



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

AMANDA CAMARGO ROCHA

**A CONSTRUÇÃO DA BNCC E O COMPONENTE
CURRICULAR DE HISTÓRIA:
UM DEBATE SOBRE A POLÍTICA NORMATIVA DE
ELABORAÇÃO DOS CURRÍCULOS PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Londrina
2022

AMANDA CAMARGO ROCHA

**A CONSTRUÇÃO DA BNCC E O COMPONENTE
CURRICULAR DE HISTÓRIA:
UM DEBATE SOBRE A POLÍTICA NORMATIVA DE
ELABORAÇÃO DOS CURRÍCULOS PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História Social.

Orientadora: Prof^a Dr^a Márcia Elisa Teté Ramos

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Rocha, Amanda Camargo .

A CONSTRUÇÃO DA BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA: : Um debate sobre a política normativa de elaboração dos currículos para a Educação Básica / Amanda Camargo Rocha. - Londrina, 2022.
143 f.

Orientador: Márcia Elisa Teté Ramos.

Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Base Nacional Comum Curricular - Tese. 2. Ensino de História - Tese. 3. Política Educacional - Tese. I. Teté Ramos, Márcia Elisa . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93

AMANDA CAMARGO ROCHA

**A CONSTRUÇÃO DA BNCC E O COMPONENTE
CURRICULAR DE HISTÓRIA:
UM DEBATE SOBRE A POLÍTICA NORMATIVA DE
ELABORAÇÃO DOS CURRÍCULOS PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História Social.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Elisa Teté
Ramos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Júnior
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 10 de maio de 2022.

Aos meus avós

AGRADECIMENTOS

Minha jornada com o mestrado teve início no ano de 2015, quando ingressei pela primeira vez como aluna deste Programa de Pós-Graduação. Por circunstâncias da vida, abri mão desse sonho que me acompanhava desde os tempos da graduação, cursada também na Universidade Estadual de Londrina. Felizmente pude retomar meu caminho, dessa vez tendo como contexto uma pandemia e todas as dificuldades e desafios que nos foram impostos nesse momento.

Em todo esse difícil processo, estive acompanhada de minha família, a quem serei eternamente grata. Agradeço imensamente à minha mãe, Joana, por seu afeto, paciência e cuidado. Agradeço ao meu pai, Ednir, pelo companheirismo e sensibilidade. E à ambos, por sempre estarem presentes.

Às minhas irmãs, devo os momentos de leveza e descontração em meio a tantas dificuldades. À Vanessa, sou grata pelo exemplo e pelas ricas contribuições como a pedagoga de excelência que é. À Ana Beatriz, devo o riso e a força que me proporciona. À Maria Fernanda, agradeço por sua inspiração, minha “figurinha premiada”, meu “brilho no escuro”.

Tenho a sorte de ter convivido com todos os meus avós, com quem aprendi valores que me fazem ser quem sou. Sinto falta dos que já se foram e agradeço por conviver todos os dias com a vó Maria, exemplo de vida, cuidado e afabilidade que me fortalece em minha jornada.

Aos amigos de sempre, Heloísa, Danilo, Fabrício, Amanda e Jessica, também deixo meus agradecimentos por acompanharem essa trajetória desde o início e me apoiarem em minhas dificuldades. Um agradecimento especial à Nayara, melhor amiga desde as primeiras letras, que com inteligência e carinho me motiva e incentiva a alcançar meus sonhos.

Agradeço à minha orientadora, professora Márcia, pela paciência, compreensão e respeito durante a elaboração deste trabalho. Meu muito obrigada à Universidade Estadual de Londrina, que me acolheu e ainda acolhe como estudante abrindo portas e possibilidades que transformam a minha vida e de tantas outras pessoas.

Por fim, sou grata à vida e suas surpresas, que tem demonstrado que novos caminhos são possíveis...

“É preciso explicar por que o mundo de hoje, que é horrível, é apenas um momento do longo desenvolvimento histórico e que a esperança sempre foi uma das forças dominantes das revoluções e das insurreições. E eu ainda sinto a esperança como minha concepção de futuro.”

Jean-Paul Sartre

RESUMO

ROCHA, Amanda Camargo. **A construção da BNCC e o componente curricular de história:** Um debate sobre a política normativa de elaboração dos currículos para a educação básica. 2022. 141 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

Entre os anos de 2015 e 2018, foi elaborada e homologada uma nova normativa curricular brasileira, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. A construção do documento ocorreu a partir de disputas entre diferentes grupos sociais, abarcando suas perspectivas de educação e as finalidades atribuídas à disciplina escolar de História. Isso fez com que fossem desenvolvidas três versões do documento, que se sucederam e guardam diferenças entre si. O objetivo desse trabalho consiste em, a partir da análise desses textos, pensar a construção do componente curricular de História na BNCC, buscando-se descortinar as bases racionais que guiaram sua elaboração e os objetivos formalizados para o ensino de História. As fontes utilizadas são os trechos das três versões da BNCC que versam sobre a concepção de educação, as finalidades atribuídas à área de Ciências Humanas e, especificamente, os textos do componente curricular de História. Trata-se de uma pesquisa baseada em análise documental qualitativa, que compreende o ensino de História como território transfronteiriço. Parte-se do conceito de currículo como construção social (GOODSON, 1995) e (GOODSON, 1997), abarcando também, a concepção de tarefa normativa da Didática da História (BERGMANN, 1990). Nota-se a tentativa de ruptura com as tradições curriculares para a disciplina de História na versão preliminar do documento, o que foi dirimido pelas versões posteriores, culminando na homologação de uma normativa que observa a História em uma perspectiva cronológica e quadripartite.

Palavras-chave: base nacional comum curricular; ensino de história; política educacional.

ABSTRACT

ROCHA, Amanda Camargo. **A construção da BNCC e o componente curricular de história:** Um debate sobre a política normativa de elaboração dos currículos para a educação básica. 2022. 141 p. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

Between 2015 and 2018, a new legal guideline for the Brazilian schooling curriculum called Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) was prepared and approved. This document's build up took place among several different disputing perspectives, from many different social groups, covering their educational perspectives and its goals towards History as a school subject. Three versions of this document have been then developed, which succeed and bear differences from each other. This work's goal, based on this document's analysis, is to think History's role as a school subject according to the legal guideline, aiming to unveil the rational bases upon which it was built and the formal objectives of History teaching. Parts of the three versions of the guidelines that conceptualize education, the objectives attributed to Humanities and, specifically, the texts concerning History as a curriculum component, were used as sources. This work is a research based upon qualitative documental analysis, understanding History teaching as a transbordering territory. The school curriculum as a social construction (GOODSON, 1995) and (GOODSON, 1997) is the starting perspective of this work, also covering the normative function of History Didactics (BERGMANN, 1990). In the preliminary version of the document, a rupture with the traditional History discipline curriculum was attempted, which was then reversed by the later versions, resulting in the approval of a legal guideline that observes History in a chronological and quadripartite perspective.

Key words: common base national curriculum; history teaching; educational politics.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEBs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCOCEB	Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica
FNDED	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico do Brasil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MESP	Movimento Escola sem Partido
MEC	Ministério da Educação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RCNEI	Referenciais Nacionais Curriculares para a Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA	19
2.1	A CONTRUÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO BRASIL E AS DISPUTAS QUE A CERCAM	20
2.2	A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E SUA TAREFA NORMATIVA	27
3	ORIGENS E FUNDAMENTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	34
3.1	AS BASES JURÍDICAS DAS BNCC	34
3.2	POLÍTICAS CURRICULARES BRASILEIRAS: DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	36
3.3	A BNCC E O CONTEXTO POLÍTICO BRASILEIRO	51
4	A VERSÃO PRELIMINAR DA BNCC E UMA NOVA PROPOSTA PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA	55
4.1	A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E O ENSINO DE HISTÓRIA	596
4.2	ENTRE POLÊMICAS E DISPUTAS: O COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA.....	76
5	RUPTURAS E REARRANJOS: AS DUAS ÚLTIMAS VERSÕES DA BNCC	92
5.1	A SEGUNDA VERSÃO DA BNCC E A RETOMADA DO CURRÍCULO TRADICIONAL	92
5.2	A TERCEIRA VERSÃO DA BNCC: DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM ÀS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES.....	101
5.3	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A DILUIÇÃO DA HISTÓRIA NA BNCC	117
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130

1 INTRODUÇÃO

O processo de desenvolvimento e estabelecimento de uma política curricular nacional através da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi permeado por grandes disputas e embates entre diferentes perspectivas de educação, o que se expressou na elaboração das três versões do documento – que se sucederam – e nas polêmicas midiáticas ao longo de todo processo de sua construção. As controvérsias em torno da definição do componente curricular de história, são exemplares, visto que mobilizaram, desde a publicação de sua versão preliminar, diferentes grupos que abrangeram sujeitos que atuavam no governo federal, historiadores que se dedicam a diversas áreas de pesquisa historiográfica, associações de cátedra, a Associação Nacional de História (ANPUH), até representantes de movimentos como o “Escola sem Partido” e a sociedade em geral. Além desses coletivos, soma-se ainda a atuação do grupo empresarial denominado “Movimento Pela Base”, que atuou desde o início das discussões sobre a BNCC, se fazendo ainda mais presente na terceira versão elaborada, que foi posteriormente homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e que atualmente se encontra em fase de implementação. Essa tensão se deve ao fato de que, diferentes grupos sociais possuem diferentes visões de mundo e concepções de educação, são adeptos de ideários e interesses diversos, que, dentro de um contexto de formulação política do currículo, implicam no embate entre aqueles que concorrem para a adequação das normas segundo seus próprios princípios. A construção social do currículo escrito se dá, portanto, a partir dessas diferentes demandas.

Sendo assim, o objetivo desse trabalho, a partir da análise do texto das três versões apresentadas ao longo do processo de desenvolvimento da BNCC, consiste em pensar a construção do componente curricular de História, com a finalidade de descortinar as bases racionais que guiaram sua elaboração e os objetivos atribuídos ao ensino de História, relacionando-os à perspectiva de educação definida pelos documentos.

Para tanto, se faz necessário compreender, a maneira como a disciplina escolar de história tem sido pensada no Brasil ao longo do tempo, com quais finalidades e objetivos ela tem sido retratada nos currículos, bem como, em quais momentos julgou-se pertinente sua ausência. Sendo que essa leitura deve ser empreendida a partir da historiografia produzida sobre o tema, considerando a forma

com que o ensino de História tem sido abordado no âmbito acadêmico para o empreendimento da análise dos textos da BNCC.

Além disso, é importante que se compreenda o que originou a criação de uma Base Comum Curricular, quais as justificativas utilizadas para o sua produção e como o documento se relaciona às políticas curriculares desenvolvidas em nível nacional que a antecederam, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

A partir desses elementos, será realizada a análise da versão preliminar da base, divulgada em setembro de 2015, considerando sua estruturação a partir da definição de uma perspectiva de educação, seguida do estabelecimento de áreas de aprendizagem, entre as quais se encontra a de Ciências Humanas, que, pautada com um determinado objetivo, abarca o componente curricular de História, assim como as fundamentações e objetivos para seu ensino. A recepção desse documento pela sociedade e pela comunidade acadêmica são importantes na medida em que apresentam elementos de contestação e solicitações de revisão, que encaminharam o processo para a elaboração da segunda versão, seguida do terceiro e último texto, os quais também serão analisados. Assim, pretende-se compreender o movimento de disputas e seus efeitos ao longo do processo de construção social da BNCC, de forma que se explicita a maneira como se chegou à versão final e quais as perspectivas traçadas por este documento para o ensino de História.

A escolha desse tema para pesquisa de deu por três motivos. Primeiramente pela ampla divulgação midiática da elaboração da Base Nacional Comum Curricular, propagandeada como elemento que traria qualidade a um ensino básico retratado como falho e ineficiente, sem, contudo, que se pautassem outras questões essenciais para que se atinja esse objetivo, como maior investimento material na educação pública, ampliação dos quadros docentes e melhoria nas condições de trabalho desses profissionais, promoção da formação continuada dos professores e demais agentes educacionais, além das questões sociais que ultrapassam os muros da escola. De modo que essa nova política curricular foi divulgada como resolução do “problema educacional” brasileiro sem que se pensasse em outras tantas questões caras ao tema. O segundo motivo se encontra na ideia inicial de que se trata de uma política que afetará, sobretudo, aos sujeitos da educação básica pública, grupo ao qual pertenci durante toda minha escolarização. Inquietação gerada pela impressão e reflexão não sistematizada sobre o componente curricular

de História frente a uma base pautada no desenvolvimento de “competências” e “habilidades”, que retira a obrigatoriedade do ensino de História para o Ensino Médio. E, por fim, o terceiro motivo que gerou questionamentos se deu pelo fato da BNCC, uma política curricular tão abrangente, que traz muitas implicações para a educação brasileira, ter sido elaborada, debatida e homologada em um curto período de menos de três anos, cuja conjuntura histórica se caracterizou pela instabilidade de governo que culminou com a destituição do cargo da então presidenta Dilma Rousseff e sucessão de Michel Temer à liderança do poder executivo, incorrendo em grandes modificações nos quadros funcionais relacionados à construção e aprovação do documento.

As últimas elaborações curriculares brasileiras, em acordo com Circe Bittencourt, "indicam um retorno a determinados conceitos e explicitam de forma mais evidente que o objetivo da história é o estudo do tempo do capitalismo" (BITTENCOURT, 2018, p.143) Em análise ao processo de formulação da BNCC, a autora afirma o caráter inédito de priorização de interlocutores internacionais e empresariais fundamentados nos ideais educacionais apresentados pelo Banco Mundial, preterindo, assim, o diálogo com acadêmicos das universidades brasileiras. Os currículos passam a ser submetidos ao processo de avaliação externa, o que influencia na seleção dos conteúdos e metodologias de ensino, tolhendo o poder de atuação dos professores, ao limitar seu espaço criativo, de adaptação metodológica e de escolha de materiais didáticos. A divulgação desse documento aponta, então, para uma pretensa “modernização” dos conteúdos curriculares e métodos de ensino considerando a realidade tecnológica das novas gerações, sua relação com as mídias, e o “individualismo do jovem cidadão consumidor cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua das novas tecnologias.” (BITTENCOURT, 2018, p.143) O currículo e o ensino de História, na BNCC têm, portanto, seus objetivos definidos a partir de sua inserção na realidade capitalista. As três versões apresentadas durante a criação dessa política curricular guardam diferenças significativas entre si. Por exemplo, enquanto o primeiro texto ressalta sua fundamentação nos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” das crianças e jovens brasileiros – sendo que o componente curricular de História e a ênfase dos conteúdos relacionados à História do Brasil foram pensados a partir desse princípio – a versão final pauta o currículo nas “competências” e “habilidades” que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Assim, o estudo da

construção e do processo de transformação entre a redação preliminar e a versão homologada da base curricular nacional, considerando os elementos históricos que os permearam, permite a explicitação dessas disparidades.

A pesquisa se baseia na análise documental qualitativa das três versões da Base Nacional Comum Curricular, apresentadas durante seu processo de elaboração, constituindo-se, dessa maneira, em um trabalho que opera “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]” (MINAYO, 2002, p.21-22) Por se tratar de uma normativa curricular que abarca todos os componentes curriculares da Educação Básica, foram selecionados três partes específicas dos documentos: a introdução, o trecho que versa sobre as Ciências Humanas e, estando alocado em meio a essa área, o texto que trabalha o componente curricular de História, com destaque para a abordagem dada às séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, espaço de atuação dos professores licenciados em História.

Apesar de não se tratar do currículo em si, mas sim de uma normativa que orienta a criação dos currículos pré-ativos pelos sistemas de ensino, consideramos as contribuições de Ivor Goodson a respeito do conceito de currículo, uma vez que a base apresenta as disciplinas obrigatórias para a Educação Básica e faz a seleção de conteúdos mínimos a serem trabalhados por esses componentes curriculares em sala de aula. Dessa forma, partindo das ideias de Goodson, que considera a disciplina escolar como "um bloco num mosaico cuidadosamente construído" ao longo do tempo (1997, p.31), ou seja, uma parte que compõe o currículo como um todo, busca-se compreender a perspectiva de educação escolarizada presente no documento, as funções atribuídas à área de Ciências Humanas e os objetivos traçados para o ensino de História, considerando as inter-relações desses arranjos.

A BNCC se caracteriza como uma política curricular recente, cuja elaboração se iniciou no ano de 2015 e se findou em 2018, ainda há muito o que se discutir e produzir sobre seu processo de formulação e, futuramente, sobre a operacionalização dessa política curricular. No que se refere ao componente de história, especificamente, são observadas produções acadêmicas no âmbito da pesquisa em Ensino de História. Exemplos dessa produção são encontrados, sobretudo, através de artigos científicos publicados em revistas acadêmicas sobre o

tema, como é o caso do texto de Maria Aparecida da Silva Cabral, intitulado "Vozes em disputa no campo da História e seu ensino: as controvérsias da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular", em que a autora trabalha com os embates surgidos na comunidade de historiadores a partir da publicação da primeira versão da BNCC. Outro exemplo se encontra na publicação de Flávia Eloisa Caimi, intitulada "A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? ", em que a autora credita à primeira versão da base de História o caráter de rompimento com o currículo tradicionalmente observado e critica a reação de grupos de historiadores frente à essa proposta. Outro artigo que trabalha a questão da construção e recepção da versão preliminar da base foi produzido por Luis Fernando Cerri e Maria Paula Costa, intitulado como "La construcción de la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Historia en Brasil: entre diálogos, tensiones y controversias". O historiador Jean Carlos Moreno, por sua vez, é autor de três artigos que tem como tema a BNCC e o componente curricular de História. O primeiro deles, intitulado "História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas do século XXI", também trata da elaboração da versão preliminar da BNCC de história e de sua polêmica recepção; o segundo, intitulado "O Tempo Colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil", aborda o eurocentrismo tradicionalmente norteador dos currículos da disciplina de história e como esse discurso se fez presente nas discussões sobre a BNCC, propondo o paradigma decolonial como uma das possibilidades de superação do problema; e o terceiro, publicado sob o título de "Didática da História e Currículos para o Ensino de História: Relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo", aponta os limites da produção rüseniana como uma das bases para a elaboração dos currículos no Brasil e na América Latina, tendo em vista a história da colonização.

Algumas pesquisas em nível de pós-graduação em História também já foram produzidas. Esse é o caso da dissertação de mestrado "Percurso do ensino de História da África e dos Afro-brasileiros na 1ª versão do Componente Curricular de História da BNCC", de autoria de Acácia Regina Pereira, cujo objetivo consistiu em investigar a incorporação da história da África preconizada pela Lei 10.639/2003 na versão preliminar da BNCC, analisando seu processo de produção e recepção da proposta. Silvio Célio Felício, em sua dissertação de mestrado intitulada "Reforma do Ensino Médio e a disciplina de História: Leituras sobre as repercussões da proposta da BNCC", que objetivou pensar os efeitos que a política de reforma do ensino médio

causou para o ensino de história, bem como analisou a repercussão disso na imprensa.

Destaca-se aqui, a base teórica da Didática da História, que tem se desenvolvido nas últimas décadas no Brasil, bem como os estudos que consolidaram o currículo e as disciplinas escolares como objetos interdisciplinares, abordados pela sociologia, filosofia e história da Educação.

Nos referimos aqui à Didática da História surgida a partir da quebra de paradigmas ocorrida aproximadamente entre os anos 1960 e 1980, momento em que o ensino de História passa a ser pensado a partir de novas questões sociais, associadas à identidade coletiva em função do tempo, resultando tanto no âmbito acadêmico quanto no escolar, em um ensino de História pautado do desenvolvimento da consciência histórica pelos sujeitos e na análise crítica dos objetivos e funções sociais atribuídas ao ensino da História. (CERRI, 2017, p.15-16) Para Klaus Bergmann, é papel da Didática da História, investigar a consciência histórica e “regulá-la normativamente” por se tratar de elemento essencial da constituição da auto-identidade dos sujeitos, recurso que guia a “*práxis* social dirigida racionalmente” (BERGMANN, 1990, p.30) Sendo tarefa normativa da Didática da História pensar sobre as maneiras intencionais de mediação do conhecimento histórico, seja através da escolarização ou qualquer outra forma planejada de disseminação de saberes históricos. No caso dos currículos, por exemplo, ao se observar o documento que regulamenta o ensino de história, que determina o conhecimento mínimo que deverá ser acessado pelos estudantes e é concebido por seus produtores como meio de orientação intencional das práticas pedagógicas dos professores de História em sala de aula, bem como estabelece temas para a elaboração dos materiais didáticos, como é o caso da BNCC, deve-se verificar se os conteúdos são “tratados com os métodos da racionalidade disciplinada do conhecimento histórico cientificamente elaborado e ser aptos para a formação de uma auto-identidade histórica consistente nos alunos”. (BERGMANN, 1990, p.37) É em sua tarefa normativa, portanto, que a didática da história deverá se dedicar a analisar os currículos e os conteúdos selecionados por eles como obrigatórios para o ensino da história.

