

La Base Nacional Curricular Común (BNCC) del Brasil y la componente “historia”. El debate en Río de Janeiro de 2015-2016 y la experiencia del Observatorio de la BNCC/UFF.

por *María Verónica Secreto*

Universidade Federal Fluminense, Brasil

mvsecreto@yahoo.com

Recibido: 19/08/2019 - Aceptado: 13/09/2019

Resumen

El presente trabajo se funda en el debate colectivo desarrollado en el departamento de Historia de la Universidad Federal Fluminense, a través del Observatorio de la BNCC. Entendemos que es necesaria una historia que permita comprender la diversidad de las experiencias humanas en el tiempo y el espacio, como era establecido en la Ley de Directrices Básicas. A partir de lo enunciado se consideró que, cuando se enseña la historia de Brasil, deben tenerse en cuenta las contribuciones de las diferentes culturas y etnias para la formación del pueblo brasileño, especialmente de las matrices indígena, africana y europea, pero estando atentos al sentido procesual y no “esencial” en la formación de los grupos humanos. El presente es un ejercicio de reflexión, mucho más que una prescripción o una pretensión de prescripción y busca ampliar el debate sobre las formas de jerarquizar los discursos a partir de las incumbencias disciplinarias.

Palabras clave

curriculum, diversidad, culturas, etnias

The National Common Curricular Base (BNCC) of Brazil and the “history” component. The debate in Rio de Janeiro from 2015-2016 and the experience of the BNCC / UFF Observatory.

Abstract

This presentation is an elaboration based on the collective debate developed in the Department of History of Federal Fluminense University, through the BNCC Observatory. We understand that a story is necessary to understand the diversity of human experiences in time and space, as established in the Basic Guidelines Law. From the above, it was considered that, when teaching the history of Brazil, you must take into account the contributions of different cultures and ethnicities for the formation of the Brazilian people, especially indigenous, African and European matrices, but being attentive to procedural sense and not ‘essential’ in the formation of human groups. This is an exercise in reflection, much more than a prescription or a prescription claim and seeks to broaden the debate on ways to prioritize discourses based on disciplinary matters.

Keywords

curriculum, diversity, cultures, ethnicity

1. Contexto de la legislación educativa.

Según el Ministerio de Educación del Brasil, la Base Nacional Curricular Común es un documento normativo que define el conjunto de aprendizajes esenciales que todos los alumnos deben desenvolver a lo largo de las etapas y modalidades de la educación básica, dividida esta en: educación infantil, fundamental y media. A partir de la aprobación legislativa de dicha Base la formulación de contenidos curriculares escolares en todo el país deberá ser realizada teniendo la BNCC como norte y fundamento principal.

Si bien la idea de un currículo común responde a un largo proceso de ampliación y de acceso a la educación en el Brasil iniciado con la Constitución de 1988; la concretización del objetivo en medio de un encadenamiento de eventos que desestabilizaron el orden democrático y la seguridad institucional abrió grandes dudas sobre los procedimientos de su elaboración y con ello, sobre los propios contenidos y objetivos que finalmente se plasmaron en el documento.

Como historiadores sabemos que la periodización no es un dato meramente cronológico que responde a un orden temporal objetivo o natural. La periodización es la misma materia de la historia, la que otorga inteligibilidad al acontecer “desordenado”. Por ese motivo tomar como punto de partida la Constitución Nacional y las medidas educativas y legislativas posteriores en un sentido lineal y teleológico es parte de una construcción política que buscamos cuestionar. En el sitio oficial del Ministerio de Educación podrá ser encontrada, sobre la BNCC, una “historia” que remonta al artículo 26 de la Constitución de la República Federativa del Brasil.¹

De todos modos vale la pena resumir aquí, para un lector extra-brasileño, cuál fue la legislación educativa adoptada a partir del proceso de redemocratización.

