

# La perspectiva multicultural en los currículos brasileños: viejos dilemas y nuevos desafíos

Selva Guimarães Fonseca\*

Recibido: 21/10/2018

Aceptado: 21/12/2018



## Resumen

El texto se enfoca en el estudio de los currículos para la enseñanza de la Historia en la escuela primaria. Las preguntas que se formulan son: ¿cómo los currículos, históricamente creados en Brasil, tratan la interrogante multicultural?, ¿cómo enseñar Historia, desde una perspectiva multicultural, en el contexto de una sociedad marcada por la inequidad en las relaciones etno-raciales?, ¿cómo son los currículos capaces de contribuir a la educación de ciudadanos que respetan y valoran la diversidad cultural, las diferencias de género, de religión y etnicidad? El análisis aborda los dilemas y desafíos que enfrentan los profesores al enseñar Historia como una asignatura escolar que tiene un rol en la construcción de una sociedad democrática y pluralista, que permite el diálogo entre las culturas y la educación cívica de estudiantes de diferentes esferas sociales, tanto etno-raciales como religiosas. La investigación muestra el impacto de la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en el contexto político que se configura en Brasil en el año 2018.

## Palabras clave

Enseñanza de la historia, multiculturalismo, currículos, profesorado.

## The multicultural perspective in the Brazilian curricula: old dilemmas and new challenges

## Abstract

The text focused in the study of curricula for the teaching of History in elementary school. The questions asked are: How curricula, historically created in Brazil, deal with the multicultural question? How to teach History from a multicultural perspective, in the context of a society marked by inequity in the ethno-racial relationships? How are the curricula able to contribute to the education of citizens who respect and value cultural diversity, gender differences, in religion and ethnicity? The analysis approaches the dilemmas and challenges that face teachers as they teach History as a school subject, which has a role in the construction of a democratic and pluralist society, which allows the dialog between cultures and the civic education of the students of different social spheres, both ethno-social and religious. The research shows the impact in the implementation of the Curricula Common National Base (CCNB) in the political context set up in Brazil in 2018.

## Key words

Teaching History, multiculturalism, curricula, teachers.

\* Universidad Federal de Uberlandia-Minas Gerais, Brasil. Correo electrónico: selava@ufu.br

## 1. Introducción

Desde fines del Siglo XX, con el aumento en el flujo de las personas y, de elementos tangibles y no tangibles, inherentes al proceso de globalización económica y al desarrollo de nuevas formas de información tecnológica y comunicación, hemos estado experimentando un período de cambios e inseguridades. En los noventa Forquin escribió: *“el cambio «en sí mismo» ha llegado a ser un valor como tal”. Un principio mediante el cual se evalúan las cosas, “El cambio ha llegado a ser un «referente» de creación. Y es el que rompe con el pasado que crea”* (1993, p. 19). El ser humano contemporáneo, por lo tanto, ya no es el que sufre un quiebre entre el pasado y el presente, o el antes o el después, sino el que lleva dentro de sí el quiebre como si fuera el objeto mismo de su voluntad. En 1999 Edgard Morin publicó, a través de la Unesco, el libro *Los tres saberes necesarios para la educación del futuro*, después del Informe de la Comisión Internacional en relación con la Educación del Siglo Veintiuno, *La educación encierra un tesoro* (1996), organizado por Jaques Delors. De todo este conocimiento lo que se necesita, enfatiza Morin, es la enseñanza de cómo confrontar las incertezas *“es necesario aprender a navegar en un océano de incertezas en medio de archipiélagos de certezas”* (1999, p. 16).

Al respecto, Reis dice lo siguiente: *“nosotros estamos ante las tendencias y contra ellas, desde distintos marcos de tiempo, de tal manera que las vías de «globalización» se cruzan con aquellas que están «contra la globalización» o de diferenciación con faces antiguas, conjuntamente con momentos nuevos”* (2002, p. 114). En este contexto, de acuerdo al autor, mantenemos la convicción de que las tensiones entre movilidad y ubicaciones no pueden remontarse a la búsqueda de los dos lados de la misma moneda, lo que nos conduce a un punto de vista puramente dialéctico. Lo más importante, reitera, es la búsqueda de singularidades. La globalización y localización son procesos conflictivos y potencialmente independientes. Ambos, pero en particular, la localización, forman trayectorias inesperadas (Reis, 2002).

De acuerdo con Bhabha *“nuestra existencia hoy está marcada por un sentimiento siniestro de sobrevivencia, de vivir en las fronteras del presente”* (2005, p. 19). Nos encontramos, por lo tanto, en un tiempo de transición en el que se cruzan el tiempo y la crisis para producir formas complejas de diferencia e identidad, pasado y presente, interno y externo, inclusión y exclusión, en las que se configuran distintas territorialidades. De acuerdo a estos autores, nuestra vida diaria está marcada por tensiones, perturbaciones, movilidad, tendencias y contratendencias. Este nuevo mapa cultural y político, con crisis en la educación, cultura y valores, se ha hecho sentir intensamente en la sociedad contemporánea. Poder explorar estos territorios, impugnarlos y transformarlos, implica tomar una postura crítica ante la complejidad de las relaciones orgánicas entre cultura y educación. Es en el tejido de estas relaciones que somos capaces de comprender la educación multicultural y sus implicaciones para las lecciones y prácticas de enseñanza y aprendizaje en la Historia de la Educación Básica.

En este artículo presentamos un análisis de los dilemas y desafíos que enfrentan los profesores cuando enseñan Historia desde una perspectiva multicultural en Brasil. De acuerdo a los datos emitidos por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadísticas, en 2015 la población brasileña se componía de un 45,5% de blancos y 53,6% de afrodescendientes o personas de razas mezcladas y menos del 1% de brasileños nativos (896.000, distribuidos entre 305 tribus; con 274 lenguas). Estos datos nos presentan un país multicultural, construido históricamente desde una relación de colonización y dominación por parte de los europeos quienes, a través de la historia, esclavizaron y subyugaron a los africanos que llegaron aquí a través del tráfico, sus descendientes y los nativos indígenas que habitaban este territorio.