Pensando o currículo como espaço disputado, Ivor Goodson o considera artefato socialmente construído, sendo o currículo escrito (ou currículo em nível pré-ativo), conceituado como um “testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares”. (1997,

p.20) Trata-se de documento que justifica, oficializa e torna pública uma perspectiva de escolarização, que está sempre sujeita a mudanças. (1995, p.21) Ainda segundo o autor, a operacionalização do currículo escrito se dá a partir de negociações e adaptações, que resultam na realização em nível interativo do currículo em sala de aula. Assim, o currículo escrito não deve ser visto como “currículo de fato”, mas sim, a partir da noção de que “o currículo escrito fixa frequentemente parâmetros importantes para a prática da sala de aula (nem sempre, nem em todas as ocasiões, nem em todas as salas de aula, mas frequentemente).” (GOODSON, 1997, p.21) O estudo da confecção do currículo escrito, permite a compreensão dos embates e disputas entre diferentes grupos sociais, observados durante sua elaboração e, conseqüentemente, colabora para o entendimento dos “valores e objetivos” traçados para a escolarização, podendo “estabelecer parâmetros para a ação e negociação interativa no ambiente de sala de aula.” (GOODSON, 1995, p.21) Em suma, o conceito de currículo se caracteriza de maneira complexa em diferentes níveis, sendo que, neste trabalho, nos utilizaremos do conceito de “currículo escrito”, elaborado pelo autor.

A partir desses pressupostos, a dissertação se estrutura em quatro capítulos. O primeiro, intitulado “O Ensino de História no Brasil e a Didática da História”, versará, a partir da historiografia produzida sobre o tema, sobre a trajetória da disciplina escolar de História no Brasil, pensando seu estabelecimento e ausências no currículo. Considerando as contribuições do campo da Didática da História para as reflexões sobre o ensino e os currículos de História brasileiros, o que inclui a análise da Base Nacional Comum Curricular.

No capítulo “Origens e Fundamentos da Base Nacional Comum Curricular”, são apresentadas as fundamentações jurídicas utilizadas para justificar a elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, pauta-se a o direito a educação definido pela Constituição Federal de 1988, que preconiza em seu artigo 210 a fixação de conteúdos mínimos que assegurem uma formação básica comum aos brasileiros, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), que aponta no artigo 26 a criação de uma base nacional comum para os currículos. Em seguida, são abordados os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais – políticas curriculares desenvolvidas em nível nacional – e suas relações com a criação da BNCC. Por fim, são apresentados elementos do contexto político brasileiro no momento de elaboração da base.

No terceiro capítulo, nomeado "A versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular", pauta-se o processo de criação, divulgação e recepção da Base Nacional Comum Curricular. Primeiramente se explicita a concepção de educação apresentada pelo texto a partir da perspectiva do direito a aprendizagem e, em seguida, se discorre sobre as funções atribuídas à área de Ciências Humanas. A partir de então, apresenta-se uma análise do componente curricular de História, considerando-a como uma tentativa de quebra com a tradição curricular eurocentrada que se observava até então nos currículos brasileiros, através da proposição de ênfase nos conteúdos da História do Brasil. Frente a esse movimento, pensa-se a recepção e reações à versão preliminar da base pela sociedade e pelos acadêmicos, através da imprensa e de diferentes comunidades de historiadores e suas associações, como a ANPUH. Também são considerados os resultados das consultas públicas realizadas digitalmente e apresentados pelo Ministério da Educação e os pareceres dos leitores críticos convidados a contribuírem para o desenvolvimento da BNCC.

No quarto e último capítulo, chamado "Ruptura e rearranjos: as duas últimas versões da BNCC", são analisadas a segunda e a terceira versão da base, sendo essa última a que foi homologada pelo Ministério da Educação e tem sido implementada na Educação Básica brasileira. Para tanto, foram novamente consideradas a concepção de educação definida nos documentos, os objetivos da área de Ciências Humanas, focalizando, especialmente, o componente curricular de História e apontando quais reivindicações foram atendidas a partir da análise dos textos em comparação às polêmicas e críticas recebidas pela primeira versão.

Optou-se pela condensação da análise das duas últimas versões em um único capítulo devido à retomada da perspectiva eurocêntrica, cronológica e quadripartite observada nesses dois textos, em contraposição ao apresentado superficialmente pela primeira versão da normativa. Apesar disso, são também consideradas as diferenças existentes entre ambas, especialmente a transição da estruturação da normativa nos "direitos e objetivos de aprendizagem" – o que foi apontado pelas duas primeiras versões do documento – para uma normativa pautada nas "expectativas e deveres de aprendizagem" e no desenvolvimento de "competências" e "habilidades" dos estudantes. A isso se somou a Reforma do Ensino Médio e seus efeitos para essa etapa da Educação Básica que, entre outras questões, ocasionou a desobrigação do componente curricular de História para os anos finais

da escolarização, diluindo seus conteúdos e conhecimentos à outras disciplinas que compõe a área de Ciências Humanas.

Em suma, como é de se esperar na elaboração de políticas curriculares, o desenvolvimento da BNCC se deu a partir de grandes e, por vezes, calorosos debates. Considerada a prerrogativa constitucional de sua elaboração, inicialmente o documento foi pautado em “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, observando o acesso aos conhecimentos dos diversos componentes curriculares pautados como direitos fundamentais dos estudantes. No entanto, em contrapartida à essa perspectiva, a terceira versão, agora já colocada em prática pelos sistemas de ensino, transformou esses “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” nas, já mencionadas, “competências e habilidades”, em uma normativa que se volta para as avaliações em larga escala. Além disso, a referida normativa, culmina com o Ensino Médio reestruturado, retirando o direito dos estudantes estudarem, entre outras disciplinas do conhecimento, os conteúdos e aprofundamentos da História, ou seja, negando aos secundaristas, o que as outras versões haviam apresentado como direito fundamental, que, portanto, deveria compor o currículo da Educação Básica brasileira em todas as suas etapas.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA

O texto final da Base Nacional Comum Curricular, homologado pelo Conselho Nacional de Educação, e que se encontra em fase de implementação, apresenta através da seleção de conteúdos mínimos, os objetivos traçados pelo currículo escrito para as disciplinas escolares, afirmados ora de maneira explícita, ora de maneira implícita. Como exemplo, no trecho introdutório da disciplina de História para o Ensino Fundamental, encontramos manifesta a seguinte finalidade para o ensino da História:

Um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a **autonomia de pensamento** e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BRASIL, 2018, p.400 - grifos do autor)

Sendo assim, somente através do estudo do currículo escrito – documento histórico produzido em um contexto político, econômico e social – que se poderá compreender em que consiste a “autonomia de pensamento” objetivada, bem como ao que se refere o “pensamento crítico” e à qual cidadania busca se formar. Em outras palavras, os objetivos elencados pelo currículo, não são neutros nem representam valores absolutos e a-históricos, são socialmente e diacronicamente construídos. Isso implica em afirmar que o que se entende por cidadania, pensamento crítico e autonomia de pensamento atingem diferentes significados ao longo do tempo e variam de acordo com diferentes ideários, são, portanto, polissêmicos.

Tomemos a ideia de “formação para a cidadania” – tradicionalmente presente nos currículos e nos objetivos do ensino da história – a definição de um cidadão bem formado que se tinha no contexto da ditadura militar brasileira é diferente da visão de cidadania construída após seu fim, essa variação ocorre a partir de rupturas e permanências acarretadas pelo contexto sociopolítico e cultural. Da mesma maneira, as diferenças ideológicas também incidem nos significados atribuídos ao conceito de “bom cidadão”. Nos posicionamentos neoliberais, por exemplo, serão consideradas características e elementos essenciais para a formação de um bom cidadão que diferirão em sua essência das características e elementos apontados a partir de uma visão não neoliberal. Daí a importância de se pensar a constituição

histórica dos currículos escritos, as mãos que guiaram sua elaboração, a fim de se compreender a racionalidade que os fundamenta.

Essa e outras problemáticas têm sido exploradas pelo campo da pesquisa do ensino de história, a partir da contribuição de diferentes perspectivas epistemológicas e teórico-metodológicas, tomando por objeto o “conjunto de conhecimentos específicos, cuja constituição, funcionamento, objetivos e objetos têm como pressuposto o como ensinar a História e a perspectiva de que esse processo está relacionado com a história das formas de escolarização” (SCHMIDT, 2012, p.76) tendo consolidado inclusive a própria história do ensino de história como área de pesquisa.

Para Goodson, adotar o conceito de currículo como construção social significa compreendê-lo, "primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática." (GOODSON, 1995, p.67) O que exprime a complexidade do fenômeno educacional a partir das relações entre questões políticas em amplo espectro e suas articulações com questões particulares das instituições de ensino, cujo resultado pode ser observado no cotidiano escolar através da *práxis* pedagógica dos professores, no processo de ensino e na aprendizagem e formas de apropriação e desenvolvimento desses saberes pelos estudantes. Assim, sob a concepção goodsoniana do currículo em nível escrito e a partir de historiografia produzida sobre o tema, apresentaremos a seguir um panorama histórico da disciplina escolar de História no Brasil, pensando as movimentações e decisões que foram responsáveis e incidiram nessa trajetória, bem como os objetivos delineados pelos currículos para sua apresentação em sala de aula. Em seguida, trataremos das contribuições trazidas pela Didática da História para a análise desses currículos e as funções atribuídas ao ensino da história nas escolas.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO BRASIL E AS DISPUTAS QUE O CERCAM

A disciplina escolar de História surge, no Brasil, com a criação do Colégio Pedro II em 1837¹, mesmo ano de criação do Instituto Histórico e Geográfico

¹ O Colégio Pedro II, criado com o objetivo de promover a escolarização dos filhos da nobreza do Rio de Janeiro, se constituiu também como instituição modelar até o ano de 1931, sendo responsável pela aprovação dos programas de ensino e pelos exames eliminatórios das disciplinas. (ABUD, 2006, p.30) A partir da ascensão de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde

do Brasil (IHGB), em um contexto de consolidação da nação pós-independência. Nesse primeiro momento, a produção dos programas dessa disciplina era amplamente influenciada pelo que se preconizava no IHGB, uma vez que seus membros atuavam como professores no Colégio Pedro II. Kátia Abud considera que os objetivos da História acadêmica e da disciplina escolar de História, eram conduzidos pela questão da nacionalidade (2006, p. 30). Nesse período, se observa ainda, um movimento de disputas entre o poder religioso e o poder laico, sendo que o primeiro perdia espaço para o segundo, dado o avanço daqueles que defendiam a laicização dos discursos sobre a história universal, influenciados pelo pensamento liberal francês (NADAI, 1993, p.145-146).

De acordo com Elza Nadai, a influência francesa também foi observada nos conteúdos escolhidos para compor a disciplina de História, de modo que "a base do ensino centrou-se nas traduções de compêndios franceses", que versavam sobre a História Universal, sobre a História Antiga e sobre a História Romana, que iam se atualizando a partir das modificações realizadas pelos Liceus Nacionais da França, além de serem utilizados os próprios materiais franceses quando não havia disponível a tradução dos mesmos. Assim,

[...] a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas. (NADAI, 1993, p.146)

Tratava-se, portanto, de um ensino de História baseado em princípios mnemônicos e factuais, que versava sobre questões oficiais relacionadas à Europa e aos aportes civilizatórios legados pela tradição liberal européia. (NADAI, 1993, p.149) A autora considera ainda que, com o advento da República, essa característica se aprofunda. Tomando como exemplo o currículo estabelecido pelo estado de São Paulo para os seus ginásios no ano de 1895, Nadai afirma que eram pautados majoritariamente conteúdos relacionados a uma história eurocentrada, linear e evolutiva, sendo a História do Brasil apresentada nos seis primeiros anos de escolarização, de maneira apendicular, iniciada com o colonizador português, seguida

Pública, que passa ser responsável pelos programas curriculares e instruções metodológicas da educação nacional. (NADAI, 1993, p.147-148)

da chegada dos imigrantes europeus, sendo que as questões relativas aos povos indígenas e africanos eram apresentadas de maneira similar, considerando suas contribuições para a nação brasileira. Essa visão se consolidou para a disciplina escolar de História em todo território brasileiro, o que pode ser observado, segundo a autora, não somente através dos currículos prescritos, mas também, pelos materiais didáticos produzidos para a disciplina, o que se expressa na

[...] seleção do que entrava ou saía dos diversos programas escolares, "o explicitado e os silêncios" [...] em seu conteúdo foram determinados pelas idéias de nação, de cidadão e de pátria que se pretendiam legitimar pela escola." (NADAI, 1993, p.149)

Dessa forma, a existência de conflitos e antagonismos foi silenciada pelo currículo, que se produzia sob um discurso que buscava a harmonia social, "para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo". Esse silenciamento implicou, para o currículo da disciplina de História, em uma perspectiva idealizada e pacífica do processo de ocupação português e da escravização de africanos e indígenas, não sendo abordados os processos de luta e resistência desses grupos sociais.

Sendo assim, o currículo da disciplina escolar de História no Brasil foi fundado a partir de uma perspectiva eurocêntrica, consolidando-se ao longo do tempo como linha tradicionalmente apresentada pelas políticas curriculares que a sucederam – embora sempre permeadas por embates – cuja influência, como veremos, ressoou inclusive nos debates e elaboração do componente curricular de História da BNCC.

A respeito desse mesmo assunto, em texto intitulado “História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização”, a historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (2012), apresenta, em síntese, aqueles que considera como principais marcos constitutivos da história do ensino de história a partir do conceito de “código disciplinar”². Enuncia, assim, quatro pontos que considera importantes para a

² Trata-se de conceito desenvolvido por Raimundo Fernandez Cuesta que diz respeito a "una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. [...] El código disciplinar de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos. En suma, el código disciplinar integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones escolares en sus diversas fases." (1997, p.08).

compreensão da realização do ensino de história no Brasil ao longo do tempo, incluindo momentos de inflexão dessa disciplina escolar.

O momento inicial de construção do código disciplinar, de acordo com Schmidt, se caracterizou pela constituição e afirmação do Estado Nacional brasileiro, trazendo como reflexo ao ensino de história a incorporação do objetivo de uma formação que promovesse e fundamentasse o sentimento de pertencimento e identidade nacional. A instrumentalização do ensino de história com finalidades políticas a partir de meados do século XIX se consolida na década de 1930, ressoando nas intenções escolanovistas³ de expansão do ensino público e de renovação pedagógica, cujo objetivo estipulado era o de formar o cidadão brasileiro. Além de o ensino de história se reafirmar como terreno fértil para uma formação permeada por objetivos políticos próprios do momento vivido, observa-se ainda a sua “pedagogização”, aproximando-o mais das questões da didática, da sociologia e da psicologia, do que dos pressupostos teórico-metodológicos próprios da matriz científica da História.

O segundo momento apontado pela autora, diz respeito à consolidação da disciplina escolar de História, considerando como marco a revolução de 1930 e a Reforma de Francisco Campos de 1931 – primeira reforma educacional a nível nacional ocorrida no Brasil – seguida pela Reforma Capanema, responsável pela reorganização do ensino secundário em 1942. Esse período é caracterizado pela consolidação da disciplina escolar de história pois a mantém como componente curricular obrigatório, propondo novas diretrizes e abordagens pedagógicas para seu ensino. De acordo com a autora, os reflexos observados em relação aos conteúdos e procedimentos técnicos se referem à “utilização do método biográfico [...], o privilegiamento dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos, em consonância com o pensamento de John Dewey.” (SCHMIDT, 2012, p.81) Considerando o fim ditadura de Getúlio Vargas, Schmidt cita a portaria nº 1.045 de 1951 como outra marca do período, já que essa normatização reafirmou a disciplina de História e a obrigatoriedade de seu ensino. A autora considera essa política como

³ O movimento escolanovista se constituiu ao propor uma revisão crítica do tradicional processo de escolarização que se tinha no Brasil. Trata-se de um importante marco na história da educação brasileira em que se afirmava a defesa “de um sistema único de ensino, e da escola pública, leiga e gratuita.” (CARVALHO, 1993, p.12), cuja principal expressão se deu através da publicação do texto redigido, em 1932, por Fernando Azevedo, e assinado por outros vinte e quatro intelectuais brasileiros, intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

consequente do processo de redemocratização após o Estado Novo, uma vez que seu texto previa como princípios básicos para a disciplina de História o desenvolvimento de um ensino crítico, que permitisse a reflexão sobre a sociedade e fornecesse meios de investigação e raciocínio que colaborassem para esse fim. (SCHMIDT, 2012, p.81)

Nesse contexto foram criados órgãos federais como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, responsabilizados pelo acompanhamento e supervisão da educação pública em relação à legislação vigente e aos meios materiais necessários ao seu melhoramento, além de promover a formação continuada de professores. O CADES, elaborava revistas e outras publicações promovendo novos métodos e práticas de ensino entre os professores, sugerindo a utilização de fontes primárias e instituições museológicas para o ensino da história. O INEP, por sua vez, difundia, através de publicações, a ideia de desenvolvimento dos Estudos Sociais, que, inspirado pelas práticas estadunidenses, posteriormente prevaleceria e se tornaria obrigatório. Disseminava-se no Brasil a ideia de um ensino de história que deveria ocorrer de forma interdisciplinar, contando com currículo composto por “círculos concêntricos: família, escola, bairro, cidade e país. O princípio da criança como centro do ensino era nitidamente expresso nesta proposta, mas os conteúdos da História eram diluídos em relação a outros conteúdos disciplinares”. (SCHMIDT, 2012, p.84) Dessa forma, se propunha o fim da história enquanto disciplina escolar autônoma, tornando seus conteúdos componentes de uma outra disciplina, os Estudos Sociais, que se pretendia interdisciplinar.

Embora sua implementação tenha sido sugerida desde 1934, foi durante a ditadura militar, no governo do general Emílio Garrastazu Médici, através da reforma educacional regulamentada pela Lei 5.692 de 1971, que os Estudos Sociais passaram a compor o currículo obrigatório do Primeiro Grau, substituindo assim as disciplinas de História e Geografia. Esse é o fato apontado por Schmidt como inaugurador do terceiro período do ensino de história brasileiro, caracterizado pelo contexto político ditatorial, pela censura e pela dissolução da História como disciplina escolar, tendo seus conteúdos condensados com outros na disciplina de Estudos Sociais.

Dessa forma, se compunha o currículo prescrito segundo os objetivos políticos de um governo interessado em dirimir as possibilidades de formação crítica,

partindo de um planejamento para a educação nacional que visava a adequação da educação a princípios nacionalistas. Em abordagem ao período, Kátia Abud alerta para o fato de que, apesar dos silenciamentos e dificuldades impostos por essa reorganização educacional,

De modo geral, rejeitavam-se os Estudos Sociais, que pretendiam – tirando a História e a Geografia seus métodos próprios de produção de conhecimento – excluir do ensino as possibilidades de crítica à realidade brasileira. Os professores buscavam dentro de suas próprias condições regionais e através das entidades representativas, como a ANPUH e a AGB, soluções para a questão do ensino de História e Geografia, enfim, recuperado nos anos 80, após o início do processo de redemocratização do país. Os instrumentos para isso foram encontrados em suas próprias escolas, com seus próprios meios. (ABUD, 2006, p.40)

Assim, para além do currículo prescrito e das limitações produzidas por ele durante o período, há que se considerar as ações de parte do professorado, que buscava resistir à esses silenciamentos e se organizar na busca do reestabelecimento da história enquanto disciplina escolar obrigatória, além de encontrar nas ações em sala de aula e no cotidiano escolar, espaço para resistir às arbitrariedades do sistema educacional administrado pelo governo ditatorial.

Por fim, o quarto e último período delimitado por Maria Auxiliadora Schmidt diz respeito à reestruturação da disciplina de história, a partir de 1984, abarcando o período de construção democrática pós-ditadura militar e que se estendera até o momento em que o artigo fora escrito, no ano de 2011. A autora, afirma como marco desse momento de reconstrução, a publicação, no ano de 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que embora não fossem obrigatórios, se constituíram como orientadores dos currículos escolares. Sua elaboração representa um processo de confronto entre diferentes concepções de educação.

Em síntese, a historiografia do ensino de História no Brasil, tem compreendido que o surgimento e a manutenção da disciplina escolar de História ocorreram a partir de uma perspectiva eurocentrista, em que a própria História brasileira era observada como suplementar a uma História universal da civilização ocidental, vista de maneira modelar. Nas palavras de Circe Bittencourt:

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos

construtores da nação brasileira e da história mundial. (BITTENCOURT, 2018, p.127)

Dessa forma, o currículo de história se edificou ao longo do tempo a partir de permanências e rupturas em relação ao que se constituiu como tradicional desde o século XIX, sendo que esse processo tem se caracterizado pelo movimento de embates pela renovação nos conteúdos e finalidades da disciplina escolar de História.

