perceber que o maior interesse está em guerras e ditaduras e o segundo maior na história da família<sup>9</sup>, o que corrobora a atração média pelo período mais recente da história e a proximidade geográfica. No caso do Brasil, há pouco espaço curricular para o estudo das particularidades das cidades e regiões, tradicionalmente esse espaço localiza-se nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O fato de nessas séries a História não ser trabalhada, de maneira geral, por profissionais especialistas na área também pode ser considerado um indicativo da pouca valorização que é dada a esse aspecto da História.

<sup>9</sup> Embora o interesse pela história da família possa apresentar-se de um modo a exaltar suas próprias origens, não deixa de ser um ponto interesse que pode ser utilizado como mobilizador da aprendizagem histórica.

Por mais que a proposta da BNCC indique o mínimo do que deva ser trabalhado no cotidiano escolar, a prática dá conta de demonstrar que a forma como o conteúdo de História está organizado (e pela qual se manterá, pelo que orienta a versão final da Base) torna difícil acrescentar discussões e variar abordagens.

Um outro fator que atravança a liberdade criativa do professor, e que tem relação com o currículo, é o limite do material a ser utilizado em sala de aula com os educandos. Zavala (2015, p. 193) indica que os livros didáticos ou textos estão no centro da comunicação entre professores, educandos e o assunto discutido. A realidade educacional demonstra que há sempre poucos recursos para a impressão de materiais levados pelo professor, sendo assim a opção seria a cópia de trechos de textos, praticamente inviável pelo pouco tempo de aula (tradicionalmente, entre 45 e 50 minutos e, no Ensino Médio, apenas 2 aulas de História por semana) e pelas atividades que compõem a dinâmica da escola

Já o livro didático, que seria a opção viável por ser entregue a todos os educandos<sup>10</sup>, segue uma lógica de mercado que é apresentada por Célia Cassiano (2005, p. 282-ss) quando aponta que esse tipo de material é elaborado com características de gradualidade (pois a cada ano o educando troca de livro), simultaneidade (é concebido para que vários sujeitos aprendam ao mesmo tempo, ignorando as particularidades) e a universalidade (que tem relação com a simultaneidade e é a característica que indica que o livro é produzido, e aqui é relevante que se utilize o verbo fabril *produzir*, para o Brasil inteiro, sem considerar nem mesmo as regionalizações).

O que acaba por ocorrer na prática é que os docentes se veem presos ao material didático para as suas aulas, sendo que estes seguem sua leitura das propostas do currículo. Há pouca chance de mobilidade, principalmente porque o livro, assim como as propostas mais recentes da BNCC, não é pensado em termos de objetivos, mas sim de conteúdos. A proposta por objetivos permitiria uma liberdade maior de abordagens, além de ser mais significativa, pois responde ao porquê de se estudar tal conteúdo ou outro.

A primeira versão da BNCC de História para o Ensino Fundamental apontava para o caminho de valorização do que está mais próximo tanto temporalmente quanto geograficamente, por isso foi acusada de ser “brasilcêntrica”<sup>11</sup>. A organização narrativa mantinha uma dinâmica

---

<sup>10</sup> Pelos menos tecnicamente, pois há escolas que não tem livros suficientes e o material fica na escola para ser compartilhado entre os estudantes de turmas e turnos diferentes.

<sup>11</sup> Um dos acusadores foi Renato Janine Ribeiro, ex-ministro da educação do governo Dilma Rousseff. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/historia-em-curriculo-nao-pode-descambar-para-ideologia-diz-ex-ministro,1776791> Acessado em: 17/04/2019.

que compreendia a História como uma ciência que estuda o presente através do passado e isso era notório nos objetivos que propunham reflexões diacrônicas, relacionais e comparativas entre o presente e o passado. O incentivo a esse exercício de pensamento permite o desenvolvimento da competência de orientação no tempo.

As demais versões abandonaram o maior espaço dado à contemporaneidade e parecem conceber a História como uma ciência que estuda o passado e que as comparações entre os pretéritos são suficientes. Sendo que esta postura está em total desacordo com o anseio apresentado pelos estudantes, isso para não citar a negação dos avanços teóricos que apontam a História como ciência que estuda o presente<sup>12</sup>.