Atendiendo a ello, el texto se enfoca en el diseño de los currículos para la enseñanza–aprendizaje de la Historia a nivel de la escuela primaria. Nos hemos preocupado de reflexionar los siguientes interrogantes: ¿cómo los currículos, históricamente diseñados en Brasil, tratan el tema de la cuestión multicultural?, ¿cómo se debe enseñar la Historia desde una perspectiva multicultural en un país multicultural?, ¿cómo pueden los currículos de Historia,

en la escuela primaria, contribuir con una educación ciudadana que respete y valore la diversidad cultural, de género, religiosa y étnica?

Comenzamos desde la presunción de que hay varias concepciones de «multiculturalismo» en el debate político y teórico. El término es polisémico y transdisciplinario. Para Hall (2003), las sociedades multiculturales no son nuevas ya que, desde la Segunda Guerra Mundial, el multiculturalismo se ha transformado e intensificado, “*ocupando una posición central en el debate político*”. Para el autor, el multiculturalismo no representa una «doctrina establecida», ya que es cuestionado tanto por la derecha conservadora, los liberales y los progresistas, por algunas versiones postmodernas de cosmopolitanismo y por parte de la izquierda. Hay también “*versiones consideradas como multiculturalismo boutique y multiculturalismo gerencial*” (Hall, 2003, pp. 53–54). Peter McLaren (2000), por su parte, aboga por un multiculturalismo revolucionario, que debería también “*defender una crítica al capitalismo y luchar contra él*” (2000, p. 284). Para Forquin, el término «multiculturalismo» posee, al mismo tiempo, un significado descriptivo y un significado prescriptivo (2000). Según Costa (2009), las distintas concepciones pueden ser agrupadas en dos grandes tendencias: 1) multiculturalismo liberal y, 2) multiculturalismo comunitario. Candau (2008) establece que, expresiones tales como, multiculturalismo conservador, liberal, festivo, crítico, emancipador o revolucionario se pueden encontrar en la prolífica bibliografía que se ha producido sobre el tema, que está continuamente multiplicándose. Es posible, en consecuencia, demostrar en el debate académico una diversidad de enfoques, preguntas y disensos teóricos en este campo. El multiculturalismo es un tema complejo, histórico, cultural y políticamente situado en el tiempo y en el espacio.

Entendemos «multiculturalismo», por una parte, como la expresión de la existencia de una diversidad sociocultural compleja relacionada con las diferencias de raza, etnicidad, género, sexualidad, cultura, lenguaje, clase social, religión, tradiciones y valores; a nivel individual y colectivo. Por otra parte, se puede ver como la manifestación de un movimiento político y teórico, no sólo para el reconocimiento de la diversidad cultural de grupos y personas, sino como un plan de lucha contra las diferentes formas de prejuicio y discriminación de los derechos de las personas. Desde este punto de vista, la escuela como un espacio para la educación de los ciudadanos, juega un rol significativo en la problematización y análisis de las diferencias culturales, al cuestionar y combatir el racismo y el prejuicio. Al alinearse con el argumento de Candau (2008) la escuela puede “*favorecer la producción cultural y ampliar el horizonte cultural de los escolares, usando los recursos disponibles en la comunidad escolar y la sociedad*” (p. 35). En efecto, la Historia como asignatura, puede jugar un rol educacional en la construcción de una sociedad democrática y pluralista que permita el dialogo entre las culturas y promueva el desempeño positivo de los estudiantes de contextos culturales pluralistas.

## 2. El Multiculturalismo en los currículos de Historia de Brasil

El profesor de Historia, como un ciudadano que vive completamente su tiempo, practica su profesión en condiciones sociales e institucionales específicas, en la desigual y compleja realidad educativa brasileña. De diversas maneras y, en diferentes contextos escolares, es posible señalar los esfuerzos realizados por los educadores, que a menudo operan en condiciones de trabajo precarias, para desarrollar planes de estudio, proyectos, prácticas creativas, pedagogías críticas y experimentos multiculturales exitosos.

El análisis de los currículos en el área, en las décadas recientes en la historia de la educación brasileña, nos hace posible identificar los dilemas y las tensiones al tratar el tema de las diferencias y desigualdad entre los ciudadanos en nuestra sociedad. En general, los currículos, fruto de la correlación social y las fuerzas políticas (currículos de igual poder) expresan como una meta, como propósito de un proyecto educativo, la educación de los ciudadanos y el respeto por la pluralidad cultural, que caracteriza la formación de la sociedad brasileña;

sin embargo, Forquín nos recuerda que:

Una forma de enseñanza puede ser dirigida a un público culturalmente pluralista (tal como es el caso de las escuelas públicas brasileñas) sin ser multiculturales en sí. Sólo llega a ser multicultural cuando desarrolla ciertas elecciones pedagógicas que son, al mismo tiempo, elecciones éticas y políticas, de métodos y formas de organizar la enseñanza, teniendo en mente la diversidad de las alianzas culturales y las referencias de grupos de estudiantes a los que está dirigida, rompiendo con el etnocentrismo explícito o implícito que ha sido históricamente entendido en políticas escolares «asimiladoras», discriminatorias y marginalizadoras. (2000, p. 61)

Históricamente, y más precisamente desde el Siglo XIX, los currículos de Historia en Brasil (considerando que es un país multicultural) estaban marcados por el etnocentrismo y eurocentrismo. A medida que la política europea del imperialismo ganaba terreno alrededor del mundo, el discurso de la Historia Universal también echó raíces. Del mismo modo en Brasil, las nociones de orden y progreso heredadas del positivismo y valoradas por la burguesía europea, estaban siendo incorporadas a la mentalidad republicana, de forma opuesta a la cultura del barbarismo y retroceso a la América Portuguesa. De acuerdo a Ferro (1989), para el eurocentrismo, el valor que define la civilización —unidad nacional, centralización, obediencia a la Ley, industrialización, educación pública y democracia— proporciona un tipo de pasaje que la Nación establece en la Historia.