De acordo com Bittencourt, as discussões sobre o ensino de História após o fim Segunda Guerra Mundial, questionaram o papel até então atribuído à civilização europeia, tendo em vista que seu grau de desenvolvimento econômico e social não impediu que iniciasse um conflito de dimensão mundial, responsável pela morte de milhões de pessoas. A partir de então, o ensino de História, em consonância com o redirecionamento político e ideológico observado no momento, passa a ser pensado como instrumento de promoção da paz. (BITTENCOURT, 2018, p. 139) Sendo assim, considerando as relações trazidas pelo contexto sociopolítico mundial do pós-guerra, o que se observa a partir de então é a defesa de um ensino de História alinhado à promoção e formação para a democracia.

No Brasil, a partir dos anos 1950, a formação de professores passa a ser objeto de preocupação, de modo que as pesquisas desenvolvidas em âmbito acadêmico fundamentassem a escolha de novos conteúdos, o que ocorreu também em relação às metodologias de ensino em algumas instituições. A ditadura militar, como vimos anteriormente, não possibilitou a continuidade desse movimento ao impor sua agenda política para a educação brasileira, modificando os currículos, estabelecendo os Estudos Sociais e excluindo a disciplina de História do processo de escolarização.

Novas perspectivas voltam a surgir a partir dos anos 1980, com o processo de retomada da construção da democracia no Brasil, quando se destacou a influência da pedagogia histórico-crítica⁴ na estruturação dos currículos, cujo objetivo residia em superar o tradicional ensino de história – eurocentrado e factual – o que

⁴ Teoria criada pelo pedagogo brasileiro Dermeval Saviani, definida como uma pedagogia "tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela "Escola de Vigotski". A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens." (SAVIANI, 2005, p.36) Sendo papel da escola socializar os saberes historicamente constituídos pela humanidade.

não ocorreu, uma vez que a temporalidade continuou a ser observada como linear e progressiva. (RAMOS, 2018, p.225)

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, novos embates são observados, assim como são constatadas “mudanças significativas pela introdução de novos conteúdos históricos com base em seu compromisso de formação de uma cidadania democrática.” (BITTENCOURT, 2018, p.143)

O estabelecimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a partir da atuação do movimento negro e de outros movimentos sociais, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na Educação Básica, e se apresenta como um sinal dos constantes embates em torno do currículo e do empenho de algumas organizações pela construção de um ensino de História inclusivo, plural e culturalmente diverso, sedimentado na defesa de uma educação para a democracia e justiça.

Essas e outras questões se inserem em um processo de disputas ocorrido ao longo de décadas, no entanto, esse breve panorama nos fornece indicativos da construção social dos currículos, as disputas que o permeiam e dos objetivos a partir dos quais o ensino de História tem sido pautado no Brasil ao longo do tempo. A Base Nacional Comum Curricular, se constrói na esteira desses debates históricos, sendo que o componente curricular de História e seu processo de elaboração indicam também a força das convenções estabelecidas para a disciplina de História e sua função social, especialmente através da tentativa de superação de um currículo eurocentrado (cujas raízes remetem ao século XIX), como veremos mais adiante.

2.2 A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E SUA TAREFA NORMATIVA

A chamada *Neu Geschichtsdidaktik*, ou “Nova Didática da História”, surge na Alemanha Ocidental, especialmente a partir da década de 1970, motivada pela crise de legitimidade enfrentada pela História no período pós-guerra, com vistas à formulação de uma base teórica que afirmasse sua importância para a vida humana (SADDI, 2014, p.137). Nesse período, a partir dessas formulações teóricas, o ensino de História passa a ser pensado a partir de novas questões sociais, associadas à identidade coletiva em função do tempo, resultando tanto no âmbito acadêmico quanto

no escolar, em um ensino de História pautado no desenvolvimento da consciência histórica pelos sujeitos e na análise crítica dos objetivos e funções sociais atribuídas ao ensino da História. (CERRI, 2017, p.15-16) A didática da História, portanto, deixa de ser observada como área responsável por discussões metodológicas gerais relativas ao ensino – para ser pensada como uma “disciplina da ciência histórica que tem a responsabilidade de estabelecer a ‘Gênese’, a ‘Morfologia’ e a ‘Função’ da ‘Consciência Histórica’ na sociedade.” (SADDI, 2012, p.211) Cabendo a ela o papel analítico do aprendizado da história como um todo (RÜSEN, 2006, p.16), não somente da história escolar, mas também da história veiculada e publicizada por diferentes meios e formas de comunicação, além da história produzida academicamente. Contrariando, portanto, a visão tradicional da função da didática da história, antes considerada como aspecto técnico e prático direcionado ao ensino escolar.

No Brasil, se destaca a influência dessas novas teorizações sobre os historiadores que se dedicam ao ensino de história, o que pode ser considerado como uma importante mudança de paradigma que vem ocorrendo a partir dos anos 2000. A obra de Jörn Rüsen se sobressai como a mais influente, contando com o maior número de traduções, sendo que, além desse pensador, há também Klaus Bergmann e Bodo Von Borries, que apesar de terem quantidade menor de escritos traduzidos para a língua portuguesa, também tiveram impacto na produção sobre o tema. (SADDI, 2014) Essas referências desenvolvem conceitos de grande importância e que inspirarão a produção da didática da história brasileira, entre eles podemos citar os debates acerca de consciência histórica e aprendizagem histórica.

No texto intitulado “A História na Reflexão Didática”, Bergmann afirma que a didática da História como disciplina científica tem como objetivo “investigar, descritivo-empiricamente, a consciência histórica e regulá-la normativamente pois esta consciência é um fator essencial de auto-identidade humana e um pressuposto insubstituível para uma práxis social dirigida racionalmente”. (BERGMANN, 1990, p.30) Sendo, assim, cabe à didática da história pensar a consciência como elemento que guia as reflexões e ações humanas a partir de uma racionalidade que lhe é inerente. Em seguida, sistematiza a tarefa em três diferentes tipos: a empírica, a reflexiva e a normativa. Segundo o autor, as investigações empíricas da didática da história têm por objetivo compreender os “processos de recepção ou transmissão de conhecimento histórico” (BERGMANN, 1990, p.30); em seu aspecto reflexivo a didática da História “analisa e explicita os fatores didáticos imanentes da própria

Ciência Histórica e investiga o significado geral desta para a vida cultural e espiritual e para a práxis de seu tempo” (BERGMANN, 1990, p.31); já a tarefa normativa da didática da História objetiva a “fundamentação da disciplina da História no ensino, no contexto histórico e social, e com a educação e formação intencionais nela contidas” (BERGMANN, 1990, p.31). Ainda de acordo com o autor, em seu aspecto normativo, a didática da História,

Procura também explicitar os pressupostos, condições e metas da aprendizagem na disciplina específica da História, os conteúdos a serem transmitidos, os métodos e as categorias e a possibilidade da estruturação dos conteúdos a partir das categorias didaticamente escolhidas na Ciência Histórica e analisa também as técnicas e materiais de ensino e as várias possibilidades da representação da História. (BERGMANN, 1990, p.31)

A tarefa normativa da didática da história se relaciona diretamente com as maneiras intencionais de mediação do conhecimento histórico, seja através da escolarização ou qualquer outra forma planejada de disseminação de saberes históricos. Em relação à educação formal, diz respeito às questões da disciplina escolar da história, explicita as formas de seleção de conteúdos, além de abordar as diferentes formas de representação a partir de materiais e metodologias de difusão do conhecimento que se dão nos diferentes contextos.

Por fim, Bergmann considera que “essas três tarefas, sinteticamente esboçadas, são dimensões diferentes de uma única conexão constituída pela indagação sobre o surgimento, a qualidade, os efeitos e a influência da consciência histórica”. (BERGMANN, 1990, p.31) Sendo assim, de maneira geral, a didática da história em suas tarefas empírica, reflexiva e normativa tem como ponto fundamental refletir cientificamente sobre os reflexos do saber histórico na vida cotidiana das pessoas, ou seja, a maneira como a consciência histórica rege a práxis humana. A aprendizagem histórica influencia na capacidade interpretativa da realidade vivenciada pelos indivíduos, refletindo em suas identidades e na maneira de se posicionarem diante das diversas situações que lhes são impostas ao longo da vida. Cabe à didática da história, pensar, a partir da ciência histórica, se essa consciência está baseada em um pensamento histórico racional e legítimo.

Em resumo, com base na teorização de Bergmann, é possível concluir que, quando se exerce a reflexão sobre a seleção dos conteúdos a serem ensinados, a pesquisa em didática da História se encontra em sua tarefa normativa. No caso dos currículos, por exemplo, ao se observar o documento que regulamenta o ensino de

História, que determina o conhecimento mínimo que deverá ser acessado pelos sujeitos e é concebido por seus produtores como meio de orientação intencional das práticas pedagógicas dos professores de História em sala de aula, bem como estabelece temas para a elaboração dos materiais didáticos, deve-se verificar se os conteúdos são “tratados com os métodos da racionalidade disciplinada do conhecimento histórico cientificamente elaborado e ser aptos para a formação de uma auto-identidade histórica consistente nos alunos”. (BERGMANN, 1990, p.37) É em sua tarefa normativa que a didática da história deverá se dedicar a analisar os currículos e os conteúdos selecionados por eles como obrigatórios para o ensino da história – como no caso da BNCC –, possibilitando a percepção de quando há a necessidade de:

[...] rejeitar programas e exigências político-pragmáticas que, do ponto de vista do pensamento histórico e do interesse dos alunos, não são mais adequados. A este procedimento pertencem todas as tentativas de imprimir aos alunos determinadas opiniões e identidades, de elaborar uma unicidade do passado e de eliminar a categoria de modificabilidade da História, fazendo com que o presente apareça como ponto final de um processo histórico unidimensional. (BERGMANN, 1990, p.38)

O conhecimento científico da didática da história permite acesso a meios de compreensão e análise das normativas curriculares da disciplina escolar de história que proporcionam a capacidade de verificação de suas possíveis instrumentalizações e das intencionalidades que guiaram sua constituição. Essa leitura crítica, tendo em vista as experiências passadas do ensino de história em outros contextos histórico-culturais e sócio-políticos, cria a necessidade de posicionamento frente a esse tipo de normatização e refutação daquilo que venha a ser considerado inadequado ou forma de aparelhagem do ensino de história.

A didática da história, partindo dessa perspectiva crítica, também atua frente aos usos públicos da história que, por vezes, visam “conservar ou formar determinadas identidades e tradições, garantindo ideologicamente determinadas situações que não correspondem ao interesse geral, fazendo com que esta crítica da didática da História revele o seu conteúdo ideológico.” (BERGMANN, 1990, p.37) Usos públicos esses que, através da vivência social e dos produtos de consumo da mídia e meios de comunicação, influenciam na formação ou transformação da consciência histórica das pessoas, já que:

Os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem de história não estão restritos à relação professor – aluno na sala de aula, mas envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que freqüentam e nos meios de comunicação de massa aos quais têm acesso. (CERRI, 2007, p.110)

Isso faz com que uma infinidade de pensamentos sobre diferentes temáticas históricas e originados a partir dos diversos níveis de consciência histórica, sejam levados para as salas de aula, muitas vezes, promovendo o confronto entre uma perspectiva ideologizada e instrumentalizada da história para fins conservadores com o conhecimento histórico cientificamente embasado. O mesmo ocorre em nível mais ampliado da sociedade, quando determinados grupos sociais, baseados em uma história pública instrumentalizada e conservadora, passam a atuar socialmente para a promoção de suas ideologias, afetando políticas públicas e ações do Estado. Por esse motivo, Bergmann (1990, p.32), considera que o ensino de história se constitui como setor privilegiado da didática da história, por se tratar de “uma instituição social que deveria oficialmente formar uma determinada consciência histórica e que, ao mesmo tempo, revela a consciência histórica predominante.”

Nesse sentido, no Brasil, a atuação do “movimento Escola sem Partido” e a adoção de seus ideais por determinados grupos sociais, nos serve de exemplo, pois se tratava de um grupo conservador que, sob a bandeira de “luta pela família” e contra o que nomeavam como “doutrinação” nas salas de aula (PENNA, 2017), ocasionaram, entre outras coisas, debates em nível nacional com o objetivo de vetar a presença de temáticas relacionadas às questões de gênero e sexualidade no texto da BNCC. À essa demanda obtiveram parecer favorável do Conselho Nacional de Educação, que, ao homologar o documento normativo, através do parecer CNE/CP Nº 15/2017, trouxe o seguinte posicionamento:

A temática "gênero" foi objeto de muitas controvérsias durante os debates públicos da BNCC. Neste sentido, entende-se que o CNE deve, em resposta às demandas sociais, aprofundar os debates sobre esta temática. Assim, o CNE, mediante proposta de comissão específica, elaborará normatizações sobre orientação sexual e identidade de gênero considerando a importância desse tema para o desenvolvimento de valores e atitudes de respeito, tolerância à diversidade, ao pluralismo e às liberdades individuais, de modo a combater qualquer forma de preconceito, discriminação e violência. (BRASIL, 2017)

A partir desse parecer, as menções aos termos gênero e orientação sexual, foram suprimidos da versão final e homologada da Base Nacional Comum

Curricular, sendo que ainda não há informações sobre a elaboração das normatizações específicas mencionadas no trecho citado. Ora, a realidade vivenciada não deixará de impor essas questões às salas de aula; a historicidade da diversidade sexual, das lutas pelo fim das desigualdades de gênero, do preconceito e da violência envolvidos nesse processo, são factuais, constituem a identidade dos indivíduos que são sujeitos dessa educação escolarizada, assim como, também reverberam nas pesquisas científicas da História. Sua anulação no texto da BNCC implica em um argumento para rejeição da normatização, afinal, de acordo com Bergmann,

A Didática da História se preocupa, ao mesmo tempo, com o fato de possibilitar uma consciência histórica, constituída de tal maneira que garanta uma identidade ou identificação do indivíduo com a coletividade na evolução dos tempos, forneça uma práxis social racionalmente organizada e compreenda a História como um processo, cujos conteúdo e qualidade humanos podem ser melhorados pela ação e intervenção dos agentes históricos. (1990, p.31-32)

O ensino de história se caracteriza como um dos meios possíveis para a constituição de uma identidade e consciência histórica que oriente a ação individual e coletiva na sociedade mediante o conhecimento histórico. Isso possibilita a auto compreensão de indivíduos e grupos sociais enquanto agentes históricos, atingindo-os em sua moralidade, que passa a ser compreendida racionalmente em princípios de mutabilidade a partir da temporalidade vivenciada – ultrapassando a moralidade pautada apenas em obrigações, tradição e negação – constituindo sua plausibilidade a partir das questões impostas pelo presente. Em suma, o ensino de história, ao proporcionar a compreensão do processo histórico e das relações entre passado, presente e futuro, se reflete na maneira dos estudantes interpretarem a realidade e guiarem suas ações, ou seja, trata-se de possibilitar uma práxis social racionalizada.

Nesse sentido, como no exemplo dado de exclusão dos conteúdos que pautam as relações de gênero e sexualidade na BNCC – apesar de não significar a extirpação desses assuntos no cotidiano escolar – se representa uma espécie de censura chancelada pelo Estado, que pode produzir efeitos como a ausência das temáticas nos materiais didáticos que passam a ser produzidos a partir dos conteúdos determinados pela BNCC. O Conselho Nacional de Educação, instituição estatal, que, em atenção a um grupo que se caracterizava por sua moralidade tradicional, que concebia determinados tipos como ideais da existência humana – a saber, o patriarcal e heteronormativo – torna-se conivente com a repressão de determinadas formas de existência humana, atingindo o cerne da educação democrática que tem como um

dos princípios norteadores a promoção de uma cultura de paz. Sendo assim, a didática da história se torna duplamente necessária ao ensino da História, pois, por um lado, se caracteriza como meio científico que racionaliza sobre as questões aqui esboçadas e, por outro, fornece orientações para o enfrentamento dessas problemáticas de maneira a produzir efeitos na vida prática.

As reflexões sobre as políticas curriculares da disciplina escolar de história, são, portanto, caracterizadas aqui pela relação entre a didática da história em sua perspectiva normativa e as teorias do currículo. Se, por um lado, as teorias do currículo permitem a compreensão de como esse instrumento político tem sido pensado ao longo do tempo e como isso tem se refletido nas normatizações estatais da educação; por outro, a didática da história nos permite analisar a aprendizagem da história em suas diversas possibilidades e suas relações com a consciência histórica, o que inclui pensar sobre as finalidades atribuídas ao ensino escolar da história. Dessa forma,

A consciência histórica é um fator que interfere no conhecimento da História ensinada “por baixo” e “de cima”. Por baixo, na medida em que o que se aprende da História na escola está em relação dialética com a consciência de si e do grupo no tempo, que existe em função das fases da vida do sujeito (criança, juventude e adultos), das diferentes regiões e situações, de seu papel na vida diária, na política e em outras esferas da vida, como é desenvolvida, como sofre a influência dos meios de comunicação de massa e dos processos de modernização de todos os aspectos da vida. A influência “de cima” sobre a História ensinada pode ser pensada a partir do fato de que as tomadas e revisões de decisões sobre a História a ensinar são feitas por sujeitos que, no poder, são dotados de uma determinada consciência histórica e se veem obrigados a relacionarem-se com a consciência histórica da população e seus diversos setores. (CERRI, 2007, p.62)

Trata-se de pensar no que se ensina, porque se ensina e onde se ensina. No caso da disciplina escolar da história, cabe questionar os motivos que levam a determinados conteúdos a serem apontados como componentes obrigatórios do currículo, como esses conteúdos são apresentados e em quais etapas da escolarização esse ensino deverá ser proporcionado para os estudantes, relacionando essas questões às disputas de poder e ao contexto político que redigiu e efetivou essas regulamentações.

3 ORIGENS E FUNDAMENTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

3.1 AS BASES JURÍDICAS DA BNCC

Nas últimas décadas a adoção de política nacional estabelecida de currículo mínimo tem sido observada em diversos países, como nos mostra os estudos de Michael Apple (2002, p.62). As críticas em torno dessa questão ocorrem principalmente pela observação da ligação entre a formulação dos conteúdos curriculares mínimos e os sistemas de avaliação nacionais e internacionais (FREITAS, 2018, p.81). No Brasil, em 2015, quando se anunciou o processo de criação da BNCC – que vinha sendo gestado já há algum tempo, conforme o parecer CNE/CEB nº 07, de 07 de abril de 2010, que subsidiou a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b) – os posicionamentos se dividiram, com manifestações pró e contra o estabelecimento da base curricular.

A justificativa para elaboração dessa normativa foi ancorada e fundamentada na legislação brasileira, especialmente na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A explanação dessa legislação ganha relevância ao pensarmos o processo político de elaboração da BNCC e a atuação do Estado brasileiro que, embora seja fundamentado pela chamada “Constituição Cidadã”, de inspiração liberal, não garante o cumprimento das prerrogativas e direitos previstos a todos os sujeitos, fato em que se inclui a educação.

O Art. 6º da Constituição Federal, caracteriza a educação de forma geral como direito social – junto à saúde, moradia, alimentação e outros elementos – tendo suas finalidades elaboradas com maior especificidade no Art. 205 do referido documento. No artigo em questão, tem-se que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988) Sendo assim, a educação se constitui como direito fundamental social, ou, em outras palavras, trata-se de um direito fundamental de segunda geração.

De acordo com o jurista brasileiro Paulo Bonavides, os direitos fundamentais são aqueles que tem por objetivo “criar e manter os pressupostos elementares de uma vida na liberdade e na dignidade humana.” (2011, p.560). Esses valores, historicamente postulados a partir do Iluminismo e da Declaração Universal

dos Direitos do Homem de 1789, reverberam na Constituição Federal brasileira vigente ao serem expressos “direitos da primeira, da segunda e da terceira gerações, a saber, direitos da liberdade, da igualdade e da fraternidade” (BONAVIDES, 2011, p.563) Os direitos de primeira geração são direitos civis e políticos. Já os direitos fundamentais de segunda geração, são direitos vinculados ao ideal de igualdade; como já afirmado, trata-se dos direitos sociais entre os quais se encontra a educação. Dessa forma, “Consistem no resultado das lutas travadas por uma pluralidade de atores sociais, em várias partes do mundo.” (FACHIN, 2013, p.225) De maneira genérica, são direitos que, ao longo do século XX, foram reivindicados através da atuação política da coletividade, seja por meio de movimentos sociais, partidos políticos ou outras formas de organização.