Esse movimento de afastamento do presente dificulta a construção no decorrer das aulas de uma melhor percepção para os estudantes do valor didático da História, do seu papel como ciência no cotidiano. A resposta para a pergunta que a maioria dos professores já tiveram que responder (*Por que temos que estudar isto?*) deve estar evidente no dia a dia das aulas e na dinâmica escolar. A tabela a seguir traz a média da resposta dos educandos quando questionados sobre o que a História significa para eles, ou seja, é um questionamento justamente acerca desse caráter epistemológico.

---

<sup>12</sup> Isso fica evidente quando os *Analles* propõem a ideia de uma “História Problema” e na proposta de Rüsen (2015, p. 72-ss) coloca a sua Matriz do Pensamento Histórico, uma vez que esta indica que o conhecimento científico parte da vida prática cotidiana. Destacamos nessa nota duas bases teóricas completamente distintas e distantes para evidenciar que a percepção da História como uma ciência que se preocupa com e parte do presente é apontada por mais de uma teoria e há um tempo considerável.

Tabela 2 - Significado da história

O que significa História para você:	Média (escala Likert)*
3.8 Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças na história	0,84
3.6 Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais	0,79
3.2 Uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação	0,70
3.3 Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros	0,56
3.5 Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau	0,03
3.7 Um amontoado de crueldades e desgraças	-0,72
3.4 Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida	-1,07
3.1 Uma matéria da escola e nada mais	-1,11

Fonte: Projeto *Residente*, organizado pelos autores

\* Média aritmética da resposta dos alunos, segundo a seguinte transformação da escala: -2 para discordo totalmente; -1 para discordo; 0 para nem concordo nem discordo; 1 concordo e 2 concordo totalmente.

Com os dados apresentados na tabela anterior é possível perceber que quando perguntados acerca do que a História seria para eles os estudantes indicam que “mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais” e também “uma forma de entender a minha vida com parte das mudanças da história”. Ou seja, sendo essas duas respostas as mais aceitas, fica evidente a noção didática da História e do passado que os jovens entrevistados aceitam.

Os dados também permitem que percebamos que a ideia de História mais rejeitada pelos estudantes é de “algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida”, “uma matéria na escola e nada mais” e “um amontoado de crueldades e desgraças”. Essa negação de concepção de História demonstra o valor prático que os estudantes empregam a essa ciência.

Frente a isso é possível compreender que entre os jovens estudantes entrevistados há uma compreensão da presença prática da História no cotidiano como orientadora subjetiva de

suas vivências e da própria sociedade<sup>13</sup>. E há uma negação, maior que a aceitação destacada, de que a História seja apenas algo estático e sem relação com o dia-a-dia, algo distante e ruim.

Observando esses dados e relacionando com o direcionamento tensionado e depois imposto à BNCC é possível identificar que o processo de constituição do documento tem se afastado dos interesses dos jovens, além de indicar que os responsáveis estão longe das realidades do cotidiano e da pesquisa histórica acerca da construção do conhecimento e do ensino-aprendizagem dessa ciência.

#### **4. América Latina e (des)interesse dos jovens**

Pensando o interesse dos jovens e as possibilidades de ampliação do conhecimento acerca da realidade vivida pelos estudantes, focamos agora em como a temática da América Latina aparece no documento oficial. Por mais que essa temática não tenha sido uma das que os respondentes mais demonstraram interesse nos debruçamos sobre ela por entendermos que a história do Brasil, que é o maior interesse apontado no **Gráfico 2**, está intimamente ligado à história dos países latino-americanos.

Os dados que apresentamos até aqui nos possibilitam indicar que os jovens respondentes têm mais interesse pela história recente, em especial a do Brasil. Com isso estudar a história dos países vizinhos que passaram por ditaduras lideradas por militares, por processos de redemocratização, que tem cobranças sociais sobre reforma agrária e desenvolvimento humano, que tensionam um lugar geopolítico de maior destaque (principalmente no pós-guerras mundiais) torna-se mais relevante para compreender a situação mais recente do Brasil. Entender nossos vizinhos, em especial os eventos históricos semelhantes, possibilita uma ampliação de saberes que podem contribuir muito mais com às carências de orientação demonstrada pelos jovens do que o estudo, por exemplo, da antiguidade clássica e do medievo francês<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Ainda sobre a História como orientadora subjetiva, destacamos a diferença entre as médias dos itens 3.3 e 3.5. Embora ambos indiquem uma utilização exemplar do passado, é possível perceber uma preocupação bastante prática, buscando resoluções de possíveis dificuldades, mas considerando pouco a dimensão moral das escolhas.