En 1988 fue sancionada la *Constitución de la República Federativa del Brasil* que en su artículo 210 estableció que una base nacional curricular común fijaría los contenidos mínimos para la enseñanza fundamental de manera de garantizar una formación básica común respecto a valores culturales y artísticos, nacionales y regionales.

Entre la Constitución y las demás disposiciones educativas de la década de 1990 se interpone la *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos*, de la Unesco, resultado de la conferencia de Jomtien. Como derivado inmediato encontramos en Brasil el *Plano Decenal de Educación para Todos* (1993). La propia idea de plano decenal fue una recomendación de la conferencia.

En 1996, sin alejarse de las recomendaciones de la *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos* fue aprobada la ley de Directrices Básicas para la Educación Nacional (LDBEN), ley 9.394. Al año siguiente, 1997 fueron aprobados los Parámetros Comunes Nacionales para la Enseñanza Fundamental y en 2000 los de la enseñanza media.

En 2010 fue realizada la *Conferencia Nacional de Educación* en cuyo documento final puede leerse que son presentadas las directrices, metas y acciones para la política nacional de educación, en perspectiva de inclusión, igualdad y diversidad, lo que constituye un marco para la educación brasileña en la contemporaneidad.

Con todo esto queda evidente que la idea de un currículo común fue creciendo a lo largo de los últimos 30 años acentuando cada vez más el sentido inclusivo, igualitario y el criterio de amparo a las diversidades étnicas, sociales y de género en el sistema educativo, acompañando demandas locales y la agenda internacional.

El sentido inclusivo (a partir de los diversos) fue acentuado a partir de contenidos programáticos que atendieron una pauta multicultural. La ley 10.639 de 2003 y la Ley 11.645 de 2008 tornaron obligatoria la enseñanza de historia y cultura afro-brasileña y africana en todas las escuelas públicas y privadas en la enseñanza primaria y secundaria, agregando, la última ley, la historia y la cultura indígenas. Con intenso debate los congresos, conferencias y leyes resultaron en textos programáticos o normativos.

2. La componente “Historia”.

La BNCC estaba en elaboración hacía algún tiempo cuando el ex ministro de educación Renato Janine se manifestó en las redes sociales y sus dichos fueron reproducidos por la prensa: “El hecho es que el documento de historia tiene fallas. Tales que, retardé su publicación y solicité al grupo que lo elaboró que lo rehiciera. Mas ellos cambiaron poca cosa.” El ministro dijo que dejó que el documento fuera publicado y fuera abierta la consulta pública especificando que se trataba de un texto provisorio², tal vez más provisorio que el de las otras áreas de conocimiento abiertas a consulta pública.

Cuando la base fue dada a conocer en septiembre de 2015 y el público tuvo finalmente acceso a su contenido comenzó un gran debate en el cual el contenido de historia ganó un lugar destacado. La razón de la fragilidad de esa área radicaba en una vulnerabilidad teórico-conceptual y en la propia metodología de elaboración y de los criterios de legitimación del área.

Todos los componentes de la edición 2015 de la BNCC cuentan con una introducción. El de historia comienza con la siguiente declaración de objetivo: “viabilizar la comprensión y la problematización de los saberes y del hacer en variadas espacialidades y temporalidades en dimensión individual y colectiva” (Base Nacional Curricular, MEC, 2015). En esa misma introducción es justificada la opción por el énfasis en historia del Brasil. Con lo cual la temporalidad histórica se ve bruscamente reducida al igual que las espacialidades anunciadas en el primer objetivo.

Quien se asomaba a la componente historia en esa base enseguida percibiría que gran parte de la historia de la humanidad no había sido contemplada, por lo tanto gran parte de los saberes y del hacer de las sociedades humanas había quedado excluido, lo que evidentemente reducía las posibilidades de alteridad que supuestamente se buscaba.