Na Lei brasileira, estas prerrogativas se expressam nos artigos 6º ao 11º, afirmando, além da educação, “a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”, como direitos sociais fundamentais. (BRASIL, 1988), além de normatizar direitos dos trabalhadores, o direito à greve e à atuação sindical.

Em resumo, perante a Constituição Federal, é necessário compreender que essas gerações de direitos não concorrem entre si, sendo, na verdade, complementares e compoem os direitos humanos. Nesse sentido, o direito à educação pode ser compreendido como fator que colabora para que as pessoas tenham acesso a outros direitos fundamentais, uma vez que, “abaixo de um certo nível de bem-estar material, social, de aprendizagem e de educação, as pessoas não podem tomar parte na sociedade como cidadãos e, muito menos, como cidadãos iguais [...]” (CANOTILHO, 2003, p.474) Ao afirmar o “pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” como finalidades da educação, a Constituição correlaciona a educação a outros direitos historicamente conquistados e garantidos pela lei brasileira.

No que se relaciona especificamente à Base Nacional Comum Curricular, a Constituição Federal determina no artigo 210 que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”, é nesse artigo, portanto, que se fundamenta a elaboração do documento.

Além das determinações constitucionais, existem ainda legislações infraconstitucionais que elaboraram e direcionaram a necessidade de criação de uma base nacional curricular. Esse é o caso da Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e em seu Art. 26 regulamenta que:

Art. 26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

A LDB constitui-se como a legislação definidora do sistema educacional brasileiro, firmando a concepção de educação assumida pelo Estado e regulamentando o ensino público, tanto estatal quanto o privado.

Dessa forma, a elaboração dos currículos, conforme previsto pela referida lei, deve contemplar uma parte comum – representada agora pela BNCC – e uma parte diversificada, elaborada pelos sistemas de ensino e escolas a partir de suas realidades. A base comum curricular, portanto, perante a legislação, não é um currículo, mas sim, uma normativa para a elaboração dos diferentes currículos, em diferentes espaços, que garantiria o acesso a um conhecimento mínimo comum a todos os estudantes brasileiros.

3.2 POLÍTICAS CURRICULARES BRASILEIRAS: DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Em termos de políticas curriculares nacionais, o primeiro documento norteador dos currículos, publicado após a aprovação da LDB foram os Referenciais Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que foram apresentados em diferentes etapas, primeiramente observando o currículo do Ensino Fundamental e, posteriormente, o do Ensino Médio⁵; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; sendo que os dois últimos se constituem como objeto de nosso interesse nesse espaço. Segundo seu próprio texto, os PCNs se definem como:

[...] uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas

⁵ No ano de 1997 foi publicado o documento que atende a etapa do Ensino Fundamental I, em 1998 divulga-se os textos centrados na fase do Ensino Fundamental II e, por fim, no ano 2000 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

e pelos professores. *Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo*, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p.13, grifos nossos)

Portanto, se trata de um conjunto de documentos que visam orientar de maneira disciplinar a elaboração dos currículos pelas escolas e sistemas de ensino, abrangendo a formação dos professores, a produção de materiais didáticos e avaliações, e que, por sua característica orientadora e não impositiva, não são obrigatórios. Para tanto, lança mão, além de elaborações voltadas para as diferentes disciplinas escolares, dos denominados “temas transversais”, responsáveis pela integralização do currículo a questões sociais, possibilitando a articulação desses temas aos conteúdos. Os temas transversais definidos foram: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual; a partir da “urgência social” que representavam e tendo por objetivo a promoção de uma educação para a cidadania, considerando a "abrangência nacional", "possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental" e "favorecer a compreensão da realidade e participação social". (BRASIL, 1998, p.25-26)

É interessante observar que, no texto introdutório dos PCNs, presente no primeiro volume da série de documentos, encontra-se a seguinte afirmação:

[...] a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, *reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais)*, a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática [...] (BRASIL, 1998, p.14 – grifos nossos)

Nesse sentido, juridicamente, a elaboração dos parâmetros foi fundamentada nos mesmos artigos da Constituição Federal e da LDB utilizados para justificar o desenvolvimento da BNCC, bem como os próprios PCNs foram considerados como a base nacional comum no momento de sua confecção.

Como é característico de todo processo de desenvolvimento e implementação de políticas curriculares, os PCNs também se tornaram objeto de análise por pesquisadores do currículo e da educação em geral. A principal crítica feita após a apresentação dos parâmetros, se deu em relação a sua construção a partir de

orientações de organismos internacionais⁶, como parte de um movimento mundial de reestruturação dos currículos ocorrido a partir dos anos 1990, no contexto das diretrizes neoliberais.

O marco inicial das reformas educacionais é atribuído à realização, em 1990, na cidade de Jontiem, na Tailândia, da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, que originou a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, que propunha a universalização da Educação Básica, concentrando a atenção na aprendizagem; da qual o Brasil se tornaria signatário. (MALASCHEN, 2014, p.30) A partir disso, o governo brasileiro, elaborou o *Plano Decenal de Educação para Todos*, apresentado em 1993 em nova conferência organizada pelo Banco Mundial na cidade de Nova Délhi, cujo objetivo mais amplo era o de “assegurar, até o ano 2000, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida contemporânea.” (BRASIL, 1993, p.13), o que foi consolidado a partir dos PCNs.

Cláudia Galian (2014, p.653-654), ao apresentar um panorama dessas críticas, assinala também para os seguintes pontos como predominantemente abordados por diferentes autores críticos dos parâmetros:

- a) A perspectiva psicologizante dos fundamentos e métodos educacionais elencados pelo documento e a consequente adoção do construtivismo pedagógico e desconsideração de questões sociológicas e políticas próprias da complexidade curricular;
- b) Questionou-se a não obrigatoriedade de emprego dos PCNs na elaboração curricular, tendo em vista a extensão de suas elaborações que remetiam mais a um currículo prescrito do que a parâmetros para sua elaboração;
- c) As críticas aos temas transversais propostos se deram ao que se considerou como uma perspectiva que ignora questões sociais que envolvem elementos extraescolares, além de apontarem “uma opção clara por ignorar os conflitos existentes entre diversas culturas e etnias, o que reduz a pluralidade cultural a um multiculturalismo conservador e a uma postura assimilacionista”

⁶ Galian (2014, p.653) aponta entre esses organismos o Banco Mundial; a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

(GALIAN, 2014, p.653), além de serem incoerentes com a organização disciplinar que compõe majoritariamente o documento.

No que se refere aos conteúdos da disciplina de História apresentados nos PCNs, em geral devem ser consideradas as inovações trazidas pela incorporação das linhas historiográficas difundidas através da “Nova História”, além da possibilidade que o trabalho através de “eixos temáticos” proporcionava para uma saída da perspectiva temporal cronológica clássica, tradicionalmente utilizada. De acordo com Kátia Abud,

Temáticas relacionadas à História Social, Cotidiano, Mentalidade foram então indicadas para compor as aulas de História em todos os níveis da escolaridade. Algumas delas, num primeiro momento foram assumidas por materiais didáticos (manuais, conjuntos de material imagético, p. ex.). Contudo, a possibilidade de se diversificar os programas não se realizou. Tal como na década de 1980, por fatores estranhos aos documentos curriculares, os professores tiveram limitadas as possibilidades de construir seu próprio trabalho. (2016, p. 303)

Quando se trata da criação de políticas públicas e, mais especificamente, de políticas educacionais, considerando a pluralidade de ideais e concepções a respeito dos diferentes elementos que compõe o processo educativo; assim como as questões ideológicas, éticas, morais e materiais que são envolvidas; as dificuldades para se entrar em consenso se tornam, por vezes, intransponíveis. O resultado é observado no embate criado na arena política entre representantes desses diferentes ideais e, quando concretizado determinado plano, são pautadas as críticas à política definida.

Os PCNs, apesar dos elementos amplamente criticados que foram mencionados, representaram também uma diversificação dos conteúdos e aproximação de temas sociais pertinentes para a formação dos estudantes. No caso da disciplina de História, o documento elencou inovações historiográficas importantes para o aprimoramento dos currículos. Entretanto, conforme indica Abud (2016, p.303), apesar da presença dessas temáticas e inovações, a diversificação dos currículos não se concretizou devido ao que a autora caracteriza como “elementos estranhos aos documentos curriculares”. Em outras palavras, trata-se de considerar que, para além do currículo escrito, existem inúmeros elementos sociais, políticos e econômicos que influenciam diretamente no currículo em ação e as possibilidades de atuação dos professores. O que inclui questões culturais da população atendida por esse currículo no âmbito de uma sociedade de classes, as condições de trabalho dos profissionais

da educação, a atuação do Estado sobre processo de formação continuada dos professores – a própria existência ou não existência dessa formação –, a realidade material de cada instituição de ensino, a diversidade cultural própria de um país de grandes dimensões como o Brasil, o baixo investimento de recursos públicos na educação, entre muitas outras questões, são aspectos inerentes ao processo de desenvolvimento de um currículo nas salas de aula e que influenciam diretamente no resultado da educação proporcionada e, portanto, no ensino de história.

Algum tempo depois, entre 2010 e 2013, durante os governos de Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, temos a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), outra política educacional brasileira, cujas discussões também pautaram a elaboração da base nacional dos currículos. As DCNs têm origem a partir da Indicação CNE/CEB nº 3/2005, de autoria do então conselheiro, Francisco Aparecido Cordão, em razão do que se considerou naquele momento como defasagem em relação às discussões mais atuais sobre o tema, além das modificações normativas que ocasionaram a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos (BRASIL, 2005). Em outras palavras, a partir das mudanças ocorridas nas políticas educacionais, julgou-se necessário a elaboração das DCNs, política normatizadora dos currículos brasileiros. Sendo assim, nesse período, foram realizados estudos e discussões com a finalidade de elaborar o referido documento, como veremos a seguir.

Em 2007, o Ministério da Educação publicou uma série de documentos intitulados “*Indagações sobre Currículo*”, elaborados por uma equipe de especialistas de diferentes áreas de pesquisa, que, sob coordenação da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, abordava os seguintes eixos: *Currículo e Desenvolvimento Humano*, escrito pela estudiosa do desenvolvimento humano, Elvira Souza Lima; *Educando e Educadores: seus direitos e o currículo*, desenvolvido por Miguel Gonzalez Arroyo, professor titular emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais; *Currículo Conhecimento e Cultura*, elaborado em conjunto por Antônio Flávio Barbosa Moreira, professor emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e Vera Maria Ferrão Candau, professora emérita da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; *Diversidade e Currículo*, de autoria de Nilma Lino Gomes, professora emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais; *Currículo e Avaliação*, construído por Cláudia de Oliveira Fernandes, professora da Faculdade de

Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, e Luiz Carlos de Freitas, professor aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

O objetivo da produção e distribuição desses documentos foi o de promover o início das discussões entre profissionais da educação básica com a finalidade de fomentar sua participação no processo de debates para estruturação das DCNs. (LORENZONI, 2009) Esses volumes foram impressos e um total de 740 mil kits foram enviados para as escolas de todas as regiões brasileiras. O convite aos especialistas acima citados foi assim justificado pelo Ministério da Educação:

O fato de termos chamado estes estudiosos para elaborarem os textos significa haver entre eles pontos de aproximação como, por exemplo, escola inclusiva, valorização dos sujeitos do processo educativo, cultura, conhecimento formal como eixo fundante, avaliação inclusiva. Por privilegiarmos o pensamento plural, reconhecemos nos textos também pontos de afastamento. Assim, será possível encontrar algumas concepções sobre currículo não necessariamente concordantes entre si. É justamente divulgando parte dessa pluralidade que o MEC contribui com a discussão. Há diversidade nas reflexões teóricas, porque há diversidade de projetos curriculares nos sistemas, nas escolas. Esse movimento, do nosso ponto de vista, enriquece o debate. (BRASIL, 2007, p.6)

Ressalta-se, aqui, o fato de que, em geral, a perspectiva adotada por esses pesquisadores em suas proposições era a da teoria multiculturalista do currículo. (MALANSCHEN, 2014, p.40) Além disso, nota-se a busca pelo debate na tentativa de construção de uma política pública para a educação através da participação de profissionais da educação básica e do ensino superior brasileiro, vocalizando diferentes perspectivas e visões do currículo.

Nesse mesmo contexto, o MEC, por meio Secretaria da Educação Básica (SEB), responsável por estabelecer a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (DCOCEB), cria no ano de 2009 o “Programa Currículo em Movimento”, cuja finalidade constituía em “buscar melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.”⁷ Esse programa foi responsável pela divulgação dos mencionados textos “Indagações sobre o Currículo”, pelo levantamento e análise das propostas curriculares da Educação Básica dos sistemas

⁷ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/apresentacao> Acesso em 18 de junho de 2020.

de ensino estaduais e municipais, pela elaboração de documento orientador para a “organização curricular e referências de conteúdos para assegurar a Formação Básica Comum da Educação Básica (Base Nacional Comum/Base Curricular Comum)”⁸, além da realização de oito encontros regionais e um encontro nacional para discussão do currículo.

O primeiro documento resultado do programa, foi divulgado em junho de 2009, intitulado de “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica”. Posteriormente, no ano de 2010, foi realizado na cidade de Belo Horizonte o *I Seminário Nacional do Currículo em Movimento*, em cooperação com Instituições Federais de Ensino Superior⁹, para apresentação dos resultados das análises e debates sobre o tema. Nos anais desse seminário temos publicados uma série de artigos em que são apresentadas as avaliações das propostas curriculares dos estados e municípios, as perspectivas para o desenvolvimento curricular para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para Ensino Médio.

Entre os textos produzidos sobre a etapa do Ensino Fundamental se encontra presente o título “A História na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias”, escrito pela historiadora e professora da Universidade Federal de Uberlândia, Selva Guimarães Fonseca, a partir da reflexão sobre o currículo e o ensino de História em uma perspectiva histórica. A autora apresenta os elementos que considera como transformações e avanços para a área, originados a partir do fim da ditadura militar brasileira e através da luta pela democracia, destacando: a consolidação da História enquanto disciplina escolar; o fortalecimento de cursos superiores em História e conseqüente melhoria na formação dos professores; a criação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, responsáveis por modificar a LDB e instituir a obrigatoriedade do estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena; o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como difusor da História na sociedade brasileira; entre outras questões.

⁸ Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/curriculo_em_movimento_saibamais.pdf Acesso em 18 de junho de 2020.

⁹ De acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 33 - dezembro de 2010, as IFES contariam com financiamento do programa para: Elaboração de estudos e análise das propostas pedagógicas e da organização curricular da educação básica implementada nos sistemas estaduais e municipais de ensino; elaboração de proposições para a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais e elaboração de documento orientador para a organização curricular e referenciais de conteúdos para assegurar a formação básica comum da educação básica. (BRASIL, 2010a)

Além disso, ressalta as diferentes metodologias e concepções que têm sido pensadas para o ensino de história em uma perspectiva interdisciplinar, o papel do professor nesse processo, a educação patrimonial, o trabalho através do emprego de diferentes fontes e construção de conceitos nas aulas de história etc. A autora ainda alerta para a tradição dos currículos e livros didáticos em geral se basearem em uma linha eurocêntrica da História, originada a partir da visão francesa “quadripartite”, amplamente absorvida no Brasil, com a qual a primeira versão da BNCC tentou romper, como veremos a seguir.

Em suas considerações finais, se refere à complexidade do ensino de História e a construção da consciência histórica, trabalhando sua relação com a educação para a cidadania. Nesse sentido, a autora defende que:

A consciência histórica do aluno começa a ser formada antes mesmo do processo de escolarização e se prolonga no decorrer de sua vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios. Assim, a construção de uma prática de ensino de História que de fato objetive a formação de cidadãos críticos, requer a valorização permanente das vozes dos diferentes sujeitos, do diálogo, do respeito à diferença, bem como o combate às desigualdades e o exercício da cidadania em todos os espaços. (FONSECA, 2010, p. 11)

Fica evidente a aproximação entre o ensino de história e a formação do sujeito para atuação social como cidadão crítico, apontando a necessidade de valorização da diversidade e considerando a pluralidade das formas de se viver, tendo em vista a contribuição para a formação da consciência histórica ao longo da vida. Portanto, no âmbito do *Programa Currículo em Movimento*, essa foi a perspectiva enunciada para a disciplina de história no Ensino Fundamental, perspectiva semelhante à definida pela versão preliminar da BNCC, como veremos mais adiante.

No que se refere ao Ensino Médio, não há a apresentação de uma perspectiva para o ensino de História, tendo sido apresentados textos de diferentes autores que abordaram temas como a articulação entre trabalho, cultura e ciência para estabelecimento de um currículo para esse nível de ensino; as mudanças no corpo discente próprias da contemporaneidade; o desenvolvimento de competências; a diversidade e a violência nas escolas.

No artigo “Tensões disciplinares e Ensino Médio”, o autor Alfredo Veiga-Neto, afirma que, se tratando dessa etapa da educação básica, se deve buscar “uma prática curricular que seja, ao mesmo tempo, disciplinar e interdisciplinar”, considerando que esse movimento traz vantagens e assumindo que, nesse momento,

“os alunos e alunas já devem estar se encaminhando para assumir determinadas identidades profissionais ou, no caso do Ensino Médio Profissionalizante, já devem até mesmo tê-las assumido” (2010, p. 12) Portanto, naquele momento, já se discutiam as possibilidades curriculares para o Ensino Médio de forma interdisciplinar, considerando que as perspectivas do mundo do trabalho já se fariam presentes na vida dos jovens que frequentam essa etapa da Educação Básica.

Em resumo, a partir dos estudos e das discussões promovidas – envolvendo em maior ou menor grau o governo, os professores universitários, os representantes dos sistemas de ensino e os professores da Educação Básica – em dezembro de 2009 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em 2010 foram apresentadas as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. E, em 2012, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2013.

No texto de apresentação escrito pelo então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, presente no texto final homologado das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, publicado no ano de 2013, após conclusão do componente do Ensino Médio, afirmou-se que: “São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.” (BRASIL, 2013, p.04) Algumas páginas depois, lê-se o seguinte: “é proposta do CNE o estabelecimento de uma Base Nacional Comum que terá como um dos objetivos nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos.” (BRASIL, 2013, p.13) Assim, fica evidente a proposta de elaboração da BNCC, que no texto das DCNs é caracterizada da seguinte maneira:

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais [...] (BRASIL, 2010, p.31)

A perspectiva de base comum assumida pelo documento, trata os conhecimentos mínimos aos quais os estudantes da educação básica deveriam ter acesso como aqueles que são frutos da cultura, advindos de diferentes espaços e

produzidos por diferentes sujeitos, associando-se, dessa maneira, à ideia de um currículo multicultural¹⁰ ou intercultural¹¹, dois conceitos empregados no texto.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais a disciplina de História foi apontada como obrigatória para o Ensino Fundamental, alocada junto a área de Ciências Humanas, sendo que, para o ensino da História do Brasil, deveria levar “em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 2013, p.133). A história e cultura afro-brasileira e indígena deveriam, obrigatoriamente, ser abordadas em todo o currículo – especialmente no ensino de literatura, artes e História do Brasil e da África – tendo em vista a garantia do “conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação” (BRASIL, 2013, p.133) Sendo que sua inclusão possibilita:

[...] ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias. (BRASIL, 2013, p.133)

Dessa forma, as DCNs preconizam que, a inclusão da História e culturas indígenas e afro-brasileiras, promoveriam a transformação do currículo, ampliando suas perspectivas para além dos limites tradicionalmente estipulados, cuja finalidade seria a promoção da pluralidade e solidariedade na sociedade brasileira.

Cabe frisar que as Diretrizes Curriculares Nacionais são amplamente relacionadas à Base Nacional Comum Curricular, pois como consta informado no próprio endereço eletrônico da BNCC:

¹⁰ O termo multiculturalismo se refere à tendência surgida no Canadá, com a intenção de evitar o fortalecimento de movimentos separatistas, de se reconhecer oficialmente que um país é constituído por sujeitos e suas diferentes culturas. Quando adotado pelo Estado, o multiculturalismo se reflete nas políticas públicas através da formalização da igualdade – não significando a igualdade de fato. Diversos países têm adotado essa perspectiva em suas políticas curriculares. Peter McLaren, partindo de uma linha pós-estruturalista, pontua que as relações de poder no mundo capitalista são definidas por estruturas de dominação ligadas às diferenças de classe, raça e gênero. O autor propõe que, para a superação desses estruturantes sociais, o multiculturalismo crítico – não o multiculturalismo conservador, o humanista liberal e o liberal de esquerda – contribui para a construção de novas narrativas e “a desconstrução do social através de uma consciência intersubjetiva reflexiva” (MacLaren, 1997, p.143) cf. (FAUSTINO, 2006)

¹¹ Ideário adotado nas políticas europeias a partir da década de 1980, que, assim como no multiculturalismo, orientou políticas educacionais para a celebração e tratamento das diferenças étnicas e culturais perante a globalização em busca da criação de uma “nova democracia”. (FAUSTINO, 2006, p.11)

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017)

Assim sendo, as DCNs se constituem como normativa “ética, política e estética”, enquanto a base se caracteriza, atualmente, com a versão homologada pelo CNE do texto, como normativa estabelecadora das “expectativas de aprendizagem” para os estudantes da Educação Básica, considerando as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo de seu percurso de escolarização.