<sup>14</sup> Aqui não queremos dizer que a história antiga ou medieval não tem importância ou que não possam contribuir para compreensão do presente pelos jovens brasileiros. Rüsen (2015, p.45) afirma que a geração de sentido “trata-se da experiência da diferenciação temporal, da diferenciação entre tempos, entre o tempo próprio e o outro”, devido a complexidade dessa atividade mental que apontamos para um movimento de presente-passado-presente, partindo do mais próximo para o mais longínquo (temporal e geograficamente), como uma opção de abordagem mais efetiva para construção de sentido para a vivência do sujeito, sendo ele coletivo ou individual.

A versão final da BNCC é um indicador de como o processo de colonialidade do saber ainda persiste, como já afirmamos anteriormente. Para a percepção desse processo de colonização é preciso conhecimento e leitura, no significado mais amplo da palavra, do mesmo. Somente a partir daí se torna possível a construção de uma opção razoável a esse projeto de dominação cultural começado no século XVI. Mas o que podemos observar é que, além do desinteresse pelos países vizinhos e pela América Latina, há também uma leve resistência ao estudo do período entre 1500 e 1800.

Gostaríamos de destacar a gravidade desse processo de colonização que ainda sentimos e que o desinteresse dos jovens é apenas um dos indicadores. É através do estudo desse período que se consegue perceber o discurso da Modernidade como um mito que esconde a dinâmica violenta e dominadora que deu cabo de grande parte da população ameríndia e africana, sem falar da agressão epistêmica e cultural<sup>15</sup>.

Embora à primeira vista pareça ser um pequeno paradoxo, o interesse dos jovens pela história do Brasil e a falta desse interesse pela América Latina pode ser explicada pela falta de conhecimento que existe acerca dessa subdivisão geopolítica (BAROM e CERRI, 2018, p.723; GONZÁLEZ, 2010, p.160). O currículo tradicionalmente tem deixado pouquíssimo espaço para a América Latina, comumente a história americana está como apêndice da europeia ou tem espaço quando estudado as sociedades americanas, chamados pré-colombianos.

Para além do currículo escolar, a Cultura Histórica<sup>16</sup> também deixa muito pouco espaço para os países vizinhos. Consumimos muito da produção estadunidense e da europeia. Através do cinema, HQs, etc. Acabamos recebendo também das construções estereotipadas de outros países. Exemplo desse fenômeno são os filmes de máfia que remontam costumeiramente a um belo interior na Itália com bom vinho, os filmes de artes marciais que remetem a China e Japão como sociedade milenares e tradicionais ou os filmes sobre África que a diminuem a um grande safari.

Desta forma, temos pouco contato com os países vizinhos, há uma ignorância de fato, e esse pode ser considerado um dos principais motivos para a falta de interesse dos jovens pelos países latino-americanos. Em comparação, voltamos ao **Gráfico 2**, e percebemos que o interesse

---

<sup>15</sup> O texto de Dussel (1993) dá conta de demonstrar o processo de construção da Modernidade europeia e a denuncia como um mito discursivo.

<sup>16</sup> Utilizamos para Cultura História o conceito proposto por Rüsen (2015, p. 32) como contexto geral que engloba a vivência prática e cotidiana do ser humano.

por história da África é a segunda maior média entre os lugares apresentados, levantamos como uma das hipóteses para tal a presença de reflexões acerca do continente africanos desde 2003 com a lei nº 10.639/03. Em outras palavras, é possível que o interesse sobre a África advinha do conhecimento, mínimo que seja, dos estudantes sobre esse continente, sua cultura e sua influência na formação do Brasil enquanto Estado e nação.

A falta de conhecimento sobre os nossos vizinhos não é sem motivo e para explicar esse processo utilizaremos a Sociologia das Ausências de Boaventura de Souza Santos (SANTOS, 2010, p. 37-ss). Para o pensador português o que não existe é produzido como não existente. Ou seja, se não existe uma alta circulação da cultura latino-americana na Cultura História brasileira, nem mesmo referências estereotipadas, ou ainda quando há um mínimo espaço nos currículos escolares às questões latino-americanas isso não se dar por acaso, mas é construído.