Hay quien entiende la ola de críticas que se siguieron como resultado de *la ruptura que la base establecía con un modelo tradicional que orientaba la enseñanza de historia. Este modelo, denominado de cuatripartito francés, conforma una lógica espacio temporal que pone los orígenes del pasado de la humanidad en Europa o por lo menos, en las fuertes relaciones que los pueblos del continente desarrollaron con los demás como Asia, África y posteriormente América.* (Silva, 2018)

Y claramente la base rompía con el orden cuatripartito. Mas si adoptásemos esta perspectiva no encontraremos explicación a la crítica realizada por parte del área de historia de América³ ni del Grupo de Trabajo (ANPUH) de Historia de África que consideraron que el recorte temporal de la Historia de África y de la Historia de América a partir de la “era de los descubrimientos” reforzaba el eurocentrismo que se buscaba cuestionar. En los documentos generados por esas dos áreas - América y África- la crítica se centró en el entendimiento parcializado.

3. El debate sobre Historia en Rio de Janeiro y el Observatorio de la BNCC.

El 18 de noviembre de 2015 la Asociación Nacional de Profesores Universitarios de Historia sección regional Rio de Janeiro llamó a una asamblea, convocó a asociados y al público educativo en general.⁴ A esa reunión asistieron profesores universitarios y de la enseñanza básica asociados y no asociados a la institución convocante. Fueron invitados dos miembros del equipo que había elaborado el contenido de historia de la Base, los que hicieron una exposición de la BNCC: Mauro Cezar Coelho y Claudia Ricci. El público presente ya había tenido acceso al documento y tenía muchas preguntas y cuestionamientos para hacer. Los invitados respondieron a todas las preguntas. Siempre insistiendo en que el documento estaba en construcción y que las críticas y correcciones sugeridas podrían ser consideradas en las siguientes etapas de elaboración. Aunque cuando interrogados sobre la posibilidad de una reformulación estructural, siguiendo otros criterios espacio temporales y por lo tanto envolviendo otros valores y habilidades, respondieron que esa posibilidad estaba vedada. Expresaron que las observaciones debían ser puntuales. Evidentemente la respuesta desanimó gran parte de la platea que buscaba en esa etapa interferir a partir de sus saberes,

habilidades, experiencias y áreas de actuación profesional, en la elaboración de la propuesta curricular de Historia: “Imagino que es legítimo que cualquiera entre en el debate”, escribió días después Henrique Estrada Rodrigues. Mientras que para Hebe Mattos, las críticas “debían ser dirigidas a los especialistas que ya estaban trabajando en el documento para que la propuesta fuera perfeccionada.” Estrada Rodrigues agregó: “como si fuera indigno discordar del modo de composición y de actuación propuesto por el MEC” (Rodrigues, 2015). “La propuesta solo pude ser perfeccionada pero no repensada... do modo que la idea de consulta pública está peligrosamente comprometida” (Moraes, 2015).

En la reunión fue decidida la formación de una comisión para redactar un documento que reflejara los consensos de aquel día. Como resultado de la reunión la ANPUH RJ divulgó la *Carta Crítica de la ANPUH-Río al Componente Curricular Historia en la BNCC*. Firmado por la presidente de la asociación, el documento tuvo gran repercusión. De inmediato fueron publicadas dos cartas de profesores e investigadores que se posicionaron contra el documento de la ANPUH, y declaraban proximidad con el texto de la BNCC. Eso evidenciaba que el campo estaba dividido (Abreu, 2015; Moraes, 2015).

Vamos a transcribir una de ellas en la íntegra porque es muy breve:

Carta de apoyo de profesores a la BNCC

Estimada Dirección Nacional de la ANPUH,

Estimadas Maria Helena Capelato y Tania de Luca,

Nosotros que abajo firmamos, miembros de la ANPUH/Rio de Janeiro, entendemos que la Carta Crítica de la ANPUH-Río al Componente Curricular Historia en la BNCC firmada por la presidenta Monica Martins, no representa todos sus asociados, ni todos los presentes en la referida jornada de 18 de noviembre. La postura de la carta rechazando el documento producido por el MEC, no es compartida por diversos historiadores vinculados a la enseñanza y a la investigación histórica. Sin duda, hay muchas críticas y sugerencias que deben ser hechas, pero defendemos que el diálogo con el documento y con los responsables por la propuesta precisa ser fortalecida.⁵