Estas nociones han sido subrayadas dentro de la división de la Historia (Época Antigua, Edad Media, Modernidad y Época Contemporánea) y en la Historia de Brasil y América, que comienza a ser construida dentro del marco de la Historia Europea. Este marco, de acuerdo con Chesneau (1995), posee una función política-ideológica bien definida. La era de la así llamada pueblos «primitivos» fue considerada «pre-historia». En la Época Antigua, los valores greco-romanos y su influencia cultural formaban la base de la cultura Europea. En la Edad Media, los valores de la Civilización Cristiana fueron importantes. El período conocido como Edad Moderna, de acuerdo al autor, representa la propuesta de la burguesía para completar la historia, controlando, en nombre de la modernidad, el futuro de la humanidad. La Época Contemporánea introduce la dominación de Occidente sobre el mundo, con la creación de una concepción coherente y global de sociedad. En los siglos XIX y XX, los países industriales del Norte «civilizado», llegan a ser los guías «naturales» de la Historia Africana, Asiática y Americana (Chesneau, 1995). De acuerdo con esto, Brasil y América fueron tratados, por un tiempo considerable, como meros apéndices de la Historia Universal, es decir de la Historia Europea. Los pueblos indígenas, negros esclavizados o blancos pobres y las mujeres, eran actores invisibles, silenciados y excluidos de la Historia.

Las ideas también jugaban un rol importante, como lo hicieron las teorías de las relaciones de las razas que circulaba entre los intelectuales, como por ejemplo, en los trabajos de Oliveira Viana (1918, 1923) que defendía la tesis de blanqueamiento racial y la superioridad blanca sobre los negros. En los años 1930, el así llamado «mito de la democracia racial» (atribuida a Gilberto Freire), representa, como discute A. S. A. Guimarães:

Un modelo para las relaciones no-discriminatorias y segregacionistas, ya sea si se trata de un pacto político para la participación de las masas urbanas, o como símbolo de la integración de los negros a la nación, suponiendo el rol subordinado de las prácticas religiosas de origen africano y del carácter sincrético de la contribución negra a la cultura nacional, no dio lugar al derecho a una identidad o singularidad. (2001, p. 157)

En consecuencia, la idea de una Nación basada en el mito de un «paraíso racial» o «democracia racial» fue incorporada no sólo en los currículos y materiales de enseñanza destinados a la Educación Primaria, sino también a la investigación histórica, en los trabajos académicos y currículos de los cursos universitarios de Historia.

Por otra parte, los experimentos curriculares norteamericanos comenzaron a llegar a Brasil en los años 30, con el movimiento de la «Escuela Nueva» a través de la asignatura de «Estudios Sociales»; sin embargo, sólo después de la Segunda Guerra Mundial con el fortalecimiento de la hegemonía en el continente durante la Guerra Fría, se vio la fuerte influencia de los Estados Unidos en la educación brasileña y en los currículos de enseñanza de Historia. Después del *coup d'État* de 1964, la Reforma Educacional de los niveles de Primaria y Secundaria se alinearon con las políticas intervencionistas del Norte, subyacentes a la doble «seguridad nacional y el desarrollo económico». Cualquier crítica al régimen político se considerada subversión y era reprimida rápidamente. El análisis de los currículos y el material de enseñanza de Historia adoptado durante la Dictadura (1964–1985), demuestran su componente ideológico al intentar ejercer control político sobre la juventud, para combatir el pensamiento crítico y la libertad de expresión. La censura política alcanzó los currículos, el material de enseñanza, las escuelas, al profesorado y al movimiento estudiantil. La persistencia del etno y eurocentrismo se encontraba, por un lado, en los currículos y; por otro, en una fuerte connotación moral y cívica que impregnaba todas las áreas y las asignaturas obligatorias de «Estudios Sociales», «Educación Moral y Cívica» y en la «Organización Social y Política de Brasil» introducida en la Educación Primaria y en los «Estudios de Problemas Brasileños» en la Educación Superior.

Se debe subrayar, como lo establecen Feres y Campos (2016), que la ideología nacional, fundada en el mito de la democracia racial, sobrevivió a la caída de la Nueva Dictadura (1937–1945), haciéndose hegemónica en el país, abarcando el período democrático anterior a 1964 y utilizada por la Dictadura que se instaló después del *Coup d'État* que ocurrió ese año. El proceso de democratización, al final de los ochenta, se distinguió por la organización de movimientos sociales e intelectuales inspirados en la situación internacional del aquel tiempo, en defensa de los derechos de grupos étnicos y sociales, llamados minorías. Intelectuales, movimientos sociales, así como movimientos de negros e indígenas, siguieron combatiendo vehementemente las narrativas etnocéntricas y asimiladoras, prácticas discriminatorias, racismo y desigualdad racial en el país.

La Constitución de la República promulgada en 1988 que fue llamada «Constitución Democrática» y el nuevo LDB (Ley N° 9.394/1996 de Directrices y Bases de la Educación) comprenden los nuevos marcos legales de la normativa nacional educacional y fue instituida al final de la educación republicana para: *“el desarrollo completo de la persona, su preparación [sic] para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo”*. El Artículo 2015 de la Constitución Federal estableció que *“el Estado salvaguardará para todos el completo ejercicio de los derechos culturales y acceso a las fuentes de la cultura nacional, apoyará y alentará la apreciación y difusión de las manifestaciones culturales”*. El énfasis de las actividades proporcionadas para el marco legal descansa en los siguientes aspectos:

I.– Defensa y apreciación del legado cultural Brasileño; II.–Producción, promoción y difusión de insumos culturales; III.– Entrenamiento de personal calificado para el manejo de la cultura en sus múltiples dimensiones; IV.– Democratización del acceso a los insumos culturales; y V.– Apreciación de la diversidad étnica y regional.