Essa construção ocorre através de alguns processos, sendo um deles a colocação da ciência moderna, diga-se de passagem eurocentrada, como o padrão de qualidade estética e critério único de verdade; a segunda característica é a concepção do tempo como linear; a terceira é a classificação social e a naturalização da diferença e das assimetrias; a quarta refere-se a construção de escalas para as sociedades; por fim, a quinta é a diferenciação tendo por base o desenvolvimento do modelo capitalista.

Sem muito esforço conseguimos identificar no processo de constituição da BNCC essas etapas da constituição da ausência latino-americana na cultura histórica brasileira. É importante destacar que mesmo a primeira versão, que era a única que não tinha caráter eurocêntrico, ainda mantinha uma forte ausência da América Latina em grande parte do documento, embora seja relevante destacar que em todo o segundo ano do Ensino Médio seria trabalhado história da América.

Frente a esse problema, Boaventura de Souza Santos (2010, p. 40-ss) propõe a Sociologia das Emergências como opção às ausências e possibilitando a construção de um conhecimento a partir do sul-global. Essa proposta está de acordo com o movimento decolonial que propõe uma nova epistemologia<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> O movimento decolonial se refere a identificação de uma colonização epistêmica começada com a Modernidade e ao esforço por um processo de liberação dessas amarras seculares que foram forçadas como cabrestos que nos obrigam a olhar apenas para o norte-global, tendo-o como objetivo a ser alcançado. Devido a isso acabamos ignorando as produções e discussões do sul-global e violentamos-nos ao forçar a nossa realidade na busca de um enquadramento na forma que não foi feita para a nossa medida. Para um panorama geral deste movimento ler Luciana Ballestrin (2013).

Como uma opção de nova epistemologia apontamos a proposta de Dussel (2016) de uma Transmodernidade, que seria ir além da modernidade não pelo caminho da pós-modernidade e nem o retorno à pré-modernidade, mas pela valorização da alteridade e do distinto.

O modelo de leitura de mundo que possibilita uma visão que legitima a construção da independência cultural da América Latina tinha uma abertura maior na primeira versão da BNCC e foi rejeitado pelas demais, já que mantiveram o tradicional eurocentrismo. Mesmo que a História da América tenha sido proposta como foco para o segundo ano do Ensino Médio, com o modelo de objetivos adotado na primeira versão era possível transitar de forma mais livre, ficando a critério do professor organizar os conteúdos a fim de cumprir com os objetivos propostos.

Objetivos como os transcritos a seguir apontavam para esse caminho de desconstrução do eurocentrismo e construção de uma educação histórica<sup>18</sup> comprometida com o desenvolvimento da liberdade de criação, cultural e epistêmica:

- CHHIMOA023 Relacionar a diversidade dos povos americanos aos desdobramentos das diásporas diversas tais como africana, indígena, asiática e europeia, entre os séculos XVI e XVII;
- CHHIMOA024 Analisar a pluralidade de concepções históricas e cosmológicas das sociedades ameríndias relacionadas a memórias, mitologias, tradições orais e outras formas de construção e transmissão de conhecimento, tais como cosmogonia Inca, Maia, Tupi e Jê;
- CHHI8FOA108 Compreender as relações entre europeus e povos indígenas no Brasil como construção no tempo, permeadas de conflitos, disputas e negociações, por meio do estudo da Pacificação do Rio de Janeiro;

Outro ponto a ser destacado é o fato de colocar a ciência, baseada na Europa Iluminista, como a métrica da verdade, expulsa qualquer outro modo de produção de conhecimento do ambiente escolar. Além de, se o conhecimento só pode ser produzido com responsabilidade pela ciência europeia, a narrativa histórica que é organizada valoriza o surgimento dessa forma de pensamento e de leitura de mundo, ou seja, um olhar para o passado utilizando as lentes da própria Europa e focado no conhecimento transmitido pela escrita.

---

<sup>18</sup> Utilizamos aqui Educação História concordando com Cerri (2014) que é o termo mais adequado para esse processo e não fazendo referência à linha de pensamento homônima.

Essa colonização epistêmica é grave porque, quando o próprio currículo é construído de forma tão estanque, afastando as disciplinas da realidade cotidiana e uma das outras, ele mesmo segue uma dinâmica oriunda do século XIX no esforço feito para a composição e reconhecimento das ciências. Ou seja, este modelo tão separado interessa apenas à organização acadêmica, não ao dia a dia das pessoas. Observando isto e tendo em conta o Currículo Oculto, podemos perceber que desde a organização o currículo está educando de forma etnocêntrica e colonizada.