La jornada del día 18 de noviembre había sido un éxito en términos de movilización y de articulación entre profesores universitarios y de las Secretaría de Educación del Estado y de algunas municipalidades de la región metropolitana de Río y del colegio universitario (COLUNI); aunque esa movilización con una clara tendencia contraria al texto de la BNCC chocó con el posicionamiento de, sobre todo, cuadros “técnicos” vinculados a la elaboración de la Base y a las etapas intermediarias de legitimación. La componente Historia sería evaluada por árbitros invitados o indicados por el equipo elaborador (ver nota 12).

El debate atravesó el Departamento de Historia de la Universidad Federal Fluminense; como también otros departamentos por todo el Brasil. Dado el alto grado de involucramiento de la casa en los debates nacionales fue decidido crear una pestaña en la página web del departamento para “colgar” allí cada nuevo documento que aparecía y facilitar la circulación de la información y del acceso. A partir de noviembre de 2015 la página del departamento abrigaría el debate y sería ella misma un instrumento de memoria. También del punto de vista institucional fue creado el *Observatorio de la BNCC* que ayudaría en el relevamiento de los artículos, documentos y actividades que estaban siendo organizadas. Ese observatorio también sería responsable de proponer, como ejercicio experimental, otro currículo concebido enteramente a partir de otros criterios. La idea era la de ser propositivos y no solamente críticos. El observatorio fue compuesto por profesores de todos los sectores del departamento, aunque el departamento de historia puede responder al llamado modelo cuatripartito, su estructura no se agota en él. Los sectores representados en la BNCC fueron: historia antigua; medieval; moderna y contemporánea; teoría de la historia e historiografía; historia del Brasil, de América y de África e historia económica.

4. Las críticas y la emergencia del OBNCC/UFF.

El Observatorio partió de la aceptación de algunos de los fundamentos de la propuesta original de la BNCC: el rechazo a una historia eurocéntrica; a la linealidad; a la historia-evento. Principios fundamentales en una historia científica e crítica pero no suficientes. Además, el observatorio evaluó que estos principios no eran logrados en la redacción del currículo.

Fue entendido que era necesaria una historia que permitiera la comprensión de la diversidad de las experiencias humanas en el tiempo y el espacio. Como había sido establecido en la LDB (Ley de Directrices Básicas, 1996-2015) se consideró que cuando se enseñe la historia del Brasil, debería considerarse las contribuciones de las diferentes grupos humanos y culturas que contribuyeron a la formación del pueblo brasileño: matrices indígena, africana y europea pero atendiendo al sentido de proceso.

Con fundamento en los documentos que habían sido generados hasta ese momento, enero de 2016, el Observatorio montó un diagnóstico de la recepción de la propuesta del Ministerio de Educación y diseñó un esbozo de cómo podría ser la enseñanza de la historia según criterios que atendieran a la formación del niño y del adolescente y a la del profesional, el maestro y el profesor de historia, formado dentro de los profesorados universitarios.

El diagnóstico más inmediato fue sobre las ausencias. La historia de la antigüedad y de la prehistoria había sido suprimida, también la historia medieval. Mientras que la historia moderna y contemporánea estaban sub-representadas. La Europa moderna aparecía en función de las conquistas y del expansionismo en África y América. Se pretendía con esas elecciones traer para el alumno un mundo más próximo y por lo tanto más fácil de aprender. Además de las ausencias el OBNCC detectó una perspectiva que, a pesar del enunciado general, reforzaba el eurocentrismo e etnocentrismo. Lo mismo fue diagnosticado por varios sectores movilizados por las ANPUH regionales y otras organizaciones académicas y de enseñanza.