La lectura del texto constitucional da origen a varias interpretaciones. De acuerdo con Feres y Campos (2016), *“la Carta es un documento complejo, que posee tonos multiculturales, pero que también incluye más conceptos comunitarios marginalizadores, aún relacionados con el mito de la democracia racial”* (p. 269). Los autores señalan que el *“enfoque más correcto es tomar toda la normativa y la evolución institucional que ha surgido basada en la Constitución, en sí incluida, en el curso del proceso reciente de democratización en nuestro país”* (p. 269). Desde entonces se han adoptado políticas de acción afirmativa, como por ejemplo, cuotas para entrar en Cursos Universitarios Públicos, que aunque lentos, han posibilitado el acceso ampliado al sistema educacional a la gente negra e indígena.

Los indicadores sociales del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2015), muestran el aumento en proporción de estudiantes negros y de razas mixtas entre 18 y 24 años de edad, que han asistido a la educación universitaria entre los períodos de 2004 y 2014. El 2004, sólo el 32% de la población en este grupo de edad asistió a la educación universitaria. De este total, sólo el 16% eran negros o de razas mixtas. En 2014, se notó que el 58,5% de la población se había matriculado en la educación universitaria, y que el porcentaje de negros había subido a un 45,5%. Las razones que explican la mayor democratización para el acceso a la universidad, aparte de un mejoramiento en el estatus económico de las familias, son las políticas públicas que reservan puestos para negros e indígenas que pertenecen a familias de bajos ingresos, para discapacitados y para aquellos que vienen de escuelas fiscales. Sin embargo, a pesar de los avances registrados, la desigualdad persiste en términos de acceso a la educación para blancos en el país. A propósito, por ejemplo, el IBGE (2015) indica que el porcentaje de analfabetismo permaneció en un 11,2% entre los negros; 11,1% entre la gente de razas mixtas y un 5% entre los blancos. Estas cifras muestran la persistencia de la discriminación racial contra grupos etnoraciales que constituyen al país. Los negros, la gente de razas mixtas y los blancos son iguales ante la ley; sin embargo, el acceso desigual al ejercicio de los derechos ciudadanos, refuerza la necesidad de contar con políticas inclusivas públicas.

En relación con las políticas respecto a los currículos, la Ley de Directrices y Bases Educativas, ratifica en la Constitución Federal lo que está en el Artículo 3 en cuanto:

La enseñanza debe realizarse basada en los siguientes principios: igualdad de condiciones de acceso y presencia en la escuela; libertad para aprender, enseñar y difundir la cultura, pensamiento, arte y conocimiento; pluralismo e ideas y concepciones pedagógicas; respeto por la libertad y la apreciación de la tolerancia; consideración de la diversidad etno-racial.

Anclados en esta normativa legal, las propuestas para un currículo integrado en el contexto político en los años de democratización del país, entre 1980 y 1990, no sólo buscan distanciarse del enfoque etnocéntrico de matriz europea, sino romper con las propuestas educacionales de la Dictadura (1964–1985), por medio de diversas estrategias educacionales y proyectos pedagógicos. Las propuestas de los currículos para la enseñanza de la Historia emanados del debate académico y de organizaciones sociopolíticas y educacionales, han manifestado los ideales de una educación de la ciudadanía unida al acceso y a la protección de los derechos políticos. Al respecto los derechos civiles, sociales y económicos, fueron concebidos como derivados de la democratización del país. El propósito educacional de la enseñanza de la Historia establecido en los currículos, por lo tanto, se enfoca en la ciudadanía política, la educación crítica y la participación ciudadana en el proceso político (S. Guimarães, 2014).

Dentro de este contexto de defensa y lucha por la educación, concebida como un derecho para todos y un deber para la familia, Estado y Sociedad, se ve a la escuela como una institución que tiene el rol de promover el acceso de todas las personas a los insumos culturales, aunque se destacan algunos viejos dilemas y nuevos desafíos: ¿qué contenido es adecuado y aceptado en esta enseñanza común con una base social tan heterogénea? (Gimeno, 1996). En otras palabras, ¿qué elementos de la cultura deberían ser transmitidos?, ¿qué se debe enseñar en Historia?, ¿cómo se puede establecer una selección de conocimientos «representativos» de diferentes sectores y visiones sociales?, ¿cuáles respetarían y valorarían las diferencias culturales de los estudiantes?, ¿qué aspectos de la cultura común vale la pena transmitir y qué sucede con las historias de las diversas culturas?

En este complejo escenario, los debates teóricos y políticos se han intensificado, involucrando a la prensa, universidades, asociaciones científicas, profesores y especialistas, en relación a la elaboración de currículos, libros y material de enseñanza, que podrían difundir

conocimientos académicos históricos. La búsqueda de respuestas a preguntas, previamente planteadas, revela conflictos y dilemas entre demandas e intereses políticos, sociales y de grupos étnicos, como también nuevos desafíos. Se han registrado respuestas distintas y múltiples a las preguntas curriculares. La Historia, que se enseña, es siempre un producto de la selección cultural, un «extracto» de un periodo histórico. Las historias son el resultado de múltiples lecturas e interpretaciones de temas históricos dentro de un contexto social. El currículo, como también la Historia, no es sólo una selección «neutral» de conocimientos académicos que serán enseñados, aprendidos y evaluados. Al respecto Gimeno (1998) define currículo como *“un constructo social, un proyecto selectivo de cultura, culturalmente, socialmente, políticamente y administrativamente condicionado”* (p. 34); por lo tanto, una opción cultural. Para Goodson, el currículo *“es siempre parte de una tradición selectiva, un ejemplo perfecto de una invención de tradición”* (1995, p. 27).