Com isso não queremos relativizar a ponto de negar valores científicos. Pelo contrário, é preciso que se valorize a ciência, mas que haja espaço na escola para aprender a respeitar outras formas de produzir conhecimento. Para ficar mais claro como enxergamos esse processo trazemos a proposta de Sanjay Seth (2013, p.187):

se o que existe é não a Razão, e sim tradições de raciocínio; não a História e suas representações na escrita da história, e sim muitos passados re-presentados de muitas formas, então não podemos escrever com qualquer presunção de privilégio epistêmico.

Ou seja, entendemos que deva haver um esforço de se construir a percepção que existe maneiras diferentes de ver o mundo a partir de lógicas diferentes. Ter essa preocupação nos possibilitaria avançar para um maior respeito ao diferente. Com isso não queremos dizer que é para ter abertura para negacionismos ou revisionismos, pois estes não se sustentam dentro de raciocínio nenhum.

A consequência direta dessa ideia de ciência fechada e preconceituosa acaba por levar a uma ideia de tempo linear, sendo esta concepção muito próxima das demais características da sociologia das ausências. Na prática esse conceito denuncia o que ainda restou do darwinismo social no nosso cotidiano, por mais que ele tenha sucumbido como discurso, como prática ainda está bem vivo.

Quando a BNCC, principalmente as duas versões mais recentes, optam por trazer a Europa novamente para o centro da narrativa histórica, julgando que é possível os jovens serem educados sem conhecerem os países vizinhos, ou mesmo sem ter espaço para discussão sobre o processo de ocupação pelos indígenas e a questão fundiária onde hoje é o território brasileiro, ou ainda sem conhecer a África antes da imposição do modelo colonial europeu, mas não sem saberem sobre Esparta e seu militarismo, Atenas e a sua restrita democracia, Roma e o seu mito fundador e os carolíngios com o renascimento liderado por Carlos Magno demonstra exatamente

essa hierarquização entre sociedades, apontando para o processo que deu origem a Europa capitalista como exemplo a ser seguido<sup>19</sup>.

Entretanto o que vigorou foi a negação desse caminho. Enquanto as versões mais recentes da BNCC, propostas por técnicos e acadêmicos, marcam a continuidade de uma narrativa histórica eurocentrada, a escola de samba Estação Primeira de Mangueira levou para a Sapucaí em 2019 um samba enredo que denuncia justamente essa sobreposição no discurso histórico do eurocentrismo às contribuições indígenas e afro-brasileiras. São por posicionamentos como esse que é possível perceber que a ciência se afastou, e muito, do cotidiano e precisa para lá voltar para que tenha algum valor prático para os sujeitos. Além de eventos como estes demonstrarem que a ciência não é a única forma de saber válida e que precisa descer do seu pedestal e dialogar, no mesmo nível, com outros modos de construir conhecimento<sup>20</sup>.

## 5. Considerações Finais

Frente aos dados expostos e a discussão feita é possível observar e concluir que o processo de construção da BNCC é violento e ignora os interesses dos maiores interessados no processo educacional, os próprios jovens. Há tempo já existe a denúncia a essa postura paternalista e desprovida de respeito às culturas e ambições juvenis<sup>21</sup>, não é à toa que a canção afirma que o jovem no Brasil nunca é levado a sério<sup>22</sup>.

Embora as três versões falem em democracia, diversidade e protagonismo de juventude(S) o que se percebe no decorrer do documento, focando a parte do componente História, é que não há muito desse discurso na proposta. Em alguns momentos as aberturas dos documentos são até inspiradoras, como a introdução ao Ensino Médio da terceira versão:

O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo.

---

<sup>19</sup> Todo esse processo de construção de supremacia cultural europeia começa na mudança do centro do mundo do Mediterrâneo para o Atlântico no século XV e XVI (DUSSEL, 1993).

<sup>20</sup> Não é inédito o indicativo que a educação precisa aprender com a escola de samba. O educador Tião Rocha, no documentário *Escola.com* ep. II, afirma que escolas de samba deveriam ser modelo para as instituições de ensino, pois não há repetência, segunda época, bullying, etc. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=SX8nrYo\\_W0&t=16s](https://www.youtube.com/watch?v=SX8nrYo_W0&t=16s) Acessado em: 06/03/19.