Alguns meses após finalização da publicação das DCNs, sancionada a Lei 13.005 de 2014, se estabelece um novo Plano Nacional de Educação (PNE)¹², com duração de dez anos, que avança o projeto de criação de uma base curricular nacional. O documento, atribui ao MEC a responsabilidade pelo encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação (CNE)¹³ de proposta para constituição da base curricular comum. Esse plano decenal era composto por vinte metas, sendo que cada uma delas comportava algumas estratégias. O texto se refere à base nacional curricular nos seguintes trechos:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Estratégias:

2.1) o *Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de*

¹² Documento plurianual que se constitui como orientador para elaboração de políticas educacionais, pautado pelo Art. 214 da CF e cuja elaboração deve visar a articulação e desenvolvimento do ensino. Objetiva-se a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país. Historicamente a construção desse documento tem ocorrido de maneira centralizada e se convertido em políticas de governo cujos resultados estipulados não têm se materializado. Cf. DOURADO, L.F. *Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira*. Brasília: INEP, 2016.

¹³ Órgão colegiado instituído pela Lei 9.131/1995, ao qual se atribui funções deliberativas e normativas que colaboram para o desenvolvimento e avaliação de políticas educacionais, zelando pelo seu cumprimento e oportunizando a participação da sociedade nessas decisões, em razão do assessoramento prestado ao Ministério da Educação. Seu conselho pleno é composto pelas câmaras de educação básica e de ensino superior, cada uma contando com doze conselheiros indicados pela presidência da República, dos quais ao menos seis devem estar presentes em listas tripartites, elaboradas mediante consulta a entidades da sociedade civil que se relacionem à área de atuação de cada câmara. O mandato de cada conselheiro dura quatro anos, sendo que a renovação de metade de cada conselho ocorre a cada dois anos. Cf. Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995 e Decreto Nº 3.295, de 15 de dezembro de 1999.

vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental; [...]

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Estratégias:

[...] 3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum; [...]

Estratégias:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; [...] (BRASIL, 2014, grifo nosso)

Em resumo, a construção de uma base nacional para os currículos foi formalizada pelo PNE como forma estratégica para a pretensa universalização do acesso ao Ensino Básico e fomento da qualidade da educação em suas diferentes etapas e modalidades, estabelecendo os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, respeitando as diferenças regionais, estaduais e locais, visando garantir uma formação básica comum aos estudantes brasileiros. A expressão “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, foi definida pelo CNE no Parecer CNE/CP N°15/2017, como “termo suficientemente geral para englobar os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que as resoluções anteriores colocam como os saberes a serem desenvolvidos na Educação Básica.” (BRASIL, 2017) Apesar disso, os termos escolhidos para estruturação dos conteúdos dispostos para as disciplinas escolares pela BNCC, em sua versão final, foram “competências” e “habilidades”, o que será discutido posteriormente.

Tendo em vista as bases legais elencadas até aqui, assim como as prerrogativas expostas pelos demais documentos citados, o então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, por meio da portaria 592, publicada no Diário Oficial da União no dia 17 de junho de 2015, amparando-se especificamente na LDB e no PNE, institui uma “Comissão de Especialistas para Elaboração da Proposta da Base

Nacional Comum Curricular”. De acordo com Macedo, o documento foi “escrito no interior de uma Universidade Pública, a Universidade Federal de Minas Gerais, coordenado por um núcleo de estudos dedicado, há muitos anos, a atividades de pesquisa e formação de recursos humanos para a educação.” (2015, p.899) A comissão de especialistas foi composta por 116 membros, dos quais doze seriam responsáveis pela elaboração do componente curricular de História¹⁴. Segundo Silva e Meireles:

[...] a composição do grupo foi bastante heterogênea e diversificada, sentindo-se a ausência de especialistas do Sul brasileiro. Houve certa predominância do Norte/Nordeste, com a presença de representantes de sete estados daquelas regiões, deslocando-se o olhar da Comissão do grande eixo Rio-São Paulo para áreas até então consideradas academicamente “periféricas”. Ainda em relação à composição da equipe, observou-se equidade de gênero (sete homens e sete mulheres), o que não significou um rompimento com a visão mais tradicional da História em vários sentidos e nem a inclusão de temáticas da diversidade de gênero e das sexualidades na primeira versão do documento. Dos catorze especialistas, metade era oriunda de universidades, tendo sido convidados pelo MEC, diferentemente dos que foram indicados pelo Consed e pela Undime. Não havia especialistas por áreas ou subáreas (História da América, História Moderna, etc.) e, nesse aspecto, tampouco a preocupação de se contemplar o já consagrado pela Historiografia. (SILVA; MEIRELES, 2017, p.14)

Essa comissão recebeu a atribuição de elaborar uma proposta preliminar para a BNCC, que deveria ser entregue até o final de fevereiro de 2016, estando sob coordenação da Secretaria de Educação Básica. Além disso, a Portaria 592, determinava ainda que, após publicação do documento preliminar, seriam realizadas discussões públicas em todos os estados, a partir da organização das secretarias de educação, associações acadêmicas e científicas. (BRASIL, 2015b) Os resultados dos debates deveriam ser documentados em relatório pela comissão de especialistas e entregues pela SEB ao Conselho Nacional de Educação. Simultaneamente à publicação dessa portaria, se inicia o I Seminário Interinstitucional

¹⁴ Os especialistas designados foram: “Antônio Daniel Marinho Ribeiro (Seduc-AL); Giovani José da Silva (Unifap, erroneamente grafada como Ufap); Leandro Mendes Rocha (UFG); Leila Soares de Souza Perussolo (Undime-RR); Márcia de Almeida Gonçalves (Uerj); Maria da Guia de Oliveira Medeiros (Undime-RN); Marcos Antonio da Silva (USP); Marinelma Costa Meireles (Seduc-MA); Reginaldo Gomes da Silva (Seduc-AP); Rilma Suely de Souza Melo (Seduc-PB); Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL); Tatiana Gariglio Clark Xavier (Seduc-MG). Destes nomes, permaneceram na comissão dez especialistas, retirando-se as professoras Márcia Gonçalves e Sandra Oliveira.” Ao longo dos trabalhos outros especialistas foram incorporados à comissão para auxiliarem na elaboração do documento relativo ao componente curricular História: Claudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci (Centro Pedagógico-UFMG); Itamar Freitas de Oliveira (UnB); Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN); Mauro Cezar Coelho (UFPA).” (SILVA; MEIRELES, 2017, p.13)

para a elaboração da BNC, ocorrendo entre os dias 17 e 19 de junho de 2015, em Brasília.

Sendo assim, as discussões sobre a BNCC foram planejadas a partir de junho de 2015, no entanto, sua elaboração já estava prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, sendo que as discussões para criação do documento foram iniciadas formalmente pelo MEC no ano de 2010¹⁵. Esse debate foi executado com a colaboração do CONSED e da UNDIME, considerados representantes da sociedade civil. Trata-se de um intrincado jogo político no qual não nos aprofundaremos, em que se fazem presentes, além do já citado Programa Currículo em Movimento, a elaboração do documento “Por uma Política Curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”, entre 2009 e 2014; e outros trabalhos considerados como “preparadores do terreno” para a construção da BNCC.

O processo de criação, debates e reestruturação da BNCC ocorreu através da publicação de três versões diferentes do documento. Com a nomeação da comissão responsável pela elaboração da BNCC em junho de 2015, ocorre a publicação da versão preliminar da base e abertura para consulta pública em 16 de setembro de 2015. Todos os textos dos componentes curriculares foram disponibilizados neste primeiro momento, com exceção das elaborações a respeito da disciplina de História, que já se encontrava envolta por polêmicas e disputas, tendo sido disponibilizada apenas duas semanas depois.

Após discussão pública, a 2ª versão da BNCC foi disponibilizada no dia 03 de maio de 2016. No mês de setembro deste mesmo ano, temos a publicação da MP 746/2016 que, convertida na Lei 13.415 no dia 26 de fevereiro de 2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao sancionar a Reforma do Ensino Médio. A nova Lei implica drásticas mudanças curriculares nesta etapa da Educação Básica, já que, entre outras determinações, torna obrigatórias apenas as disciplinas de português, matemática e língua inglesa, dividindo os demais conteúdos, entre eles a disciplina de História, em quatro diferentes itinerários formativos. (GARCIA e CZERNISZ, 2017)

¹⁵ O texto introdutório do Parecer CNE/CP Nº15/2017 afirma que o MEC iniciou estudos para a elaboração de uma base curricular comum logo após finalizar o PL 8035/2010 que se converteria no Plano Nacional de Educação 2014-2024.

A terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular foi publicada em abril de 2017, contendo os textos que compreendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Em sequência ocorre sua homologação pelo então ministro da educação, Mendonça Filho na data de 20 de dezembro de 2017, sucedido pela divulgação de resolução do Conselho Nacional de Educação que orienta a implementação da base. O texto da terceira versão do documento referente à etapa do Ensino Médio foi publicado em 02 de abril de 2018, já elaborado de acordo com as mudanças determinadas pela Reforma do Ensino Médio. Após realização de audiências públicas para seu debate, o texto foi aprovado e homologado pelo Conselho Nacional de Educação no dia 04 de dezembro de 2018.

Até aqui foram apresentadas as principais bases legais, discussões e projetos em âmbito nacional que versaram sobre o currículo da Educação Básica a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que se relacionam à concepção e desenvolvimento de uma base nacional curricular. No entanto, é fundamental que se considere, para além do âmbito jurídico, as questões sociopolíticas historicamente imbricadas no movimento de formulação e reformulação dos currículos. Partimos, então, da concepção de Tomaz Tadeu da Silva, ao afirmar que:

Uma história do currículo não deve tampouco cair na armadilha de ver o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como um inocente processo epistemológico em que acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinam, por uma dedução lógica e filosófica, aquilo que melhor convém ensinar às crianças, jovens e adultos. O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e controle, propósitos de dominação ligados à classe, à raça e ao gênero. (1995, p.09)

Assim, o autor considera que os atores envolvidos nas discussões e na formulação da política curricular, além de se constituírem como legisladores, especialistas, professores, enfim, profissionais ligados à educação, são, também, sujeitos que estão inseridos em uma realidade social estruturalmente pautada nas relações de classe, raça e gênero. Suas concepções de mundo, e toda a bagagem histórica da realidade em que se inserem se consubstanciam, refletindo no resultado de suas ações políticas e na perspectiva de educação por eles assumida. Em complemento à ideia, há que se considerar que não se trata apenas de questões da

individualidade desses sujeitos, mas sim de aspectos históricos que os atravessam e orientam sua atuação social e coletiva. É indispensável, portanto, que se dê atenção às organizações políticas em que atuam, pois é através dessas organizações que são pautadas as perspectivas reivindicadas para a política curricular.

3.3 A BNCC E O CONTEXTO POLÍTICO BRASILEIRO

Pensar questões relativas à atualidade e ao cotidiano a partir de uma perspectiva científica da História, significa lidar com elementos teóricos, metodológicos e conceituais próprios do campo da história do tempo presente. Eric Hobsbawm, em abordagem ao trabalho do historiador que toma por objeto eventos ocorridos em período recente, considera que a maior dificuldade dessa atividade se dá no fato do historiador estar “à mercê de movimentos de prazo relativamente curto do clima histórico, conforme experimentados por aqueles que os vivem” (2013, p.327), ou seja, não havendo distanciamento temporal do fato vivenciado, se incorre no risco de se deixar guiar por opiniões e paixões produzidas “no calor” do momento, preterindo a análise cientificamente embasada e os conceitos necessários para sua realização. Em outras palavras, tomar por objeto fatos recentes, traz como desafio a dedicação a um objeto ainda em construção, cujos efeitos ainda serão sentidos pelas pessoas, estando entre elas o próprio historiador como sujeito social.

Nesse sentido, o texto da BNCC se enquadra como fato que ainda se desdobrará perante a sociedade. Apesar de seu texto ter sido homologado pelos órgãos competentes e sua implementação ter sido determinada e encaminhada aos sistemas de ensino, os efeitos sobre o cotidiano escolar e o ensino de história, ainda são praticamente desconhecidos, havendo algumas incertezas em relação ao caminho a ser percorrido nos próximos anos. Nessa equação são somadas as decisões dos sistemas de ensino, do professorado como coletivo, além da atuação de cada professor em seu trabalho diário no chão da escola e da sua relação pedagógica com os estudantes, sendo que esses atores se originam em realidades socioeconômicas e culturais diversas.

Muitas são as variáveis que atravessam a construção do currículo operacionalizado e é nesse sentido que “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada

da escolarização.” (GOODSON, 1995, p.201) Assim, se o currículo escrito não representa a realidade, há que se considerar que sua construção se dá com a finalidade de orientá-la, embora, como temos visto, se trate de uma questão tão complexa quanto a realidade social em que se está inserido.

Apesar de ainda estarmos descobrindo os modos e efeitos da aplicação da BNCC, os apontamentos realizados pela base colaboram para a compreensão da perspectiva de educação escolarizada e dos objetivos traçados pelo Estado brasileiro no momento de sua produção, compreendendo que o ensino de História se insere como componente desse processo educacional, com uma função que lhe é determinada no documento.

Tendo em vista a construção da análise dessas questões, o estudo das movimentações políticas recentes do Brasil e seus impactos sobre a política educacional e a própria estruturação geral do texto da BNCC são essenciais. Como vimos anteriormente, as controvérsias e disputas em torno da base nacional curricular, bem como o próprio questionamento da necessidade de elaboração dessa normativa, ocorrem desde sua gênese constitucional. No entanto, os atritos quando de sua fase de elaboração se tornaram latentes, se acirrando ainda mais a partir da instabilidade política que ocasionou o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Por se tratar de uma elaboração ocorrida na esfera política, há que se considerar os efeitos do contexto governamental que o elaborou. Desde a publicação da primeira versão do texto, a dinâmica própria da instabilidade democrática já se fez presente, especialmente quando pensamos a recepção do texto do componente curricular de História após sua publicação, com a atuação de sujeitos e organizações que ressoavam em suas avaliações a rejeição ao governo.

A História Política, desvencilhada da perspectiva factual e metódica à qual lhe era atribuída pela crítica, sobretudo, das escolas historiográficas pautadas no marxismo e na Escola dos Annales (GOMES, 1996, p.03), rumou ao que se denominou como uma “nova história política”, especialmente com debates historiográficos ocorridos a partir da década de 1970, quando questões socioeconômicas e culturais foram aventadas em relação aos eventos políticos. Nesse sentido, a política passou a ser observada como esfera que influencia e transforma o curso das sociedades, diferenciando-a da narrativa tradicional. Essa mudança de perspectiva, ocasionou, de acordo com Angela Gomes, novos fundamentos e orientações para a história política, já que, em contraposição ao estruturalismo, essa

área passa a ser vista de forma autônoma, não estando sujeita a determinantes e se constituindo como influenciadora da dinâmica real da sociedade global. Considera-se, então, que a história política se relaciona com os diversos campos da realidade social, como a cultura, por exemplo, abarcando, para além das questões conjunturais, fenômenos sociais de maior duração, como as mentalidades; privilegia o acontecimento em pequena ou larga escala, não superestimando-o nem desvalorizando-o, mas analisando-o em suas especificidades; ela incorpora o tempo presente, embora não se esgote nele e, além disso, absorve novos objetos e metodologias. (1996, p.07-08) Nas palavras de René Remond:

O fato, que é uma janela e um revelador, modifica também em profundidade – e não somente na superfície – o destino dos povos e os destinos individuais: o que perturbou mais a vida de milhares de franceses do que as duas guerras? Estamos aqui mais próximos do político do que de outra coisa. O acontecimento pode perturbar e mudar o curso das coisas. O retorno do político não é, pois, forçosamente o retorno à narração no sentido tradicional do termo, nem superestimação do acontecimento. (1999, p.56)

Partindo dessa premissa brevemente abordada, resta claro a influência que os eventos políticos exercem sobre a sociedade e sobre os sujeitos, alterando expectativas e perspectivas, redefinindo ou reafirmando valores ao longo da História. Assim, a conjuntura política imediata da construção da BNCC, especialmente no que se refere à mudança de governo e a reforma educacional firmada durante o governo Temer podem ser observadas a partir de sua característica política, que impacta diretamente na sociedade e nos sujeitos sociais. Essas legislações são e serão, paulatinamente, responsáveis por alterações na educação escolarizada brasileira que afetarão diretamente seu público alvo – estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar – através dos recursos didáticos disponibilizados ou demais recursos materiais necessários à manutenção das escolas, através do processo de formação de professores, ao corroborar um currículo voltado para as avaliações em larga escala e externas (FREITAS, 2018, p.85), entre outras questões que compõe o processo educacional.

Os debates em nível acadêmico sobre a conjuntura política brasileira dos governos de Dilma Rousseff e Michel Temer ainda estão se iniciando e muito ainda há de ser produzido e aprofundado conforme nos distanciamos temporalmente desse período. Existem ainda as questões relacionadas às denominadas “jornadas de junho de 2013”; ao questionamento do pleito eleitoral de 2014 por parte de seus

vencidos, colaborando para a instituição da crise da democracia brasileira; ao papel da imprensa e de ações do poder judiciário no surgimento e consolidação dessa crise; além de outros pontos relevantes para pensarmos a história brasileira recente.

Essas questões e movimentos se consubstanciam no que podemos caracterizar como uma crise da democracia representativa brasileira, que se construía a partir da promulgação da constituição de 1988 e, por vezes, era julgada como consolidada. (MIGUEL, 2019, p.33) A redação da Base Nacional Comum Curricular, temporalmente, ocorre, em meio a todas essas questões, sendo por elas influenciada. Como vimos em trecho anterior, embora a criação de uma base curricular nacional remeta à Constituição Federal de 1988, a formalização de um planejamento para sua construção e estabelecimento de um grupo de especialistas com essa finalidade, se deu em junho de 2015, sendo que em dezembro de 2017 foi homologada a versão referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e em dezembro de 2018 homologou-se o texto referente ao Ensino Médio, tendo sido esse último, permeado por discussões mais acirradas devido à Reforma do Ensino Médio instituída durante o governo de Michel Temer, como veremos mais adiante. A versão da BNCC homologada foi a terceira apresentada, elaborada durante o governo Temer.

Para melhor compreensão das racionalidades que guiaram a formulação da BNCC, seus objetivos e fundamentações, julgamos necessário que seja empreendida análise das três versões do texto. Dessa forma, pretende-se delinear as permanências e rupturas entre os textos. A seguir, abordaremos a versão preliminar da base, a concepção de educação por ela elaborada, as funções apresentadas para a área de Ciências Humanas, os objetivos elencados para o Ensino de História e sua recepção pela sociedade e pelos meios acadêmicos.

4 A VERSÃO PRELIMINAR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Elaborada entre junho e setembro de 2015, durante o governo de Dilma Rousseff e tendo Renato Janine Ribeiro como Ministro da Educação, a primeira versão da BNCC foi construída através da colaboração entre 116 especialistas, sob coordenação da Secretaria de Educação Básica, a partir de indicações centralizadas pela UNDIME e pelo CONSED, conforme já afirmado anteriormente. O referido ministro, na apresentação do documento afirma, de maneira genérica, que: “A base é a base.”. Em seguida define que se trata de um documento que se constitui como “base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo”, sendo considerada estratégica para a definição de ações de educadores e gestores educacionais. (BRASIL, 2015a, p.02) Ao todo o documento conta 302 páginas, sendo que os primeiros capítulos são compostos pelo texto introdutório do documento, contendo a apresentação da base e seus princípios orientadores a partir do qual temos uma visão da concepção de educação e das formas de organização e conteúdo presentes no texto.