La Historia ocupa un lugar estratégico en el currículo de la Enseñanza Primaria, ya que como conocimiento social y práctico, presupone movimiento, contradicción, un proceso de reconstrucción permanente, un campo de batalla. Un currículo de Historia es producto de concepciones, visiones, interpretaciones, decisiones de alguien, de algún grupo en un lugar en particular, tiempo, circunstancias. Por lo tanto, los contenidos, temas y problemas en la enseñanza de la Historia son aquellos elegidos por las personas que forman la política pública, investigadores, autores de libros y materiales de la industria editorial, ya sea construida por profesores en la experiencia diaria de la clase. Ellos expresan elecciones, revelan tensiones, conflictos, acuerdos, consensos, acercan y alejan; en resumen, expresan relaciones de poder. En el proceso de democratización de Brasil, los textos de las políticas públicas educacionales han incorporado las narrativas de las nuevas fuerzas sociales, propagando la más general de las concepciones en relación con la ciudadanía. En el campo de la Historia, la literatura pedagógica posee un peso significativo en la definición del conocimiento histórico movilizado y enseñado en la sala de clases. El texto de curso es la fuente más importante de conocimiento histórico en las escuelas brasileñas, tomando en muchos casos, la forma de un currículo.

La propuesta curricular para la enseñanza de la Historia, descrita en los Parámetros de los Currículos Nacionales (PCN, 1998) del Ministerio de Educación de los años 1990, presenta una organización curricular fundada en ejes temáticos, divididos en subtemas. Para los primeros cuatro años de Enseñanza Primaria se sugiere un estudio de dos ejes temáticos: 1) Historia local contemporánea, subdividida en dos sub-ítems: localidad y comunidades indígenas; y 2) Historia de organizaciones poblacionales, subdividida en: poblaciones separadas, organizaciones y luchas de grupos étnicos, organizaciones históricas y línea de tiempo. Para los últimos cursos de la Enseñanza Primaria, el PCN propone otros ejes temáticos: 1) Historia de las relaciones sociales entre cultura y trabajo, subdividida en relaciones sociales, naturaleza, la tierra, las relaciones de trabajo; y 2) Historia de las representaciones y el poder de las relaciones, también dividida en dos sub-ítems: naciones, pueblos, luchas, guerras y revoluciones; ciudadanía y cultura en el mundo contemporáneo. Además, el documento curricular establece como temas transversales Ética, Salud, Medioambiente, Orientación Sexual, Pluralidad Cultural, Trabajo y Consumo, como demandas sociales emergentes en un momento histórico dado.

La organización de los currículos de Historia en temas y problemas es el fruto de un intenso debate curricular que ha estado ocurriendo en Brasil, desde los ochenta, en diálogo con experimentos internacionales. Fue, consecuentemente, una respuesta crítica al «Fenómeno Francés de cuatro partes», al eurocentrismo radicalmente incorporado a los currículos y a los textos de enseñanza. La organización curricular en la asignatura, por lo tanto, ha llegado a ser un desafío intelectual y teórico, una actitud que confronta los trabajos detrás de la producción y difusión de conocimiento crítico.

Crecientes organizaciones, como movimientos negros e indígenas, han ido interpenetrando espacios, por medio de luchas específicas en el campo de la cultura, educación y ciudadanía. Este movimiento condujo a otro cambio en el segundo milenio. En respuesta a la demanda de los movimientos negros, en 2003, el presidente de la República de ese tiempo, por medio de la Ley Federal 10.639 de enero 9, estableció la inclusión obligatoria de la asignatura «Historia y Cultura Afro-Brasileña». En 2004, la Directiva Curricular Nacional para la Educación Etnoracial y para la Enseñanza de Cultura Brasileña y Africana, fueron aprobadas por el Consejo Nacional de Educación. Esta medida condujo a modificaciones a la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), con la incorporación de dos artículos en relación a la enseñanza de la Historia. Por ejemplo, el Artículo 26-A, trata de los requisitos para la enseñanza de Cultura Africana y Afro-Brasileña y define “*lo que se debe enseñar*” y “*el contenido del programa*” «rescatando» la importancia del estudio de la lucha de los africanos y afro-brasileños, la historia y cultura de estos pueblos.

Ya que la Historia es dinámica, el Ministerio de Educación ha promovido otro cambio, como resultado de las luchas políticas de los pueblos indígenas, refiriéndose a elementos críticos en el movimiento social multicultural y académico. En 2008, la Ley Federal N° 11.645, nuevamente modificó el LDB, por medio de la Ley N° 10.639 de enero 9 de 2003, para incluir en el currículo oficial de las redes de enseñanza, el requisito para la enseñanza de la asignatura «Cultura e Historia Afro-Brasileña». Esta inclusión ha creado el potencial para ampliar la concepción de ciudadanía en los textos de enseñanza, en los espacios educacionales y culturales, y en el currículo de Historia. Así, gradualmente, los actores, los grupos étnico sociales, sexuales, de género y otros colectivos generacionales han ido ganando visibilidad en la agenda educacional.

Es destacable, dentro de este movimiento curricular, el reconocimiento de la diversidad de experimentos históricos en una perspectiva multicultural, la formación de conceptos y actitudes esenciales para la construcción de ciudadanía. Estos conceptos nos refieren de vuelta al diálogo con varios expertos en el tema, tales como Audigier (1999, 2005). Este diálogo ha fortalecido la creencia de que existe, en la enseñanza de la Historia, un fuerte componente ético, político y cultural. La práctica del profesor de Historia en el desarrollo del currículo, en la sala de clases, puede favorecer la construcción de la conciencia histórica y una comprensión de las diferencias, proporcionando el potencial del diálogo intercultural. Sin embargo, es necesario considerar las disparidades y las dificultades de la joven democracia brasileña, la aparición de movimientos conservadores, tales como «una escuela sin un partido» y las desigualdades sociales, económicas y educacionales de largo alcance, que aún hacen difícil para los negros, indígenas y gente de la clase trabajadora tener acceso a los derechos básicos del ciudadano en nuestro país. En este contexto, es imperativo reflexionar en la lógica de las relaciones políticas, que involucran tanto la producción como la difusión los conocimientos e ideas, develando los límites y las posibilidades de construir un sistema educacional multicultural.