El documento de Historia de América citó a respecto a Edgardo Lander quien afirma que con la colonización de América se inicia no solo la organización colonial del mundo, sino también simultáneamente la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de memoria y del imaginario.

Se da inicio al largo proceso que culminará en los siglos XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo -todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados- en una gran narrativa universal. En esta narrativa, Europa es -o ha sido siempre- simultáneamente el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal. En este período moderno temprano/colonial, se dan los primeros pasos en la articulación de las diferencias culturales en jerarquías cronológicas. (Lander, 1993:16)

Así que parafraseando Lander podemos decir que el primer texto de la BNCC organizaba la totalidad del espacio y del tiempo en una narrativa que pretendía ser universal e iniciaba en la península Ibérica y culminaba en el Brasil. América y África, sus poblaciones originarias, entraban en una narrativa a partir de la idea de contribución para la formación del Brasil.

Parecía que para los elaboradores el eurocentrismo era una realidad localizada en un espacio concreto y no una perspectiva ideológica. Voy a colocar algunos pocos ejemplos ilustrativos.

Los indios americanos que aparecían en la BNCC les era reconocida su acción política solamente cuando estaban organizados en Movimientos Sociales contemporáneos. Aparecían vinculados sobre todo a contenidos sobre mitos, cosmogonías y representaciones. Las formas de organización política de los pueblos que habitaban el territorio del actual Brasil solo fueron consideradas cuando estaban en el contexto de la dominación portuguesa. A respecto de las independencias la BNCC retomaba una visión sesgada al colocar la revolución francesa como centro irradiador de las revoluciones americanas. ¿Por qué no la revolución indígena que estremeció el imperio español en inicio de la década de 1780 o la revolución esclava de *Saint Domingue*?

Insuficiencia semejante a la encontrada por americanistas, fue encontrada por los africanistas que destacaron que: “los contenidos relativos a ese campo de conocimiento no contemplaban toda la

complejidad de las organizaciones sociales, culturales y políticas africanas, necesarias para la comprensión de la historia del continente”. Resaltaban aún que con la exclusión de temporalidades, centrándose en los siglos XVI a XIX, la propuesta curricular promovería una visión reduccionista de la historia de África. Esa perspectiva, seguía la nota, rompía con la historiografía actual que venía privilegiando las múltiples conexiones entre los procesos globales y locales (Grupo de Trabajo..., 2016).

Estas fueron las advertencias de las áreas contempladas. Las áreas excluidas de la BNCC realizaron otras críticas, enfatizando la necesidad de cultivar alteridad espacio-temporal como criterio pedagógico. Se deslizó inclusive un cierto “affaire” con el creacionismo que tal visión de la historia que no abordaba el proceso de hominización, sedentarización, etc. traía incorporado.

5. La propuesta del OBNCC/UFF.

En ese contexto después de 4 meses de intenso “activismo” educativo académico, en febrero de 2016 la ANPUH Río, volvió a reunir en un seminario al público interesado y envuelto en el debate. El OBNCC presentó su propuesta curricular: “Por una historia posible”.

Entendiendo que era necesaria una historia que permitiese comprender la diversidad de las experiencias humanas en el tiempo y en el espacio, como se había establecido en la LDB (que ya estaba en su 11° edición), la historia del Brasil contenida en el currículo debía considerar las diferentes contribuciones culturales y étnicas. Especialmente las matrices indígena, africana y europea (y cada una en su multiplicidad) atendiendo al sentido procesual y no esencial en la cuestión formativa.

Se consideró que la única forma de enseñar/ provocar alteridad sería ampliando, y no reduciendo el universo de experiencias a ser abordadas por los niños y adolescentes. Se comprendió también que el eurocentrismo era una perspectiva ideológica y no una perspectiva localizada.

Por último, el equipo del Observatorio consideró que para comprender y hacer más inteligibles los procesos de la historia de la humanidad, sin caer en lo prescriptivo, era necesario tomar temas transversales y una historia procesual.