Em continuidade, apresenta-se um capítulo que versa sobre a educação especial e um capítulo que aborda a Educação Infantil. Em seguida são apresentados os objetivos gerais de cada área do ensino, seguidos de seus respectivos componentes curriculares. Dessa forma, temos na área de linguagens, além de seus objetivos, os objetivos dos componentes curriculares de língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte, e educação física; seguidos da área e componente curricular de matemática; a área de Ciências da Natureza e os componentes de ciências, biologia, física e química; e a área de Ciências Humanas com os componentes de história, geografia, ensino religioso, filosofia e sociologia. O documento justifica essa organização por áreas afirmando-a como forma de:

[...] superar a fragmentação na abordagem do conhecimento escolar pela integração e contextualização desses conhecimentos, respeitando-se as especificidades dos componentes curriculares que integram as diferentes áreas. Os princípios que orientam a integração entre os componentes de uma mesma área, os objetivos que propõe para a educação básica e a especificidade que assume em cada etapa de escolarização encontram-se descritos nos textos de apresentação de área e naqueles que a apresentam no ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2015a, p.15)

A introdução do documento, além de reafirmar seu caráter preliminar e a necessidade de sua reconstrução pautada no debate público, apresenta

finalidades definidas a partir da perspectiva de que a escolarização compõe parte do direito fundamental à educação que deve ser garantido aos sujeitos da educação básica¹⁶, sendo a escola uma das instituições responsáveis por isso, em conformidade com os princípios constitucionais e das políticas educacionais que a antecederam.

De maneira geral, o documento preconiza que, as questões consideradas para a elaboração dos percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na educação básica, são pautadas pela mobilização articulada de todas as áreas do conhecimento, tendo em vista a promoção e garantia de condições para:

[...] o desenvolvimento de **múltiplas linguagens** como recursos próprios; o uso criativo e crítico dos **recursos de informação e comunicação**; a vivência da **cultura** como **realização prazerosa**; a percepção e o encantamento com as **ciências** como permanente **convite à dúvida**; a compreensão da **democracia, da justiça e da equidade** como resultados de contínuo **envolvimento** e participação. Essas condições se efetivam numa escola que seja ambiente de vivência e produção cultural, de corresponsabilidade de todos com o desenvolvimento de todos, e em contínuo intercâmbio de questões, informações e propostas com sua comunidade, como protagonista social e cultural. (BRASIL, 2015a, p. 08-09 – grifos do autor)

Dessa forma, o texto ressalta como finalidade da educação escolarizada e, portanto, da base curricular, a promoção dos seguintes direitos: desenvolvimento da linguagem, da comunicação e da expressão entre os sujeitos; o desenvolvimento da autoestima, apreciação e respeito a partir da diversidade étnica, de origem, de idades, de gêneros, condições sociais e físicas, crenças e convicções; a busca pela saúde própria, da comunidade e do meio ambiente; o estímulo à participação e ação social pautadas em princípios éticos, para resolução de problemas; o estímulo à boa convivência a partir do entretenimento social, cultural e esportivo, estabelecendo amizades e partilha de sentimentos, para o debate de convicções; orienta a inserção no mundo do trabalho, o planejamento de vida e a continuidade dos estudos; fomenta a participação social ativa, reconhecendo seus direitos e deveres, combatendo injustiças e enfrentando eticamente os conflitos de interesse próprios da vida em sociedade. (BRASIL, 2015a, p.07-08)

Em suma, trata-se de uma perspectiva curricular que, em seu texto, considera a diversidade, a comunicação e expressão dos sujeitos, além de sua

¹⁶ Importante considerar que os “sujeitos da educação básica” são definidos pelo documento como “estudantes, seus professores e demais partícipes da vida escolar”. (BRASIL, 2015a, p.08)

valorização, de suas comunidades e do meio ambiente; como forma de fomento à participação social pelo diálogo em contribuição ao combate de injustiças e promoção da igualdade.

A escola é observada como um dos locais a serem utilizados para a promoção dos direitos fundamentais dos brasileiros, sendo que ao longo de todo o texto introdutório se reafirma a pauta da base a partir dos direitos de aprendizagem, como podemos observar no seguinte trecho:

BNC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização. (BRASIL, 2015a, p.15 – grifos nossos)

Assim, em consonância com o que foi determinado pelo Plano Nacional de Educação homologado em 2014, utiliza-se o termo “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”¹⁷. Para além disso, o trecho afirma a qualidade do documento como de uma base que apresenta os conhecimentos que, por direito, devem estar presentes em uma parte comum aos currículos de todas as escolas brasileiras.

Nesse sentido, a primeira versão da BNCC preconiza que não se constitui como currículo, mas sim como orientadora dos direitos de aprendizagem de todos os estudantes brasileiros, normatizando e definindo conteúdos comuns e encaminhando para a elaboração da parte diversificada para cada realidade, considerando os sistemas de ensino e as instituições escolares. É interessante notar que, esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento elencados, abarcam toda a Educação Básica, ou seja, são direcionados desde a Educação Infantil até o Ensino

¹⁷ Nota-se que a utilização do termo “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” em detrimento de “expectativas de aprendizagem” foi vista positivamente por parte de entidades da área da Educação, por se considerar a desvinculação da educação da ideia de bem que incorre em metas mensuráveis. No entanto, houve, também, críticas que apontaram seu pretensão universalismo, o qual desconsideraria as diferenças sociais e culturais constitutivas da população brasileira, tornando-o mera formalização de direitos individuais, portanto, política falaciosa e excludente. Cf. MACEDO, E. “Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?” In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015

Médio. Os conhecimentos apresentados pelos componentes curriculares seguem a mesma ideia, já que, com exceção à Educação Infantil, contempla as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio, considerando estudantes de todas as faixas etárias, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

O texto afirma ainda que, os objetivos de aprendizagem elencados em cada componente curricular, foram propostos a partir das características dos estudantes próprias para cada uma das etapas da escolarização, bem como considera os critérios de relevância e pertinência estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Esses critérios, no texto, são caracterizados pelo que se denomina como “eixos”, sendo que eles “têm a função de articular tanto os componentes de uma mesma área de conhecimento quanto as diferentes etapas de escolarização ao longo das quais esse componente se apresenta.” (BRASIL, 2015a, p.16) Outro ponto estruturante dos objetivos de aprendizagem dos diferentes componentes curriculares são os “temas integradores”, que abordam questões que

[...] atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo nessas interações. Contemplam, portanto, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos estudantes. Os temas integradores perpassam objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da educação básica. São eles: Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais e Culturas africanas e indígenas. (BRASIL, 2015a, p.16)

Esses temas integradores se assimilam aos temas transversais desenvolvidos pelos PCNs no final da década de 1990. Novamente trata-se das questões éticas e posicionamentos críticos a serem suscitados entre os estudantes, voltando-se para a questão das experiências em seu contexto social e de vida. Sendo assim, preconiza-se que os temas integradores são corporificados a partir de elementos presentes em diferentes componentes curriculares e abordam questões, consideradas na primeira versão da base, como necessárias para a vida do estudante na sociedade contemporânea, abordando relações sociais, financeiras e de consumo, a sustentabilidade da vida, as tecnologias atuais e as culturas africanas e indígenas.

De maneira geral, a perspectiva de educação adotada pela primeira versão da base nacional curricular, se assenta na ideia de educação como direito, aos moldes do que a Constituição Federal vigente, a LDB e as DCNs já vinham legislando. À escola – mesmo não se constituindo como única instituição responsável pela

educação – caberia o papel de garantir através da escolarização, o acesso a esse direito, através da articulação entre os conhecimentos abordados nos diferentes componentes curriculares definidos pela BNCC.

Em resumo, a BNCC é caracterizada em seu próprio texto preliminar, como normatizadora dos “percursos de aprendizagem e desenvolvimento” comuns, aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito a acessar através da educação escolarizada. No documento, como já afirmado, esses percursos de aprendizagem estão organizados em áreas, componentes curriculares e objetivos de aprendizagem, articulados por eixos e aos quais se somariam os temas integradores e a parte diversificada dos currículos.

Partindo dessa definição, o componente curricular de História – assim como os outros componentes curriculares – e o acesso aos conteúdos que lhe são próprios, constituem-se como direito de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, através do trabalho do professor generalista, passando pelos anos finais dessa mesma etapa escolar e pelo Ensino Médio, através da atuação do professor de História, com formação específica na área. Em outras palavras, o acesso obrigatório ao componente curricular de História se caracteriza, perante a primeira versão da base, como direito dos estudantes da Educação Básica brasileira, devendo ser proporcionado pelo Estado até o final do Ensino Médio.

4.1 A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E O ENSINO DE HISTÓRIA

A área de Ciências Humanas, que como afirmado anteriormente, se constitui como uma das cinco áreas estruturantes da BNCC preliminar, abarcando os componentes curriculares de História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso, foi definida no documento, como responsável pelos:

[...] estudos de ações, de relações e de experiências coletivas e individuais que refletem conhecimentos sobre a própria pessoa e sobre o mundo em diferentes manifestações naturais e sociais. Ainda que sujeita a diferentes correntes e vertentes teóricas, o pressuposto fundamental da área considera o ser humano como protagonista de sua existência. (BRASIL, 2015a, p. 236)

Nesse sentido, as Ciências Humanas na normativa curricular que se apresentava, afirmava a centralização da área no “protagonismo” humano, independentemente das correntes e vertentes teóricas mobilizadas para seu estudo.

O documento prossegue ressaltando que a área, promove aos indivíduos inseridos na Educação Básica, “a reflexão sobre sua própria experiência, sobre a valorização dos direitos humanos, sobre a autonomia individual e sobre a responsabilidade coletiva com o meio ambiente e com o cuidado do mundo a ser herdado por futuras gerações.” (BRASIL, 2015a, p.236) Assim, pauta-se o currículo das Ciências Humanas a partir da perspectiva do indivíduo perante a sociedade, compreendendo-o como ator social que goza de autonomia, possuidor de direitos humanos e inserido em uma coletividade que, composta pelo grupo de indivíduos, é responsável pelo meio ambiente e pelo mundo que a cerca e será herdado por outras gerações de indivíduos que comporão a coletividade futura.

Entre os objetivos gerais da área, são selecionados, a partir das DCNs, princípios relacionados a:

[...] valorização da atividade político-cidadã; a compreensão da importância do trabalho e de seu impacto sobre a vida social; a valorização da pesquisa e da ciência; a facilitação do diálogo com as especificidades das diferentes culturas, segundo critérios de faixa etária, classe social e região; o respeito às diferenças, diversidade étnica e liberdades individuais e a utilização racional das tecnologias e das práticas culturais próprias ao mundo contemporâneo. (BRASIL, 2015a, p.237)

O estudo dos componentes curriculares da área, portanto, é previsto nesse momento com objetivos que tradicionalmente já lhes eram atribuídos, como é o caso da questão da atuação política, a promoção da cidadania, colaboração para o diálogo entre diferentes culturas, respeito às diferenças étnicas e liberdades individuais, etc.

A respeito das Ciências Humanas no Ensino Fundamental, afirma-se no texto a necessidade de que sejam estabelecidas “práticas contextualizadas, interdisciplinares, transversalizadas e integradoras” (BRASIL, 2015a, p.239) entre os componentes curriculares de História, Geografia e Ensino Religioso; apontando para ações que incluem a realização de trabalho de campo, pesquisas, observações, entrevistas, exposições a partir de diferentes linguagens, visitas guiadas a museus e instituições de preservação da memória, entre outras ações possíveis. Considera-se que no momento do Ensino Fundamental, o contato inicial e a construção gradativa de uma linguagem formalizada, tal qual a empregada no campo científico, deve “convergir para a leitura crítica do mundo e para o fortalecimento de valores sociais tais como solidariedade, protagonismo, cuidados de si e do outro”. (BRASIL, 2015a, p.239) Em outras palavras, o ensino das ciências humanas teria o objetivo de

proporcionar aos estudantes desse nível de ensino, ferramentas e conceitos pautados nos meios científicos que possibilitem uma leitura crítica do mundo pelo indivíduo, fortalecendo nele os valores sociais de solidariedade, protagonismo e cuidados com si mesmo e com outros indivíduos.

Já durante o Ensino Médio, a área das humanidades teria por objetivo, a “produção de conhecimentos necessários à vida comum e para o desenvolvimento de relações sociais justas”. (BRASIL, 2015a, p.240) Acrescida dos componentes curriculares de Sociologia e Filosofia, que se somam a História e a Geografia. De maneira interdisciplinar, considera-se a obrigatoriedade de abordagem das manifestações culturais regionais, da História e das culturas afrodescendentes e indígenas brasileiras, em virtude das modificações na LDB ocasionadas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Ressalta-se que esses elementos são considerados “fundamentais para o convívio com a diversidade” (BRASIL, 2015a, p.240) A articulação dos conhecimentos abordados pela área como um todo, demandaria a intensificação de:

[...] ações interdisciplinares e transversais que incorporem os conhecimentos prévios e as expectativas dos educandos. Tendo em conta que a área estuda questões por vezes muito próximas aos interesses dos jovens e adultos, é possível pensar em dinâmicas que mobilizem os/as estudantes como protagonistas sociais. Práticas que potencializam esse protagonismo e, desejavelmente, um orgânico envolvimento entre estudante e escola, apostando em interrogações que reconheçam o/a estudante como interlocutor/a legítimo/a podem ser, por exemplo, priorizar a pesquisa e mobilizar recursos didáticos e pedagógicos que explorem diferentes linguagens (textuais, imagéticas, gestuais, digitais) em leituras, registros, trabalhos de campo e estudos em grupo. (BRASIL, 2015a, p.240)

O estudo das Ciências Humanas nesse nível de ensino, por lidar com questões do cotidiano dos estudantes, devendo considerar a bagagem de saberes que são por eles trazidos para a sala de aula, possibilita a configuração do ensino de forma a promover o protagonismo desses indivíduos perante a sociedade, sendo que algumas práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de pesquisas, potencializariam esse protagonismo. Reforça-se, portanto, a ideia do estudante como ator social, que protagoniza ações que têm impacto social, ou seja, atendem a outros indivíduos da coletividade.

De maneira geral, nos objetivos elencados para a área de Ciências Humanas nessa primeira versão da BNCC, guardam certas semelhanças ao que era preconizado pelos PCNs. A compreensão da necessidade do ensino interdisciplinar,

os eixos integradores, a abordagem perante a democracia e o Estado de Direito, a responsabilidade coletiva, a formação ética para a cidadania, são elementos que já eram apresentados pelos parâmetros curriculares.

Outro ponto a ser observado é a constante menção ao protagonismo social dos estudantes, que ocorre em quatro momentos “chave” ao longo do trecho aqui abordado. Estando presente tanto na introdução dos objetivos para a área de Ciências Humanas na Educação Básica como um todo, quanto nos parágrafos dedicados especificamente ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Não se trata de algo novo, mas sim de um termo que tem se apresentado nas políticas curriculares brasileiras, além da própria BNCC (à exemplo dos PCNs, das DCNs e da Reforma do Ensino Médio).

Em uma perspectiva generalizante, considerando as condições sociais da sociedade contemporânea, o desenvolvimento tecnológico e as novas configurações de trabalho próprios do século XXI, o protagonismo é encarado “como via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens.” (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p.413) A bibliografia desenvolvida sobre o tema tem indicado diferentes interpretações a seu respeito. É necessário que sejam apresentadas algumas reflexões, ainda que breves, sobre o tema, tendo em vista que além da versão preliminar, a abordagem ao protagonismo se encontra presente nas outras duas versões da BNCC, e que serão analisadas em momento posterior. É importante frisar o caráter polissêmico do termo “protagonismo”, considerando que, em geral, nas políticas desenvolvidas no contexto neoliberal, ele tem se relacionando a outros “conceitos igualmente híbridos, como “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania””, que têm se imbricado ao longo do tempo. (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p.413)

Enquanto alguns autores relacionam o protagonismo à formação para a cidadania e responsabilidade social, há aqueles que, em uma visão crítica, compreendem o protagonismo como uma forma de despolitização da formação dos adolescentes. Um dos principais representantes da primeira perspectiva citada, Antonio Carlos Gomes da Costa, elabora no livro “A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa”¹⁸, o conceito de protagonismo como uma forma de

¹⁸ É relevante observar que, a publicação do referido livro se deu através de parceria entre a editora Modus Faciendi e o Instituto Ayrton Senna. O autor lançou também o título “Protagonismo juvenil:

ação que cria condições e espaços que permitam ao jovem o envolvimento na solução dos problemas da realidade. Nas palavras do autor:

[...] no campo da educação, o termo Protagonismo Juvenil designa a atuação dos jovens como personagens principais de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2001, 179).

Sendo assim, Costa afirma a centralidade do jovem na educação, como ator social e protagonista na solução dos problemas dos cenários pelos quais transita, de modo que suas ações permitiriam a superação de “problemas reais”.

De acordo com Ferreti, Zibas e Tartuce (2004, p.414-415), o protagonismo evoca a orientação do trabalho pedagógico a partir da perspectiva do processo educacional centralizado no aluno, tendo por eixo a aprendizagem e diminuindo a dimensão do ensino. Ao professor cabe o papel de orientador, tornando o aluno protagonista, assim como suas ações, opções e responsabilidades. (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p.414-415) Ainda de acordo com os autores, os propositores dessa linha de atuação apresentam diversos aspectos e dimensões do protagonismo, sendo que:

Nenhum educador provavelmente se posicionará contrariamente ao que propõem: assunção de responsabilidades nos atos individuais e ações sociais mais amplas, compromisso com os excluídos ou em processo de exclusão, participação ativa na resolução de problemas sociais de diferente amplitude, autonomia intelectual e moral, capacidade de lidar com mudanças, solidariedade, respeito às diferenças, cooperação, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades sociointelectuais, enfim, todo um conjunto de elementos articulados que conduzem à formação de um ser humano pleno. (2004, p.415-416)

O problema residiria na característica homogeneizadora própria da educação com a finalidade de formar para o protagonismo social, tanto no aspecto cultural quando no cerne desses diferentes grupos etários. (2004, p.416) Essa perspectiva, quando contraposta às múltiplas realidades às quais os jovens brasileiros estão sujeitos, torna-se infundada, tendo em vista as variações relativas a questões materiais – como as condições socioeconômicas, de trabalho, de acesso à saúde e à própria educação – e culturais, que envolvem os diferentes costumes, religiosidades, valores, etc.

adolescência, educação e participação democrática”, em associação à Fundação Odebrecht. Sendo, portanto, sua atuação ligada ao terceiro setor.

Isso se dá não apenas no nível das diferentes sociedades, mas também em seu interior. Tendo em vista essas questões, estamos de acordo quando os autores afirmam que não se pode falar em um protagonismo genérico e homogêneo em sociedades essencialmente heterogêneas. Afinal, ao se tratar genericamente o sujeito e seu protagonismo, desconsiderando materialidades históricas, incorre-se no risco de transformar “idealizações tanto das ações quanto dos sujeitos individuais e sociais a elas relacionadas, para simplificações do proposto ou, ainda, para leituras muito diversas do que é pretendido.” (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p.416) Em suma, o protagonismo genericamente tratado, não condiz com a pluralidade das formas de expressão da juventude brasileira e suas condições materiais e socioculturais.

Nesse sentido, ao propor o protagonismo como forma de ação transformadora, individual ou em grupo, seja como perspectiva de solidariedade à população empobrecida ou “resiliência” em relação às dificuldades advindas da desigualdade social, o protagonismo pode “encaminhar a promoção de valores, crenças, ações etc. de caráter mais adaptativo que problematizador.” (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p.418) Trata-se de um processo de despolitização, que, em última instância, desloca a responsabilidade de enfrentamento dos problemas sociais para os indivíduos e grupos sociais, desonerando o Estado de sua responsabilidade histórica e constitucionalmente firmada. De modo que, segundo Regina Magalhães de Souza, o protagonismo juvenil pode se caracterizar como:

[...] um discurso de adultos, produzido e compartilhado pelos organismos internacionais, órgãos governamentais, ONGs, empresários e educadores, ou seja, pelos adultos que se dedicam à integração da juventude, considerada objeto de intervenção. O jovem protagonista é objeto e não sujeito de políticas e medidas governamentais e não-governamentais. Seu poder para agir limita-se aos aspectos técnicos e à execução dos projetos e políticas públicas. Os critérios técnicos (supostos reflexos diretos da realidade) esvaziam o poder de intervenções dos agentes, reduzindo-os a instrumentos de uma realidade apresentada como objetiva, e execução de projetos e medidas equivalente ao fazer, atividades que acrescenta coisas ao mundo, mas não interfere no seu curso. (2006, p.15-16)

Portanto, a visão crítica ao protagonismo juvenil, considera que esse protagonismo se daria como forma de remediar questões sociais, mas que dificilmente implicaria na solução da origem dos problemas. Ao tratar adolescentes e jovens como objeto da política e não como seus sujeitos, suas ações são conduzidas à despolitização.

Dessa forma, o protagonismo se torna idealista, não colabora para outras perspectivas de futuro social por ignorar as diversas formas de existência da juventude frente ao seu contexto histórico, social e cultural. Ao considerar o indivíduo como ator social protagonista de suas ações, a perspectiva do adolescente/jovem como sujeito social capaz de reivindicar a criação de políticas públicas que solucionem as questões advindas da desigualdade social na atualidade, buscando seus direitos perante o Estado, é diminuída.