En los últimos años se ha materializado otra discusión acerca del currículo como resultado del PNE (Plan Nacional de Educación). El PNE 2014/2024, se discutió comprensivamente, fue aprobado y sancionado por la Ley Federal N° 13.005/2014. El Plan establece, en sí, veinte metas que deben ser logradas dentro de diez años. Las metas y estrategias deben vencer las desigualdades de la educación, con un énfasis en la promoción de la ciudadanía y la erradicación de todas las formas de discriminación, educación orientada al trabajo y la ciudadanía, con énfasis en valores morales y éticos en los que se basa la sociedad, la promoción de valores humanistas, científicos, culturales y tecnológicos del país; y la promoción de principios de respeto por los derechos humanos, para la diversidad y sustentabilidad de la diversidad socio-ambiental.

El Objetivo siete, por ejemplo, trata de la necesidad de “*Fomentar la calidad de la educación básica en todas las etapas y la modalidad de educación escolar con una mejora del flujo y el aprendizaje*”

(...)” (Plan Nacional de Educación 2014–2024 [PNE], p. 61). Una de las estrategias consensuadas en el debate fue:

Establecer e instalar, por medio de un acuerdo interfederativo, directrices pedagógicas para educación primaria y secundaria y una base nacional común para los currículos [BNCC] con derechos y objetivos de aprendizaje y el desarrollo de los/las estudiantes para cada año de la educación primaria, respetando la diversidad regional, estatal, y local. (PNE, p. 61)

Así, en 2015, tuvo lugar el Primer Seminario Inter–Institucional para la elaboración de una «Base» (BNCC) reuniendo a consejeros y especialistas de diferentes áreas de competencia. Meses más tarde el Ministerio de Educación publicó la primera versión del documento para el área de Historia. El entonces Ministro de la cartera estableció su posición en las redes sociales indicando lo siguiente:

El documento que ha sido presentado, aunque en su primer borrador, ignora casi completamente, lo que es Brasil y África, solicité que se revisara (...). Pero el grupo que diseñó las bases no lo veía de esa manera. No había Historia Antigua y nada acerca de la Edad Media. En el caso de Brasil, el contenido comenzaba con los fenómenos comunes, como la discriminación racial, siguiendo con el tema acerca de la esclavitud y los pueblos indígenas. Dejó de lado la economía colonial y lo que hubiera sido una cronología. Muchas personas estaban en desacuerdo con este punto de vista porque no da al estudiante el repertorio básico con el cual discutir la historia. (Ribeiro, como se citó en Moreno, 2015, párr. 6)

Interrogantes relacionadas con el eurocentrismo, tanto nacional como universal, del rol preponderante jugado por los actores que históricamente han sido marginados, han protagonizado ardientes debates y severas críticas. El entonces Ministro fue hasta el punto que declaró que el documento no pertenecía al MEC sino a un grupo de especialistas fuera del Ministerio. Se han producido borradores nuevos del documento sobre la base del documento final del texto curricular que adoptó una perspectiva multicultural como se demuestra en las líneas siguientes:

Al promover la diversidad de análisis y proposiciones, se espera que los alumnos construyan sus propias interpretaciones sobre una base sólida y rigurosa. Es importante señalar temas orientados a la diversidad cultural, cuestiones de género y enfoques relacionados con los pueblos indígenas y africanos. También subraya, en la formación de la sociedad brasileña, la presencia de diferentes pueblos y culturas, sus contradicciones sociales y culturales y su conexión con otros pueblos y sociedades.

La inclusión de asignaturas obligatorias establecidas por la legislación vigente, como la historia de África y las culturas afrobrasileñas, debería trascender los límites puramente retóricos y permitir defender el estudio de estas poblaciones como creadores de la historia del propio Brasil. La importancia de la historia de estos grupos de personas se basa en la posibilidad de que los alumnos comprendan el papel de las diferencias presentes en la sociedad brasileña y que se comprometan con ella, y también percibir que existen otras referencias de producción, circulación y transmisión de conocimiento, que pueden cruzarse con los que se consideran consagrados en los espacios formales de producción de conocimiento. (BNCC, 2017, p. 401).

Por esta razón, los debates respecto a los planes de estudio orientados a la enseñanza de la Historia, dentro del alcance de la política pública establecida por el Estado brasileño, desde los años de lucha contra la dictadura, e incluso con respecto a las «preocupaciones» y movimientos anteriores, han contribuido a ampliar las concepciones sobre este campo de la enseñanza y el aprendizaje en una perspectiva multicultural crítica. Sin embargo, a pesar del ímpetu y el poder directivo de los currículos establecidos, las asignaturas no son meros espacios para la vulgarización del conocimiento, ni tampoco para la adaptación y transporte de ciencias referenciales, sino productos de espacios, de culturas de aprendizaje. Los profesores —aún en el caso de aquellos que enseñan en condiciones difíciles— poseen autonomía cuando se enfrentan con los requisitos del Estado y la sociedad. Ellos cuestionan,

critican, subvierten el conocimiento, los fines y prescripciones de la escolaridad de cada día. Entre los currículos prescritos y aquellos que se abordan en las clases de Historia, se producen múltiples mediaciones entre asignaturas (estudiantes y profesores), conocimiento de distintas fuentes (libros de texto, fuentes históricas, prensa, textos, películas, literatura, documentos y otros), además de prácticas institucionales burocráticas y comunitarias en contextos extremadamente diversos. En este esquema de aspectos interrelacionados, es esencial apreciar el rol de autonomía de la educación y de las condiciones de trabajo de los profesores.

El análisis del impacto de las directrices legales sobre enseñanza nos conduce a la comprensión del rol de la escuela y su dinámica en relación al conocimiento histórico que se imparte dentro de ésta. Se hace imposible, en el mundo de hoy, continuar viendo a la escuela como un simple espacio donde se reproduce la desigualdad, o el reflejo de una cultura dominante y homogénea. Para Forquin (1992), esto no significa que deberíamos ver a la institución educativa *“como un régimen, sino que es necesario reconocer la relativa autonomía y eficiencia inherente en la dinámica cultural educacional en relación con otras dinámicas que co-existen en su campo social”* (p. 37).