Fueron definidos para los cuatro últimos años de la enseñanza fundamental (de 6° a 9° años) los siguientes ejes/ problemas dentro de la concepción de la historia/problema: 6° - humanidad, tiempos y espacios; 7° - tierra, trabajo y poder; 8° - ciudadanía, sociedad e ideas políticas, 9° -identidades, migraciones e interacciones.

En anexo comparto con ustedes dos tablas en que fueron organizados los objetivos y contenidos para el sexto año. La primera tabla está organizada en tres tipos de objetivos: conceptuales, de aptitudes y de procedimientos que deben conducir la planificación escolar. La segunda tabla reúne algunos contenidos. Esta no es exhaustiva es solo una muestra, un recorte posible a la cual pueden agregarse otros contenidos. El profesor que trabaje con esas tablas debe seguir como guía la primera para seleccionar en la segunda los contenidos que considere adecuados, o definir otros contenidos que respondan a los objetivos de la primera.

Bibliografía

- AAVV (1986).** Plano Decenal de Educação para Todos. *Em aberto. Órgão de divulgação técnica do Ministério da Educação.* 5(31). Disponible en: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Plano+Decenal+de+Educação+para+Todos/4c857280-e330-46b6-a242-c47b218fcb36?version=1.3>
- Abreu, M. (2015).** Sobre la Carta Crítica de la ANPUH a la propuesta de la BNCC. Disponible en: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3126-carta-da-profa-dra-martha-abreu-sobre-a-carta-critica-da-anpuh-rio-a-proposta-da-bncc>
- Bonassa García, G. et al (2015).** História da América e a BNCC. Disponible en <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3129-historia-da-america-e-a-bncc>

Grupo de Trabalho de História da África de la ANPUH de Rio de Janeiro (2016). Nota sobre la propuesta de la Base Nacional de Currículo Común (BNCC) para la Enseñanza de la Historia. Disponible en <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associacao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>

Lander, E. (comp.) (1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO.

Moraes, A. S. de (2015). Resposta a Hebe Mattos sobre a BNCC e os historiadores. Disponible en <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3135-resposta-a-hebe-mattos-sobre-a-bncc-e-os-historiadores>

Moreno, J. C. (2016). História na Base Nacional Curricular. Déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, 22(1), 7-27.

Paziani, R. R. (2017). A quem serve a Base Nacional Comum Curricular? Dos apontamentos críticos na área de ciências humanas à análise específica do curso de história (UNIOESTE). *Temas & Matizes*, 11(20), 44-65.

Rodrigues, H. E. (2015). Uma carta sobre as cartas à carta. <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3139-uma-carta-sobre-as-cartas-a-carta>

Silva, M. O. de. (2018). BNCC e o componente curricular história: como pensaram os seus críticos? *Boletim Historiar*, 23, 85-106.

UNESCO (1990). Declaración Mundial Sobre Educación para Todos. Disponible en: <https://en.unesco.org/themes/education/>

Documentos curriculares

Base Nacional Curricular, MEC, 2015. Primeira BNCC. Disponible en <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

Conferência Nacional de Educação Básica. Documento Final, 2010. Disponible en http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf

Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponible en www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Lei 4.012, Fixa as bases e diretrizes da educação Nacional, 1961. Disponible en <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

Tabla N° 1. Objetivos para el 6° año de la enseñanza fundamental: humanidad, tiempos y espacios.
Observatório da BNCC- UFF.