Ainda em acordo com Ferreti, Zibas e Tartuce, é necessário considerar que o conceito protagonismo adquire caráter semântico híbrido, pois, ao mesmo tempo que demonstra “a fluidez e a complexidade das atuais relações políticas, econômicas e sociais. [...] embaralha os campos político-ideológicos e confunde a crítica.” (2004, p.422) Os autores consideram que:

[...] de um lado – tal como faz a maioria dos educadores –, a necessidade de desenvolvimento do ser humano completo, para além das necessidades da produção, aberto à diversidade cultural de seu tempo e às responsabilidades [sic] sociais. A defesa dos métodos ativos, da contextualização dos conteúdos disciplinares e de um certo nível de integração de tais conteúdos, de modo que façam sentido para os jovens, também podem aproximar esses discursos dos objetivos de educadores progressistas.

Por outro lado, os mesmos discursos afirmam a irreversibilidade dos “efeitos negativos da era pós-industrial”, orientam a despolitização da participação juvenil e fazem um apelo à adaptação à nova ordem mundial e à superação individual da segmentação social. Para diversos analistas, é essa face conservadora e economicista do discurso do protagonismo que prevalece nas diretrizes curriculares. (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p.422)

A compreensão do sentido atribuído ao termo “protagonista” na primeira versão da BNCC, portanto, só pode ser alcançada a partir da análise do contexto em que ela é empregada. Para Koselleck, “uma palavra se torna um conceito se a totalidade das circunstâncias político-sociais e empíricas, nas quais e para as quais essa palavra é usada, se agrega a ela.” Dessa forma, é imprescindível considerar que o termo “protagonista”, no texto preliminar da BNCC, está atrelado ao postulado da educação como direito fundamental, em que os objetivos de aprendizagem da área de Ciências Humanas e seus componentes curriculares apresentam o percurso pretendido para que esse direito seja garantido aos estudantes, orientando-os para “projetar a própria vida e tomar parte na condução dos destinos sociais.” (BRASIL, 2015a, p. 08) Documento esse que, construído por especialistas reitera sua qualidade de texto preliminar, bem como afirma a necessidade do debate através de audiências públicas, envolvendo além de

acadêmicos, professores da educação básica e do ensino superior, a sociedade como um todo, pretendendo uma construção democrática. Assim, o termo e a ideia de “protagonismo” se encontram presentes na primeira versão da BNCC e, como afirmado anteriormente, é encontrado nas duas versões posteriores do documento, embora, como veremos a seguir, inserido em uma concepção de educação diferente da definida no texto.

A análise empreendida até aqui pretendeu apresentar a concepção de educação e os objetivos atribuídos para a área de Ciências Humanas afirmados no momento inicial de construção da base. Julgamos esse panorama importante pois a base curricular apresenta a História como um de seus componentes, ou seja, trata-se de um dos elementos que compõe a proposta como um todo. Sobre isso, Goodson afirma que:

A disciplina escolar como sistema e prática institucionalizada proporciona, assim, uma estrutura para a acção. Mas a disciplina em si faz parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objetivos e possibilidades sociais do ensino. Porque a definição da disciplina escolar como discurso retórico, conteúdo, forma organizacional e prática institucionalizada faz parte das práticas de distribuição e de reprodução social. É preciso, por isso, começar a olhar a disciplina como um bloco num mosaico cuidadosamente construído [...] (GOODSON, 1997, p.31)

A definição dos objetivos da educação escolarizada pelo Estado, ocorre e se modifica ao longo da história, através do embate entre diferentes ideais, teorias e posicionamentos políticos, ocorridos social e diacronicamente. A presença, forma e conteúdo de uma disciplina se relaciona a esses elementos, que colaboram para sua adaptação e reorganização ao longo do tempo quando se considera necessário, assim como, quando julgada não mais necessária, permite sua eliminação. Os currículos escritos são documentos históricos que permitem a compreensão das permanências e rupturas nesse movimento.

O currículo da disciplina de História tem se pautado tradicionalmente de forma cronológica e quadripartite, com conteúdos baseados em uma perspectiva eurocêntrica. A primeira versão do componente curricular de História, apresentou uma tentativa de ruptura e proposição de uma nova perspectiva para o ensino da história, o que ocasionou polêmica e grande debate na esfera pública, repercutindo na esfera acadêmica e através dos grandes conglomerados midiáticos, com destaque para os pontos de vista apresentados por historiadores e professores que se dedicam a

diversas áreas de pesquisa no ensino superior, demonstrando a força da “tradição inventada”¹⁹ do currículo da disciplina.

Essa polêmica teve início antes mesmo da publicação do componente curricular de História, único a não ser divulgado no dia 16 de setembro de 2015 – data em que a primeira versão da base veio à público – tendo sido liberado apenas duas semanas depois. Mais tarde, com a demissão do então ministro da educação, Renato Janine Ribeiro, se viria a saber que o documento havia sido retido devido a discordâncias entre o ministério e os especialistas responsáveis pela elaboração do texto. (MORENO, 2016, p.12) A repercussão negativa da proposta se deveu, sobretudo, à ênfase no trabalho de questões relacionadas à História do Brasil e à História e Cultura Afro-brasileira, dos povos indígenas e latino-americanos, destoando das políticas curriculares observadas até então.

No texto de apresentação, afirma-se como objetivo do componente curricular de História, “viabilizar a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres de pessoas, em variadas espacialidades e temporalidades, em dimensões individual e coletiva” (2015a, p.241), considerando para isso a vivência dos estudantes. Em consonância ao exposto como concepção de educação expressa pelo texto introdutório do documento e ao texto introdutório da área de Ciências Humanas, a disciplina escolar de História é considerada como favorecedora do:

[...] exercício da cidadania, na medida em que estimula e promove o respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de credo e ideologia, como requer, constitucionalmente, a construção da sociedade democrática brasileira. (BRASIL, 2015a, p.241)

Reafirma-se a construção do documento nas bases constitucionais brasileiras e sua colaboração para a construção da democracia e exercício da cidadania, elementos nos quais tradicionalmente a disciplina de História se assenta nas políticas curriculares, como vimos anteriormente.

Outro ponto apresentado como central para o componente curricular de História, “são os usos das representações sobre o passado, em sua interseção com a interpretação do presente e a construção de expectativas para o futuro.”. (BRASIL, 2015a, p.241) Embora o texto não apresente sua fundamentação teórico metodológica – algo que seria criticado, como veremos a seguir – remetia-se, dessa

¹⁹ Cf. GOODSON, I. **A Construção Social do Currículo**. Petrópolis: Vozes, 1995.p.77-78

forma, à Didática da História, mais precisamente àquela elaborada ou fundamentada a partir das produções de Jörn Rüsen, que como já abordado anteriormente, tem se firmado como referência nas pesquisas sobre o ensino de História no Brasil ao longo das últimas décadas. Para Rüsen:

[...] as divergências entre as experiências do presente e as expectativas de futuro, com as quais se deve lidar no agir, dirigem seu olhar para o passado, com a intenção de construir delas uma imagem realista e de cogitar como superá-las. A alteridade do passado, experimentada, abre o potencial de futuro do próprio presente. Para tanto, importa relacioná-la interpretativamente ao presente, ou seja, inseri-la intelectualmente no quadro de orientação da própria vida prática. O aprendizado histórico, inserido na dimensão da experiência, torna-se um processo de formação, sempre que se tenha constituído determinada competência experiencial. (RÜSEN, 2007, p.112)

Nesse sentido, as experiências dos sujeitos no presente, frente ao que se espera do futuro, levam à reflexão sobre o passado. De modo que, a interpretação que fazemos do passado influencia as ações tomadas na vida prática que intencionam a construção do futuro. A reflexão intelectual, pautada no conhecimento científico do passado, colabora, portanto, para o aprendizado histórico. Nas palavras de Barom e Cerri:

No agir cotidiano, as pessoas recorrem ao passado como forma de interpretação do momento presente, o que as permite agir no futuro. O equilíbrio desta gangorra de três temporalidades – passado, presente e futuro –, seu domínio consciente, é o que permite ao sujeito a compreensão do processo, da inércia e a manutenção da identidade. O conceito de *formação* refere-se ao momento de retorno do conhecimento científico como forma de orientação da vida prática. (BAROM; CERRI, 2012, p.1003 - grifos dos autores)

O ensino de História proposto nessa primeira versão da base, pretendia atuar de forma a colaborar para que os estudantes, através da análise histórica, pudessem “identificar e problematizar as figurações construídas por e sobre sujeitos em suas diferentes noções de tempo, de sensibilidade, de ritmos.” (BRASIL, 2015a, p. 241) Anunciava ainda a relação entre os usos do passado, o patrimônio e a memória, bem como seus significados para os sujeitos e suas relações sociais. Sendo que dentre esses usos do passado, deveria se considerar o papel da mídia, que se caracteriza como reprodutora de representações que incidem na forma de interpretação do passado e de orientação no presente. Sendo assim, o documento afirmou que:

Dentre os usos do passado, merecem atenção, na aprendizagem histórica, a dinâmica e a natureza da mídia, que também produzem representações, orientando as interpretações e a ação sobre o presente. O componente curricular História, portanto, tem papel relevante na problematização das questões identitárias que são tematizadas pelas redes sociais, pela TV, pelo cinema, pelo rádio e por toda a série de meios potencializados ou inventados com o advento da revolução tecnológica do século XX. (BRASIL, 2015a, p.241)

Nesse trecho, a aproximação aos pressupostos da Didática da História se reafirma, pois trata a mídia – incluindo diferentes meios tecnológicos – como disseminadora de representações do passado na esfera pública. Sobre o assunto, Rösen, ao refletir sobre a mudança paradigmática da Didática da História ocorridas na Alemanha, considera que:

[...] as perspectivas da didática da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da história agora analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde historiadores equipados com essa visão podem trabalhar. (2006, p.12)

Com a quebra de antigos paradigmas das Ciências Humanas e o surgimento de novas referências teórico metodológicas nas últimas décadas do século XX, bem como a ampliação do campo de atuação da Didática da História e a constituição da perspectiva epistemológica da Educação Histórica, passa a se considerar a composição de um raciocínio histórico pelo sujeito que vai além daquele que lhe é proporcionado pela escolarização, abarcando o papel das diferentes mídias e vivências cotidianas dos sujeitos no desenvolvimento de sua consciência histórica. Esse movimento, significou para as reflexões sobre o ensino escolarizado da História, a compreensão de que os estudantes chegam às salas de aula com uma consciência histórica advinda de sua experiência social. A ideia presente no texto preliminar da BNCC de que os usos do passado feitos pela mídia e suas diferentes tecnologias, cada vez mais presentes no cotidiano dos sujeitos, cria representações e apoia interpretações e, conseqüentemente influencia as ações sociais dos sujeitos, remete, portanto, à essas concepções. O componente curricular de História na Educação Básica, portanto, teria a função de problematizar essas formulações e as questões identitárias apresentadas pelos meios de comunicação.

O campo de pesquisa da Educação Histórica, propõe o estudo sistemático da aprendizagem da história pelos sujeitos, considerando seus “princípios e estratégias”. “Como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam *em e acerca da* História, através de tarefas concretas” (BARCA, 2001, p.13 – grifos da autora) Considera, portanto, o meio histórico e cultural em que o sujeito se insere e que contextualiza a construção dessas ideias sobre a História e identidades, sendo que, na escola, o professor (BARCA, 2001, p.15) poderá contribuir para modificá-las e torná-las mais elaboradas, afinal:

Sentimentos de pertença e identidade social (local, regional, nacional e outras) constroem-se naturalmente no decurso das diversas vivências quotidianas. Para tal concorrem o meio familiar e cultural, os média, a escola. Mas é sobretudo na escola que a identidade social é aprofundada e (re)orientada através da apropriação que cada um faz da aprendizagem sistemática da História. (BARCA, 2007, p.116)

Nesse sentido, a compreensão da cognição histórica se dá através do entendimento do contexto histórico-cultural em que ela é desenvolvida pelo sujeito. A compreensão do passado não se caracteriza como produto de progressão cronológica, cujo desenvolvimento se dá de maneira positiva, tornando-a cada vez mais elaborada, mas sim, como elemento cujo nível de discurso depende da vivência dos sujeitos. (BARCA, 2007, p.06) A disciplina escolar de História possibilita a desconstrução e reconstrução dessa cognição, com um ensino não mais pautado em aulas expositivas e conteudistas, mas sim visando o trabalho a partir de conceitos próprios do campo da História – ou conceitos de segunda ordem – focalizando a aprendizagem a partir de “um processo de construção, e não apenas de memorização, do conhecimento.” (RAMOS; CAINELLI, 2015, p.20) De maneira geral, isso implica na ruptura com a concepção tradicional de ensino de história, promovendo uma nova perspectiva. De maneira similar a esse arcabouço teórico, a primeira versão do componente curricular de História na BNCC compreendia que:

O aprendizado das virtudes éticas, dos procedimentos de pesquisa e de representação do passado são princípios básicos da aprendizagem histórica. O/a estudante, dessa forma, é concebido/a como sujeito de vontades, de direitos e de sentimentos que devem ser estimulados e ampliados dentro dos padrões da Ciência da História que está comprometida com valores democráticos e com uma sociedade multi e transcultural. A pesquisa é um princípio básico dos processos de construção de conhecimentos históricos, articulados aos outros componentes das Ciências

Humanas e das demais áreas de conhecimento. *Considera-se o/a estudante como agente da construção de conhecimentos, valorizando-se, assim, suas experiências individuais e coletivas. Nesse sentido, o exercício da crítica documental, nas suas diversas modalidades e linguagens, se constitui como procedimento articulador dos processos de construção de conhecimentos históricos.* (BRASIL, 2015a, p.242 - grifos nossos)

Nesse ínterim, a aprendizagem da história na perspectiva curricular deveria ocorrer a partir de princípios éticos, da compreensão das representações do passado e dos procedimentos de pesquisa utilizados no campo científico da História. Essa perspectiva reforçaria a compreensão do estudante como sujeito de direitos (que como já afirmado, está presente ao longo de toda versão preliminar da base), cujo acesso ao conhecimento elaborado pela Ciência da História contribui para a valorização da democracia e da sociedade multicultural. Para tanto, a promoção da crítica documental, ou seja, a análise de diferentes fontes primárias a partir do acesso ao arcabouço conceitual da História, serve como forma de articulação para o desenvolvimento de uma cognição histórica elaborada a partir das bases racionais da ciência da História. De acordo com Ramos e Cainelli,

O uso escolar da fonte histórica implica a compreensão de que a escrita da história se faz por intermédio da interpretação dos vestígios deixados pelos sujeitos. Estudos da Educação Histórica comprovam que o uso da evidência [...] por alunos, fornece condições para que construam uma literacia histórica. Literacia histórica seria a construção de uma forma específica de pensar a realidade baseada na história, uma lógica histórica. (2015, p.22)

Outra – frágil – aproximação à Educação Histórica encontrada no texto de apresentação do componente curricular, se dá com a atribuição de “utilidade e um sentido social” ao conhecimento histórico. (RAMOS; CAINELLI, 2015, p.13) Assim, a base considera que a ordenação de objetivos de aprendizagem relacionados à esse lugar social do conhecimento histórico, se apresenta de duas formas: por um lado o saber histórico, vinculado a formulação historiográfica, apesar de não circunscrito a ela, é tido como “fundamental para o desenvolvimento dos conhecimentos relacionados à leitura das dimensões sociais, políticas e culturais da existência social”; e, por outro, afirma a oportunidade “que este mesmo saber faculta de introduzir, desenvolver e problematizar uma visão curiosa e inquieta em relação ao mundo, às conjunturas sociais e às balizas econômicas, políticas, culturais e sociais.” (BRASIL, 2015a, p.242) Partindo dessa premissa, a proposta inicial da base curricular salienta a articulação entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sendo que,

[...] parte-se, nos anos iniciais, dos saberes necessários à apropriação histórica do tempo e ao desenvolvimento de conhecimentos para a compreensão contínua de processos históricos cada vez mais complexos. Para tanto, *ênfata-se a História do Brasil como o alicerce a partir do qual tais conhecimentos serão construídos ao longo da Educação Básica. Tal ênfase, é importante ressaltar, não significa exclusividade na abordagem da história brasileira nem tampouco a exclusão dos nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias.* Aliás, tais nexos e articulações são apontados em vários objetivos de aprendizagem tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. (BRASIL, 2015a, p.242 – grifos nossos)

Dessa forma, o ensino de História iniciado no Ensino Fundamental I, teria por objetivo o desenvolvimento de questões elementares relacionadas à percepção do tempo pelas crianças, sendo que após esse ponto de partida, ao longo dos anos da Educação Básica os processos históricos seriam pensados a partir de sua complexidade, de maneira gradual.

A proposta se desdobra com o apontamento da ênfase na História do Brasil, designada como alicerce sob o qual se assentariam os conhecimentos em história ao longo dos doze anos da escolarização básica brasileira. O texto ressalta que esse destaque à História do Brasil não significaria a exclusão de conteúdos da História mundial, uma vez que questões da história africana, asiática e europeia se articulam à história brasileira. Por fim, considera que “A percepção da historicidade presente em questões do cotidiano favorece a compreensão do passado de pessoas, individual e coletivamente, em suas dimensões política, econômica, cultural e social.” (BRASIL, 2015a, p.242) Os conhecimentos históricos nas diferentes etapas da Educação Básica deveriam ser pensados no desenvolvimento curricular a partir dos seguintes princípios de acordo com a versão preliminar da base:

- a) As séries iniciais do Ensino Fundamental, “por meio do estudo com fontes e documentos, noções de tempo, sujeitos, permanências e mudanças” (BRASIL, 2015a, p.242) pensando no processo histórico, se dedicariam a desenvolver aspectos elementares do conhecimento histórico;
- b) As séries finais do Ensino Fundamental, a partir da História do Brasil, deveriam apresentar as permanências e mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas, ao longo do processo histórico, articulando, portanto, esses elementos aos processos ocorridos no resto do mundo;
- c) Ao Ensino Médio, caberia o trabalho mais complexo, tendo em vista o desenvolvimento nos estudantes da capacidade de conceituação,

análise e síntese dos processos históricos, ainda enfatizando a História do Brasil, inter-relacionando-a às histórias africanas, do restante da América e europeias.

O documento dedica um parágrafo de seu texto para prestar uma justificativa à pretendida ênfase sobre a História do Brasil, elencando para isso quatro fundamentos:

Em primeiro lugar, por oferecer um saber significativo para crianças, jovens e adultos, pois conhecer a trajetória histórica brasileira é conhecer a própria trajetória. Em segundo lugar, o reconhecimento de que o saber histórico deve fomentar a curiosidade científica e a familiarização com outras formas de raciocínio, a partir do acesso a processos e a problemas relacionados à constituição e à conformação do Brasil, como país e como nação. Em terceiro lugar, o reconhecimento de que tal opção faculta o acesso às fontes, aos documentos, aos monumentos e ao conhecimento historiográfico. Por fim, a consideração de que a História do Brasil deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global e para a construção e para a manutenção de uma sociedade democrática. (BRASIL, 2015a, p.243)

Embora de maneira breve, em razão de se tratar de um documento preliminar, que à época teria a função de abertura das discussões sobre a base curricular nacional, os fundamentos apontados explicitam razões aceitáveis para a referida ênfase, bem como expressam uma tentativa de ruptura aos padrões do ensino de História observados até então. Apesar disso, acreditamos que o texto carecia de maior aprofundamento no que se refere ao processo de seleção dos conteúdos e, especialmente, a exposição dos critérios teóricos e epistemológicos que o balizaram. (MORENO, 2016, p.17)

Tendo em vista a consideração do texto sobre a perspectiva de pautar a progressiva complexidade para o desenvolvimento dos conhecimentos históricos na organização curricular das diferentes etapas da escolarização básica, cada ano apresentava um enfoque predominante, embora não exclusivo. Sendo eles:

Ensino Fundamental: 1º ano – Sujeitos e Grupos Sociais. 2º ano – Grupos Sociais e Comunidades. 3º ano – Comunidades e outros lugares de vivências. 4º ano – Lugares de vivências e relações sociais. 5º ano – Mundos brasileiros. 6º ano – Representações, sentidos e significados do tempo histórico. 7º ano – Processos e sujeitos. 8º ano – Análise de processos históricos. 9º ano – Análise de processos históricos. Ensino Médio: 1º ano – Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros. 2º ano – Mundos americanos. 3º ano – Mundos europeus e asiáticos. (BRASIL, 2015a, p.243)

Além disso, como forma de organizar os objetivos pautados para a progressão formativa pretendida pelo componente curricular de História na BNCC,

foram apresentados quatro eixos, sendo eles: procedimentos de pesquisa; representações do tempo; categorias, noções e conceitos; e, dimensões político-cidadãs. Esses eixos foram caracterizados como “uma tipologia para explicitar a operação predominante, mas não a única, em cada objetivo de aprendizagem.” (BRASIL, 2015a, p.244) e estruturam a apresentação dos objetivos de aprendizagem de toda a Educação Básica.