Los cambios en el currículo de la enseñanza de la Historia en las escuelas no son sólo estrategias en la lucha para romper con las prácticas homogenizadas y acríticas, sino también para la creación de conocimientos nuevos y prácticas educacionales en el diálogo cultural con conocimientos no académicos. El objeto del conocimiento histórico está compuesto de tradiciones, ideas y símbolos que le dan significado a distintas experiencias históricas. En la sala de clases es posible para el profesor de Historia —de acuerdo a su propia forma de pensar, actuar, ser y enseñar— traer la pluralidad a la superficie, la memoria de aquellos quienes, tradicionalmente, no tenían derecho a la historia, uniendo los hilos del presente y pasado en un proceso activo de desalienación (Freire, 1987). También podría funcionar, deliberadamente o inconscientemente, al revés, y perpetuar los estereotipos sociales, mitos, hechos y héroes de la memoria dominante.

Del movimiento curricular de los años recientes es posible constatar una gran variedad de formas de enseñar y aprender Historia de Brasil, una pluralidad de concepciones teóricas y metodológicas en la enseñanza, desarrolladas tanto en las esferas públicas como privadas. Dentro de esta diversidad, ciertas perspectivas comunes, surgen de la concepción multicultural de los contenidos y la diversificación de las fuentes y lenguas en el proceso de enseñanza. Esto es evidente no sólo en las propuestas culturales o en los libros de texto, sino también en la práctica diaria del profesor de Historia, como se muestra en la investigación en este campo (S. Guimarães, 2016). Sin embargo, la BNCC (Base Nacional Común Curricular), aprobada en 2017, tiene un objetivo organizacional y regulatorio de los contenidos que deben ser enseñados y aprendidos. Las mediciones nacionales y los materiales de enseñanza serán las herramientas para controlar la aplicación del currículo nacional.

Pagés (2011) nos recuerda las innumerables formas en las que la enseñanza de la Historia puede jugar un rol en la formación de la sociedad civil. Entre éstas destacamos la educación de los jóvenes con el propósito de: a) desarrollar un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía en relación a otras culturas; y b) analizar la forma en que los discursos son elaborados; para aprender a relativizar y verificar los argumentos de otros. Los argumentos del autor nos ayudan a reflexionar sobre los ataques y críticas a las que la enseñanza de la Historia ha sido sometida, originados desde fuerzas conservadoras, que son incapaces de convivir con la diferencia, diversidad y libertad de pensamiento fundamentales para la democracia.

Aún más, la reflexión sobre educación multicultural, implica pensar en la formación de los profesores como sujetos de derechos y deberes, como profesionales y ciudadanos, con

una actitud ética y un compromiso social y político hacia la educación. Es fundamental explorar el entrenamiento y profesionalización de los profesores de Historia. Si concebimos la ciudadanía como el derecho de todos y todas, como algo concreto y no abstracto, el derecho a la memoria e historia es esencial, como concluye Cerezer (2015), para formular un conocimiento histórico que deconstruya las imágenes negativas y estereotipadas que se han creado sobre los negros y los pueblos indígenas en Brasil. El movimiento para la revisión de la historiografía ha tenido repercusiones significativas en los profesores de Historia. En esto concordamos con Canen (2008), en el sentido de que el multiculturalismo, como un objetivo del trabajo de un profesor, no puede ser simplemente un agregado al currículo, sino que debe ser parte integral de sus estrategias, contenidos y prácticas pedagógicas en la sala de clases. Desde esta perspectiva, el profesor tendría que ser un investigador de su propia práctica y construir perspectivas desde un trabajo multicultural, que genere narrativas que expresen el valor de la identidad y el combate a todas las formas de racismo y discriminación.

### 3. Conclusión

El trabajo realizado por el Grupo de Estudio e Investigación de la Enseñanza de Geografía e Historia, de la Universidad de Uberlandia (GEPEGH), de Minas Gerais, de las diferentes realidades educacionales en el campo y en las ciudades; en las afueras y en el centro de las grandes ciudades; del sistema público y privado en diferentes unidades federales, revela tensiones, enfoques, negociaciones, acuerdos, distanciamientos y contradicciones entre aquellos currículos prescritos y los que efectivamente se enseñaron en el día a día de la realidad escolar. Tenemos algunas experiencias exitosas para mostrarlo y también algunas dificultades.

Enseñar desde una perspectiva multicultural, promoviendo la educación de un ciudadano, requiere que el profesor de Historia se mantenga, constantemente, al día en relación al conocimiento, metodologías y prácticas de enseñanza. Es con este fin que hemos defendido la enseñanza de la Historia a nivel de Educación Primaria: la organización curricular de acuerdo a las asignaturas; la problematización de los contenidos históricos; la incorporación de distintas lenguas y artefactos que pertenecen a la cultura contemporánea, fruto del desarrollo de nuevas tecnologías de información y comunicación; el desarrollo del gusto por la investigación y la producción de conocimiento, involucrando fuentes escritas, iconografías y narrativas orales; la adopción de metodologías creativas que estimulan la curiosidad por reflexionar; entre otras. El profesor debe tener la libertad y el coraje de fomentar y estimular el placer de estudiar Historia. Las contribuciones de la enseñanza de la Historia a la educación del joven ciudadano dependen de la actitud ética de los educadores en términos de asignaturas, conocimiento histórico hacia la sociedad y el mundo. Es tarea del profesor trabajar de tal manera que la escuela pueda, efectivamente, desarrollar su rol de inclusión y respeto de las diferencias respecto al diálogo, reflexión y ejercicio de los derechos de la ciudadanía.