	Cronología Absoluta	200.000 - 4.000 AP	4.000-2.500 AEC	2.500 - 800 AEC	800 AEC - Siglo II AEC	Siglo II AEC - XV EC
DESENVOLVER OS CONTEÚDOS:	Objetivos Conceptuales	Hominización Poblamiento Tecnología Nomadismo Semi-nomadismo Sedentarismo Caza/recolección Domesticación Pastoreo Agricultura Ambiente	Cronología Diacronía Sincronía Prehistoria Protohistoria Rural/ Urbano Cultura Material/ Inmaterial	Rupturas/ continuidad Cambios/ permanencias Mito/Cosmogonía/ Filosoffa	Colonización Religión Estado Teocracia Monarquía República Democracia Tiranía Dictadura Imperio	Feudalismo Vasallaje Principado Papado Comercio Navegación Contacto Conexión
	Objetivos de Aptitudes	Ser consciente de pertenecer a la humanidad. Reconocer la diversidad de las experiencias humanas en el tiempo y en el espacio, aun cuando no se dispone de documentación escrita	Respetar el patrimonio Respetar material e inmaterial de la humanidad.	Apreciar las diferencias entre modelos narrativos sobre a origen del universo y del hombre.	Prestar atención para los diferentes mecanismos de producción de desigualdad social.	Reconocer la alteridad y practicar la empatía ante el otro.
	Objetivos de Procedimientos	Comprender el proceso de hominización. Reconocer las rutas de poblamiento. Comprender el desarrollo de diferentes tecnologías para lidiar con el Medio Ambiente. Distinguir diferentes actitudes de los seres humanos frente al ambiente. Reconocer la existencia de una historia global que antecede el advenimiento de la escritura.	Problematizar los sistemas de periodización histórica y la creación de cronologías. Comprender y utilizar diferentes medidas de tiempo comúnmente empleadas. Percibir que no hay sincronía dos períodos y procesos entre las diversas sociedades y continentes. Analizar las nociones de “pre” y de “proto” historia. Comprender que las formas de medir el tiempo y construcción de espacialidad varían conforme las culturas y	Observar que en los procesos de cambio históricos también hay continuidades con períodos y procesos anteriores. Comparar las diferentes narrativas simbólicas sobre el origen. Identificar las narrativas sobre la existencia humana, Distinguir diferentes formas de producción y registro de la memoria colectiva.	Reconocer diferentes tipos de colonización vinculada a los procesos de expansión. Comprender las diferentes formas de organización políticas localizadas en el tiempo y en el espacio. Comprender la historicidad de las narrativas, tradiciones y símbolos de las	Observar las características de las sociedades de vasallaje. Relacionar los procesos de expansión y el trazado de rutas comerciales. Reconocer la existencia de una historia global hecha de múltiples contactos. Entender los desdoblamientos étnicos, culturales, y

			los contextos históricos. Comprender la producción de diferentes paisajes culturales en las llamadas pre y protohistorias.		diferentes religiones.	comerciales de las conexiones entre diferentes partes del mundo.
--	--	--	---	--	------------------------	--

Tabla N° 2. Contenidos sugeridos para el 6° año de la enseñanza fundamental: humanidad, tiempos y espacios.
Observatório da BNCC –UFF.

Objetivos de aprendizaje	Cronología Absoluta	200.000 - 4.000 AP	4.000-2.500 AEC	2.500 - 800 AEC	800 AEC – Siglo II AEC	Siglo II AEC - XV EC
Espaços	Américas	Teorías sobre el poblamiento americano. Dispersión de los grupos humanos en el continente. Domesticación del maíz, de la papa y del girasol.	Caral, ciudad sagrada en los Andes. Pastoreo y agricultura en los Andes.	Cultura Olmeca redes comerciales y la expansión del culto a la serpiente emplumada. El jade. Cosmogonía Tiahuanaco Cultura Chavín: cosmogonía	Olmecas influencias en meso-américa: conexiones. Tiahuanaco Cultura Chavín	Incas Mayas y Aztecas
	África	El origen de la vida humana Rutas de poblamiento. Domesticación de los cultivos: las “cunas” agrícolas.	Sedentarización y formación del Estado Egipcio Jerarquización y organización de la sociedad Egipcia Antigua. Desarrollo de la agricultura, del pastoreo, comercio y artesanías en Egipto. Poder y Religión en Egipto Contactos, Guerras y Conquista.	Presencia Fenicia en el Norte de África Del Antiguo al Nuevo Reino Egipcio.	Presencia Fenicia en el Norte de África Egipto – Período intermedio Egipto de Ptolomeo.	Expansión Musulmana. El contacto entre mundos.