<sup>21</sup> O texto de Dayrell e Carrano (2014) ajuda a compreender a relação entre escola e jovens, principalmente porque faz uma discussão acerca do próprio conceito de Juventude.

<sup>22</sup> Referência à música *Não é sério* da banda Charlie Brown Jr.

Entretanto não parece passar de retóricas demagógicas. A tendência que podemos observar é de apenas uma negação, ou um esquecimento intencional, das pluralidades juvenis e a violência para o enquadramento<sup>23</sup> desses jovens a um modelo autoritário travestido de democrático.

Para além do desrespeito à juventude, é preciso pontuar também o conservadorismo epistêmico que não permite que vingue a primeira proposta do documento, demonstrando a falta de sensibilidade para perceber as necessidades pelas quais os sujeitos e a sociedade anseiam por construir respostas, vide o samba enredo citado anteriormente.

Pontuar o estudo dos países latino-americanos, como estamos fazendo, mesmo com pouco interesse dos jovens, sendo que apontamos a necessidade do processo de construção da BNCC ter levado em consideração os maiores interessados, pode parecer um contrassenso, mas não é. Nossa defesa é de que os jovens tenham seus interesses respeitados, além de terem acesso a saberes e experiências outras, afinal, não há como ter interesse sobre algo que não se conhece.

A tensão inerente ao processo de construção do documento acabou resultando numa proposta que foi imposta, uma vez que se modificou o grupo de trabalho de História e ignorou também os pareceres que haviam sido feitos; um documento que destoa dos avanços das pesquisas no ensino de História; uma base que não representa os anseios da juventude; um currículo eurocentrado, dificultando a ampliação do saber dos jovens daquilo que lhes está mais próximo.

A proposta da primeira versão jaz no passado, os conflitos, entre os próprios historiadores, enterraram uma promissora Base, que poderia representar uma opção ao modelo de construção eurocêntrica de identidade. Entretanto, ainda na prática cotidiana da sala de aula é possível propor uma educação libertadora, que construa um presente melhor para que seja possível sonhar um futuro mais livre.

### **Referências Bibliográficas**

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, v. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013.

BAROM, W. C. O Projeto Jovens e a História e suas Publicações (2007-2016). *Revista Latino-Americana de História*, v. 6, n. 17, Julho 2017.

---

<sup>23</sup> O termo aqui é escolhido justamente por remeter a atividades policiais.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989.

BITTENCOURT, Circe M. F. Os contornos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set. 1992/ ago. 1993.

BORRIES, B. V. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016.

CASSIANO, C. C. D. F. Reconfiguração do mercado editorial brasileira de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005.

CARRETERO, Mario. *Teaching History Master Narratives: Fostering Imagi-Nations*. In: CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan Berger; GREVER, Maria (eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Londres: Palgrave Macmillan, 2017.

CARRETERO, Mario; VAN ALPHEN, Floor. Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented, *Cognition and Instruction*, v. 32, n. 3, p. 290-312, 2014.

CERRI, L. F. Un Bosque encima de la fossa común: dictaduras en la memoria de los jóvenes. In: SÁNCHEZ, L.; GARCIA, M. C.; GRÉGOIRE (ORG.), G. *La enseñanza de la Historia en debate: ¿enseñar desde el o presente o para el presente?* 1ª. ed. Santa Rosa: Universidad Nacional de la Pampa, 2016. p. 81-98.

CERRI, L. F.; AGUIRRE, M. C. Jovens e sujeitos da História. *Estudos Ibero-Americanos*, v. 37, n. 1, p. 125-140, jan./jun. 2011.

CHEVELLARD, Y. Sobre a Transposição Didática: Algumas Considerações Introdutórias. *Revista de educação, Ciência e Matemática*, v. 3, n. nº2, 2013. ISSN 2238-2380. Traduzido por: PUGGIAN, Cleonice.

CRUZ, M. M.; CERRI, L. F. Cultura Política e Cultura Histórica: o posicionamento de jovens dos Campos Gerais/PR acerca do retorno do modelo implantado em 1964. *Ateliê de História*, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 142-160, 2018.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 102-133.

DIAS, M.; FREITAS, I. Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: (ORG.) CAVALCANTI, E., et al. *História: demandas e desafios do tempo presente: Produção acadêmica, ensino de História e formação docente*. São Luís: EDUFMA, 2018. p. 49-63.