Desde esta perspectiva, es necesario manifestar ciertas consideraciones. Primero, en nuestra opinión, no es suficiente introducir en los currículos nuevos «temas» en las asignaturas relacionadas con el «conocimiento local», «experiencial» o «contextual» o bien responder a demandas de grupos sociales y étnicos. Es necesario ir más allá, ya que lo que el profesor enseña y no enseña, así como también eso que el estudiante aprende y no aprende, va más allá de lo que está «prescrito», según lo planteado por Goodson (1995). También es necesario transformar el currículo real, experimentado y reconstruido en la experiencia cotidiana de la escuela. Es esencial que el profesor esté atento al lenguaje, los ejemplos que utiliza, sus actitudes hacia los estudiantes de diferentes culturas, razas y niveles sociales; observar las relaciones entre los estudiantes; las formas en las que los agrupa y a sus propias prácticas, tanto dentro como fuera de la sala de clases. Los profesores, directivos y autores deben combatir la propagación de estereotipos y de todas las formas de prejuicio en los materiales de

enseñanza, en las evaluaciones que, históricamente, han sido empleadas como mecanismos de selección, discriminación y exclusión.

En segundo lugar, es necesario reconocer lo obvio: el profesor de Historia no opera en el vacío. El conocimiento histórico, los valores culturales y políticos, se enseñan en la escuela a sujetos que traen con ellos un conjunto de conocimientos, significados, valores, actitudes y comportamientos adquiridos en otros espacios educacionales. Esto sugiere la necesidad de incorporar, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, fuentes variadas, lenguajes, estrategias de enseñanza y respaldo. El profesor, diversificando fuentes y haciendo la enseñanza más dinámica, democratiza el acceso al conocimiento, haciendo posible abordar y debatir distintas visiones, para estimular, incorporar y estudiar la complejidad de la cultura y la experiencia histórica.

En tercer lugar, los cambios en las políticas curriculares estatales, deberían estar acompañados por el entrenamiento del profesor en términos de actividad y experiencia. Es en la acción que el conocimiento del profesor se moviliza, reconstruye y puede tomar diferentes significados. Esto requiere de la sensibilidad de los educadores, una actitud crítica y una reflexión permanente de cómo actuar. Cultivando una actitud reflexiva se pueden prevenir prácticas y actitudes que devalúan el conocimiento producido en otras culturas no escolares por distintos grupos sociales, étnicos y religiosos. Nos permite cultivar actitudes de respeto por la diversidad y a criticar las desigualdades.

Enseñar desde una perspectiva multicultural, en un país multicultural como Brasil, requiere tomar los deberes del profesor de Historia, como un medio de lucha política y cultural. La relación entre enseñanza y aprendizaje puede representar una invitación y un desafío a estudiantes y profesores para cruzar o subvertir las barreras arbitrarias que separan los distintos grupos sociales y culturales que distancian la historia y la vida. Las próximas investigaciones mostrarán los impactos de la implementación del BNCC en el contexto político que se configuró en Brasil en el 2018.

### Referencias bibliográficas

- Audigier, F. (1999). *L'education à la citoyenneté*. Paris: INRP.
- Audigier, F. (2005). A educação para a cidadania em alguns de seus debates. Em P. Perrenoud (Ed.), *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia* (pp. 165–178). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bhabha, H. K. (2005). *O local da cultura*. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG.
- Candau, V. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. Em V. Candau & A. F. Moreira (Eds.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 13–38). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Canen, A. (2008). A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão de diversidade e das diferenças. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(59), 297–308. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a08.pdf>
- Cerezer, O. M. (2015). *Diretrizes curriculares para o ensino de História e cultura brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores iniciantes*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG). Recuperada de <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13687/1/DiretrizesCurricularesEnsinoHistoria.pdf>

- Chesneaux, J. (1995). *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. São Paulo, SP: Ática.
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988, 5 de outubro). Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Recuperada de [https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/Constituicoes\\_declaracao.pdf](https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf)
- Costa, S. (2009). Diferença e identidade: a crítica pós-estruturalista ao multiculturalismo. Em L. Vieira (Ed.), *Identidade e globalização* (pp. 33–60). Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Brasília, DF: Unesco.
- Feres, J. & Campos, L. A. (2016). Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? *Lua Nova*, 99, 257–293.
- Ferro, M. (1989). *A história vigiada*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Forquin, J. C. (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, (5), 28–49.
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e cultura*. Porto Alegre, RS: ArtMed.
- Forquin, J. C. (2000). O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, 21(73), 47–70.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gimeno, J. (1996). Escolarização e cultura: A dupla determinação. Em L. H. Silva, J. C. Azevedo & E. S. Santos (Orgs.), *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais* (pp. 34–57). Porto Alegre, RS: Sulina.
- Gimeno, J. (1998). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Goodson, I. (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Guimarães, A. S. A. (2001) Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. *Novos Estudos do Cebap*, 20(61), 147–162.
- Guimarães, S. (2014). *Caminhos da história ensinada*. Campinas, SP: Papirus.
- Guimarães, S. (2016). *Ensino de história e cidadania*. Campinas, SP: Papirus.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2015). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro, RJ: Coordenação de População e Indicadores Sociais. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>
- Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 23 de dezembro de 1996.

- 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 dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 10 janeiro de 2003.
- Lei Nº 11.645 de 10 de março de 2008 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». *Diário Oficial da União*, 11 de março de 2008.
- Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 26 de junho de 2014.
- McLaren, P. (2000). *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Ministério da Educação. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental/MEC. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_5a8\\_historia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf)
- Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC. Recuperado de [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)
- Moreno, A. C. (9 de octubre de 2015). Currículo de história sem Tiradentes é criticado por ex-ministro da Educação. *ci: O portal de notícias da Globo*. Recuperado de <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html>
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, SP: Cortez/Brasília, DF: Unesco.
- Pagés, J. (2011). Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia. Em S. Guimarães & D. Gatti (Orgs.), *Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica* (pp. 17–31). Uberlândia, MG: Edufu.
- Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Edições Câmara dos Deputados.
- Reis, J. (2002) A globalização como metáfora da perplexidade? Os processos geoeconômicos e o «simples» funcionamento dos sistemas complexos. Em B. de S. Santos (Ed.), *A Globalização e as Ciências sociais* (pp. 105–132). São Paulo, SP: Cortez.