	Europa	Evolución humana Movimientos, poblamientos e asentamientos Caza y recolecta Relación sociedades - ambiente Industria lítica Pinturas rupestres Las sociedades del Paleolítico al Neolítico Relaciones de Género Religiosidad del Paleolítico al Neolítico Monumentos megalíticos Surgimiento de la agricultura y del pastoreo.	Creación de los asentamientos humanos. Desarrollo de la agricultura, del pastoreo y de los intercambios económicos. Relación sociedad/ ambiente Las sociedades do neolítico. Relaciones de género entre el neolítico y la edad de bronce. Monumentos megalíticos. Las sociedades de la Edad de Bronce en Europa Occidental, en la Grecia y en península Itálica	Las sociedades de la Edad del Hierro. Relación sociedades/ ambiente. Relaciones de Género. Transformaciones de la Edad de Hierro. Contactos y Movimientos poblacionales de la Edad del Hierro. Invasiones, guerras y conquistas. Formaciones de las <i>pólis</i> griegas Fundación de Roma.	Helenismo Juegos Olímpicos. Roma y la expansión de las fronteras. La monarquía, la república y el Imperio. Formas de explotación de la tierra. Ejercicio de la ciudadanía. Conflicto entre religiones. Urbanización y éxodo rural. Esclavitud en el mundo antiguo.	Contactos entre musulmanes, cristianos y judíos. Expansión ultramarina de España e Portugal.
	Asia	Sedentarización y formación de asentamientos. Ex. Jericó, Beidha, Çatalhöyük y otros. Desarrollo de la agricultura en la Siria-Palestina Ex: Valle de Jericó	Sedentarización y formación de las ciudades-estado en la Mesopotamia Creación de la escritura y de la matemática Desarrollo de la agricultura, del pastoreo, del comercio y de la industria Epopéya de Gilgamesh	Código de Hammurabi	Cautiverio de la Babilonia. Imperio persa. Buda e o Budismo	El Imperio Mongol: expansión y conexiones.
	Oceanía	Poblamiento de Australia. Grupos cazadores y recolectores				Inicio del poblamiento de Nueva Zelandia. Contactos de la Polinesia con la América del Sur (El Arenal- Chile)

Notas

¹ La Ley de Directrices y Bases de 1961 también podría ser citada como antecedente. Esta última corresponde al período pre-dictadura, proceso conducido por Anísio Teixeira, una das las figuras más destacadas de la educación brasileña.

² Renato Janine ocupó la pasta de Educación entre abril y setiembre de 2015, bajo la presidencia de Dilma Rousseff. Esta y todas las traducciones son de la autora.

³ Esa carta comenzó a circular entre los profesores de América de la Universidad Federal Fluminense y de allí para otras universidades de Rio de Janeiro. Llegó a ser publicada en la página de la Asociación Nacional de Profesores de Historia de América.

⁴ En otros estados de la Unión y en otras regionales de la ANPUH, Universidades Estaduales y Federales, hubo movilización crítica para tratar sobre la BNCC.

⁵ Cuatro de los suscriptores de esta carta habían sido invitados para emitir “veredicto” técnico sobre el documento ministerial. Los cuatro también eran integrantes de un grupo de investigación llamado Oficinas vinculado a la Universidad del Estado de Río de Janeiro e inclusive, uno de los elaboradores de la BNCC estaba vinculado a ese grupo de investigación. Al cruzar los nombres de los integrantes de ese grupo de investigación con los de los signatarios de la carta el número aumenta a 9. Lo que evidencia un proceso muy endógeno y en última instancia, sobre todo por la relación entre elaboradores y evaluadores, de poco rigor público.