DUSSEL, E. Europa, modernidad y eurocentrismo. *Revista de Cultura Teológica*, v. 4, p. 69-81, jul./set. 1993.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 51-73, Jan./Abr. 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 12ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZÁLEZ, M. P. Los jóvenes y la historia desde la perspectiva de profesores de Brasil, Argentina y Uruguay. *Clío & Asociados*, v. 14, p. 152-166, 2010.

GOODSON, I. *Historia del Currículo: La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1995.

GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Tradução de Maria João. CARVALHO. Lisboa: Educa, 1997.

LOPES, A. R. C. Processo de Mediação (ou Transposição) Didática. In: \_\_\_\_\_ *Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999. p. 201-220.

MAYER, E. A. *Ensinar e aprender história no 6º ano do ensino fundamental: reflexões sobre o tempo e o pensamento histórico*. Anais do X Encontro Nacional de Ensino de História e XXIII Jornada de Ensino de História e Educação: “Da pequena para a grande roda”: encontro de saberes e poderes no Ensino de História. Porto Alegre: Faced UFRGS. 2018. p. 764-777.

NEVES, R. M. C. D.; PICCININI, C. L. Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da educação básica: evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do estado. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 10, n. 1, p. 184-206, mai. 2018.

NEVES, W. A.; BERNARDO, D. V.; OKUMURA, M. M. M. A origem do homem americano vista a partir da América do Sul: uma ou duas migrações? *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 9-44, 2007.

PARELLADA, Cristian; CARRETERO, Mario; RODRÍGUEZ-MONEO, María. Historical borders and maps as symbolic supports to master narratives and history education. *Theory & Psychology*, v. 30, n. 6, p. 1-17, out. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura, y conocimiento en América Latina. *Ecuador Debate*, Quito, v. 44, p. 227-238, Agosto 1998.

RÜSEN, J. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS (ORG.), E. D. R. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 41-49.

RÜSEN, J. *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANTOS, B. D. S. *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad; Programa Democracia y Transformación Global, 2010.

SETH, S. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva? *História da historiografia*, Ouro Preto - MG, v. 11, p. 173-189, abril 2013.

SILVA, G. D.; MEIRELES, M. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Crítica Histórica*, v. VIII, n. 15, p. 07-30, jul. 2017.

SILVA, M. O. D. A BNCC e o componente curricular História: como pensaram os seus críticos? *Boletim Historiar*, v. 23, p. 85-106, abr./jun. 2018.

SILVA, T. T. D. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZAVALA, A. Pensar 'teoricamente' la practica de la enseñanza de la Historia. *História Hoje*, v. 4, n. 8, p. 181-203, 2015.

#### Fontes

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base. Ministério da Educação. Brasília - DF. 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - 2ª versão revista. Ministério da Educação. Brasília - DF. abril de 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - 1ª versão. Ministério da Educação. Brasília - DF.

\*\*\*

#### Sobre os autores:

**Matheus Mendanha Cruz:** Mestre em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG; Especialista em Ensino de História e Geografia pela Faculdades São Braz; Licenciado em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, com experiência de trabalho na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, na rede Estadual de Ensino do Paraná e na rede particular da cidade de Ponta Grossa. Integra também o Grupo de Estudo em Didática da História (GEDHI) da UEPG.

**Luis Fernando Cerri:** Possui graduação em História (1992), mestrado (1996) e doutorado (2000) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É professor associado no Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atua no mestrado acadêmico de História e no mestrado profissional (ProfHistória) da UEPG. Tem experiência na área de História, com ênfase em ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura histórica, didática da história, consciência histórica, identidade social, ensino de história. Líder do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI). É presidente da Associação Brasileira de Ensino de História (mandato 2019-2020) e bolsista de produtividade em pesquisa nível 2 do CNPq.

\*\*\*

Artigo recebido para publicação em: 25 de janeiro de 2021.

Artigo aprovado para publicação em: 01 de dezembro de 2021.

\*\*\*

**Como citar:**

CRUZ, Matheus Mendanha; CERRI, Luis Fernando. A BNCC e o interesse dos jovens pela História: um olhar com dados do Projeto Residente. *Revista Transversos*. Dossiê: O futuro do passado: Desafios para o Ensino da História nas escolas numa perspectiva global. Rio de Janeiro, n.º. 23, 2021. pp. 145-167. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/57332>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2021.57332