Os enfoques para cada ano permitem a compreensão de que a progressão à que se refere o texto se caracteriza pelo trabalho com questões que envolvem o entorno e cotidiano da criança nas séries iniciais, consideradas como menos complexas, passando pelas relações sociais em comunidade. Em seguida, já no Ensino Fundamental II, as aulas com professores com formação acadêmica em História, passariam a abordar questões consideradas mais complexas, focando na História do Brasil, seguido das representações do tempo histórico e da análise desses processos. Já o Ensino Médio, etapa compreendida como responsável pela abordagem aos temas mais complexos, trabalharia em seus três anos, com o que se chamou de “mundos” ameríndios, africanos, afro-brasileiros, americanos, europeus e asiáticos.

Dessa forma, os 144 objetivos distribuídos entre os nove anos do Ensino Fundamental e 56 elaborados para os três anos do Ensino Médio, são apresentados a cada ano da Educação Básica, a partir dos já mencionados eixos, e se relacionam às questões acima expostas. De acordo com Márcia Elisa Teté Ramos, essa proposta se relaciona à lógica “dos círculos concêntricos, a noção de que o processo de aprendizagem ocorre quando se parte do mais “próximo” ao mais “distante”, da “parte” para o “todo” ou do “concreto” para o “abstrato”” (2018, p.245) Não se trata de uma perspectiva nova, tendo surgido da década de 1970 junto aos Estudos Sociais.

Em síntese, a versão preliminar proposta para o componente curricular de História na BNCC se caracteriza por um texto enxuto, que não aponta uma fundamentação teórico-metodológica, embora remeta de maneira frágil a alguns postulados da Didática da História e da Educação Histórica, como vimos. Os enfoques determinados para cada ano, assim como os eixos elencados como articuladores dos objetivos de aprendizagem careceram de elaboração quanto ao processo e motivos de suas escolhas. O texto, em suma, se constituiu a partir do que era proposto à época: uma proposta preliminar, introdutória, preambular, para a abertura das

discussões sobre o componente curricular de História para a Educação Básica, tendo em vista as discussões que seriam possibilitadas para seu aperfeiçoamento a partir de contribuições enviadas através do *site* da BNCC, desenvolvido pelo MEC e audiências públicas envolvendo outros sujeitos da educação e a sociedade como um todo.

Acreditamos que a mais importante contribuição dada por essa primeira versão para o debate sobre a base curricular se encontrava na proposição de enfoque na História do Brasil, partindo da vida prática do estudante, considerando a diversidade étnica e cultural brasileira e possibilitando sua articulação ao processo histórico de outras partes do mundo. Essa proposição pretendia uma ruptura com os currículos precedentes que tradicionalmente pautavam o ensino de História e seus conteúdos a partir de uma perspectiva quadripartite e eurocêntrica. Assim, concordamos com historiadores que têm se dedicado a pensar o ensino de História no Brasil nas últimas décadas e também viram na primeira proposta da BNCC, uma oportunidade de reestruturação do currículo de História de modo que fizesse mais sentido aos estudantes e professores brasileiros na atualidade. Pereira e Rodrigues consideram que:

[...] essa primeira versão considera que as novas gerações têm direitos de aprendizagem: direito à memória, à justiça, a conhecer suas referências e seus pertencimentos, a se reconhecer no interior de uma história e de uma memória, a partilhar lutas, vidas, práticas políticas e culturais, a aprender sobre si mesmo e os outros, a aprender sobre sua ancestralidade, suas identidades. No entanto, parece-nos importante também uma aprendizagem de si que se dê também, e necessariamente, pela alteridade, que implique estudar um passado e uma história estranha para aprender a pensar o nosso próprio presente a partir dela. O passado se torna prático exatamente nesse momento em que o estranhamento é um encontro com o outro e permite uma expansão da vida, isto é, é um encontro com o passado para problematizar o presente e abrir o futuro em possibilidades de vida. (PEREIRA; RODRIGUES2017, p.08-09)

Portanto, é certo que a proposta era passível de melhoria, especialmente quando consideramos que se tratava de uma primeira versão, elaborada por doze especialistas, em um curto período de três meses. O próprio texto trabalha com a ideia de “ênfase” na História do Brasil, considerando a vida prática do estudante, não significando a ausência ou isolamento de conceitos substantivos que envolvem processos históricos de outras localidades ou globais, o que poderia ter sido melhor trabalhado na proposta, da mesma forma que a explicitação da fundamentação

teórico-metodológica permitiria melhor compreensão da ideia que se colocava para debate. Assim, Ramos exemplifica as possibilidades de abordagem apontando que:

Todo tema histórico pode ser explorado nesta perspectiva de se dar início com uma problemática que interfere na vida prática do educando, para o estudo de sociedades ou grupos do passado ou de outras localidades no presente. Desta forma, os conteúdos históricos propostos seriam o “centro”, ou “dentro”, de onde se segue ampliando a temática, mas o movimento pode ser, também, de “ida e volta”, ou seja, podemos começar da “parte” e chegar ao “todo”, e vice-versa. (RAMOS, 2018, p.245)

No entanto, quando o documento foi apresentado e aberto às contribuições e discussões, instaurou-se uma polêmica de repercussão nacional. Dessa forma, a mobilização da grande imprensa, o posicionamento de Renato Janine Ribeiro e alguns grupos de historiadores, rechaçaram a proposta. A seguir, trataremos de algumas questões relativas a essas disputas.

4.2 ENTRE POLÊMICAS E DISPUTAS: O COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA

Como afirmado anteriormente, a própria publicação tardia da primeira versão do componente curricular de História na BNCC já se constituiria como sinal das controvérsias que envolveriam o documento. Renato Janine Ribeiro, professor de filosofia da Universidade de São Paulo, que ocupava o cargo de ministro da educação quando da elaboração da primeira versão da BNCC – substituído logo em seguida à publicação do texto devido à instabilidade instalada no governo Dilma Rousseff – justificou o atraso da publicação que versava sobre a disciplina de História através de publicação em sua página da rede social *Facebook*, datada de 08 de outubro de 2015, em que afirmava:

A base nacional comum. Não sou mais responsável por ela, mas preciso esclarecer um fato sobre a base de História. Primeiríssimo de tudo, deixei claro como água que o texto inteiro da Base que foi divulgado NAO era um documento oficial do MEC, mas uma proposta elaborada a convite dele. Portanto, quem o quiser criticar que o faça, mas sem atribuí-lo ao MEC. Banal, isso.

Mas o fato é que o documento de História tem falhas. Tanto assim que retardei sua publicação e solicitei ao grupo que o elaborou que o refizesse. Mas eles mudaram pouca coisa. Mesmo assim, com o enfático alerta de que não era um documento oficial, acabei autorizando sua publicação. (RIBEIRO, 2015)

Se explicita, assim, o fato de que o documento primeiramente elaborado pelos especialistas da área não havia sido aprovado pelo então ministro da educação, que chegou a solicitar sua reelaboração, o que não teria surtido efeito na versão publicada do texto. Dessa forma, Ribeiro enfatiza que apenas autorizou a sua publicação por se tratar de versão preliminar. Portanto, podemos concluir que, mesmo diante de tentativa de intervenção do ministro, os especialistas indicados para a redação da proposta insistiram em mantê-la. Dessa forma, a própria apresentação do texto para que se pautasse a discussão de uma nova possibilidade de currículo para a disciplina de História se constituiu através da persistência. Em meio à polêmica entre a mídia e historiadores, houve a tentativa de afastar a responsabilidade do MEC sobre os efeitos do documento. A rechaça à perspectiva apresentada se deveu, sobretudo, à proposta de ênfase na História do Brasil, por considerar que não havia “sequência histórica”. Ribeiro afirma ainda que:

Pedi ao FNDE os livros didáticos mais solicitados. Examinei-os. Vi que começavam geralmente no 6.o ano do Fundamental com a Antiguidade, mas nunca se confinavam às "raízes do Ocidente" e sim iam para os outros continentes etc etc. Não se bastavam nos reis, mas mostravam rebeliões, divergências etc. Eles me pareceram muito razoáveis. Mas o grupo que elaborava a base não entendia assim. Não havia sequência histórica. Queriam partir do presente para ver o passado. [...]
 Não havia, na proposta, uma história do mundo. Quando muito, no ensino médio, uma visão brasilcêntrica das relações com outros continentes. (RIBEIRO, 2015)

Ao tomar os livros didáticos mais solicitados no âmbito do PNLD como material que expressa os caminhos para o ensino da História, Ribeiro se vale do chamado “currículo editado”²⁰, para considerar que sua organização era de maior razoabilidade do que a proposta no documento preliminar da base, registrando, dessa maneira, sua rejeição ao texto. Ao final, afirma que “pretendia, da base de História, que desse um ensinamento crítico, "mas sem descambar para a ideologia"” (RIBEIRO, 2015), assegurando a crença de que o MEC não deixaria vingar uma proposta ideológica do currículo. Sobre essa intervenção pública de Ribeiro na formulação da BNCC de História, Luis Fernando Cerri e Maria Paula Costa consideram que:

²⁰ De acordo com Caimi, o currículo editado “não é o currículo prescrito/normativo propriamente dito, mas uma versão impressa da sua vulgata em cada época e lugar, pela qual se difunde a língua nacional, os símbolos e valores pátrios, enfim, os códigos fundantes da nação.” (2016, p.86) Para Michael Appel, na ausência de uma política curricular, a distribuição de livros didáticos se constituiria como um currículo nacional “disfarçado”, com a diferença de que este “é determinado pela complicada inter-relação entre as políticas de adoção de livros didáticos do Estado e o mercado editorial que publica esses livros.” (2002, p.63)

En efecto, la crítica por la falta fue el tema principal del debate. Pero no solo eso. El hecho de que el ministro diga que la propuesta de Historia era muy “ideológica” (como si hubiera habido currículos poco o no ideológicos anteriormente), además de una crítica superficial, fue la contraseña para que movimientos y órganos de prensa tradicionalmente alineados a la derecha concentraran sus baterías en el aspecto político de la primera versión. Aquí destacamos otro punto de contacto con la negación de la ciencia: se ignora deliberadamente (ya que para Janine Ribeiro no falta erudición) toda la discusión sobre ideología, partidismo y objetividad en las Ciencias Humanas y Sociales. Al hacer una elección por un discurso políticamente más fácil, Ribeiro abrió las compuertas para críticas conservadoras, superficiales e ignorantes del debate académico, apenas algunas de estas hechas por no académicos, para quienes la ignorancia del debate académico acumulado sobre el tema de la objetividad sería comprensible. (2019, p.76-77)

Entre as referidas críticas conservadoras vinculadas pela mídia, encontramos a proferida por Miguel Nagib, fundador e coordenador do “Movimento Escola Sem Partido” (MESP), surgido em 2004, o qual já mencionamos. De maneira geral, este movimento afirmava reivindicar o fim do que denominam como “doutrinação ideológica nas salas de aula”, criticando especialmente temas que consideram relacionados à esquerda do espectro político e ao que chamam de “ideologia de gênero”. Sua atuação deu tanto pela atuação político-social replicada através da mídia conservadora e de seus próprios canais de comunicação na internet, quanto no âmbito legislativo através da proposição de projetos de lei nas esferas municipal, estadual e federal.²¹ Se caracteriza como exemplo dessas ações o PL 7180/2014, que ainda se encontra em tramitação e visa alterar a LDB de acordo com os interesses acima mencionados, sob a justificativa de que:

[...] a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula não deve entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares dos alunos da educação básica. Esses são temas para serem tratados na esfera privada, em que cada família cumpre o papel que a própria Constituição lhe outorga de participar na educação dos seus membros. (BRASIL, 2014)

Apesar de o PL se encontrar ainda em fase de tramitação, o Movimento Escola Sem Partido e sujeitos que partilham desses mesmos ideais, tiveram algumas conquistas, como por exemplo, a retirada dos termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” da versão homologada da Base Nacional Comum Curricular, já abordadas anteriormente. Além disso, o oferecimento de denúncias e

²¹ Cf. ALGEBAILLE, Eveline. “Escola sem Partido: O que é, como age, para que serve”. In: FRIGOTTO, G. (Org.) Escola “Sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

instauração de processos contra docentes por suas práticas pedagógicas, que foram observados através das mídias, é sintomático dos efeitos sociais causados pelo ideário pregado pelos defensores da chamada Lei da Mordaza. Segundo Gaudêncio Frigotto,

As teses do Escola sem Partido não podem ser entendidas nelas mesmas e nem como algo que afeta apenas a escola e os educadores. Pelo contrário, um olhar na perspectiva da historicidade dos fatos e fenômenos, vale dizer, das determinações mais profundas e menos visíveis que os constituem, indica-nos que se trata de algo já sedimentado nas relações sociais. (2017, p.18)

Portanto, além de ter se materializado em projetos de lei, o Movimento Escola Sem Partido, tem se consolidado e proliferado nas relações sociais de maneira geral. A crítica ao componente curricular de História na primeira versão da BNCC é um exemplo da atuação dos defensores dessas ideologias conservadoras na produção do documento. Publicada em 07 de dezembro de 2015 no jornal Gazeta do Povo, com o intuito de defender que a homologação da BNCC ocorresse através do Congresso Nacional e não do Conselho Nacional de Educação, Nagib afirma em sua crítica que:

O sistema educacional brasileiro é como um edifício gigantesco, cujas estruturas foram corroídas de alto a baixo por cupins ideológicos. De vez em quando, desaba uma parede ou uma laje, e o estrondo acaba chamando a atenção do grande público.

O último desabamento foi provocado pela proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dias atrás, o historiador Marco Antonio Villa demonstrou, em artigo publicado no jornal O Globo, que, se a proposta do MEC for aprovada, os estudantes brasileiros que quiserem aprender alguma coisa sobre o antigo Egito, a Mesopotâmia e a Grécia; o Império Romano e o nascimento do cristianismo; a Idade Média, o Renascimento, a Revolução Industrial e até mesmo a Revolução Francesa serão obrigados a se virar por conta própria. Na sala de aula, terão de estudar os mundos ameríndios, africanos e afrobrasileiros; interpretar os movimentos sociais negros e quilombolas; valorizar e promover o respeito às culturas africanas e afroamericanas. É um assombro.

Menos comentada, mas não menos importante, é a presença da famigerada ideologia de gênero. Como já se adivinhava, a perspectiva de gênero – cuja inclusão, nos planos de educação, foi rejeitada de maneira veemente pela quase totalidade das nossas casas legislativas – atravessa toda a proposta do MEC. (NAGIB, 2015)

O cerne da fala se encontra na contraposição entre os conteúdos tradicionais do ensino de História, que segundo Nagib, a partir de leitura do historiador Marco Antonio Villa, deixariam de ser ensinados pela disciplina de História, para

serem substituídos pelos conteúdos dos “mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros”, o que para ele se caracterizaria como um “assombro”.

Ora, o assombro ao que se refere Nagib, portanto, se encontra exatamente no fato de que conteúdos eurocêntricos poderiam ser substituídos por conteúdos relacionados à História africana, indígena e afro-brasileira, promovendo assim a valorização e respeito a essas culturas. Além disso, afirma que a ideologia de gênero atravessava toda a proposta do MEC²². O aspecto sombrio se daria pela imaginada substituição de temas pautados no homem branco europeu, por aqueles relacionados à diversidade étnica e cultural brasileira, abarcando a história de negros, indígenas, mulheres e outros coletivos e sujeitos sociais que não são tradicionalmente elencados nas políticas curriculares brasileiras. O conservadorismo e o racismo são, dessa forma, evidentes na postura do líder do Movimento Escola Sem Partido em relação à primeira versão do componente curricular de História da BNCC.

Texto que também alcançou grande repercussão nacional foi escrito pelo historiador Ronaldo Vainfas, professor na Universidade Federal Fluminense, e publicado pelo jornal *O Globo*, em 05 de dezembro de 2015, sob o título “Nova Face do Autoritarismo”. Vainfas caracteriza a base como produto do “regime lulopetista”, considerando que não se sabia como havia ocorrido a escolha dos elaboradores – demonstrando seu desconhecimento sobre a Portaria nº592, já mencionada nesse trabalho – apontando a publicação do texto preliminar como “ataque ao ensino de história”. Finaliza argumentando que:

A proposta da comissão do MEC para o ensino da História em 2015 é, portanto, uma aberração. Mutila os processos históricos globais, aposta na sincronia contra a diacronia, é fanática pelo presentismo. Incentiva ódios raciais e valores terceiro-mundistas superados. Estimula a ignorância, ao colocar a História ocidental como periférica, na realidade como vilã. Combate o eurocentrismo com um brasilcentrismo inconsistente. É uma aposta no obscurantismo, inspirada por um modelo chavista de política internacional. Que Deus salve o Brasil desta praga — só apelando a Deus, *et pour cause*. (VAINFAS, 2015 – *grifos do autor*)

Sendo assim, para o historiador, a base, ao enfatizar a História brasileira, africana e indígena, se configuraria como ferramenta de incentivo ao ódio racial e “valores terceiro-mundistas” já superados. Contrapõe-se, dessa forma, às

²² O componente curricular de História não fazia menção aos estudos de gênero, o que se tornou motivo de crítica por parte de especialistas.

lutas históricas do movimento negro contra o racismo estrutural²³ e dos povos indígenas no Brasil, às determinações da LDB provenientes das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como às questões levantadas pelo campo de estudos das relações étnico raciais²⁴, por julgá-las como questões superadas. Além disso, a desqualificação do documento, adjetivado como “lulopetista” se relaciona ao momento de crise política que tem caracterizado a conjuntura brasileira, assim como o antipetismo. (RIBEIRO; CARREIRÃO; BORBA, 2016, p.613)

Outros sujeitos foram ouvidos e veiculados pela imprensa nacional sobre o assunto, sendo que os principais jornais brasileiros repercutiram a discussão. Alguns estudos têm apontado e analisado como a mídia abordou essas questões, à exemplo de (PEREIRA, 2018, p.85-90), (CERRI; COSTA, 2019), (SILVA; MEIRELES, 2017), (RAMOS, 2018), (CABRAL, 2018), entre outros.

Naquele momento, a esfera acadêmica e científica, também se tornou espaço de disputa entre as perspectivas para a base curricular de História, especialmente através das associações de cátedra, repercussão importante também se deu com a atuação determinante da Associação Nacional de História (ANPUH) e suas regionais através da publicação de notas, promoção de eventos e, mais tarde, em ações junto ao Ministério da Educação para reelaboração da proposta curricular da disciplina de História.

Exemplo dessa querela se dá pela publicação da “Carta de Repúdio à Base Nacional Comum Curricular de História”, em 26 de novembro de 2016, pelo Fórum de Profissionais de História Antiga e Medieval. Nesse texto, são apresentadas críticas à concepção da base como currículo mínimo, uma vez que, na concepção desses historiadores a base limitaria a autonomia pedagógica dos educadores na área de História nos diferentes segmentos de ensino. Na carta, se afirma ainda, que a indicação dos especialistas teria ocorrido de maneira antidemocrática, sendo que

²³ De acordo com Silvio de Almeida, “[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo *racismo é regra e não exceção*. O racismo é parte de um processo social que “ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição. Nesse caso, além de medidas que coíbam o *racismo individual e institucionalmente*, torna-se imperativo refletir sobre *mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas*.” (2018, p. 38-39)

²⁴ Cf. GOMES, Nilma Lino. “Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas”. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011 Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>

durante o processo de confecção do texto não teria havido diálogo entre elaboradores e representantes das diferentes subáreas da História. Assim, afirmam que:

Um processo construído desta maneira apenas poderia resultar em um documento com graves problemas de conteúdo. A falta de diversidade que caracterizou a seleção dos agentes envolvidos na elaboração da Base impediu a construção de um documento plural. O componente História acabou inteiramente subordinado a uma perspectiva nacionalista, tributária de uma concepção historiográfica do século XIX. Isto impede um ensino de História fundamentado em critérios mais amplos e cria dificuldades também para a abordagem dos próprios temas relativos à História do Brasil. (FÓRUM DOS PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL, 2015)

Novamente a maior crítica resultou da ênfase em História do Brasil, proposta pela BNCC, tida por esses historiadores como nacionalista e retrógrada. Em seguida, reivindicam a declarada presença de conteúdos de suas áreas de pesquisa:

A Base, portanto, limita a pluralidade dos passados ao partir da centralidade da ideia de nação. O sintoma mais claro disto é a omissão de temas relativos a passados distantes, cuja análise permitiria aos estudantes refletirem acerca de experiências diversas daquelas em que estão diretamente envolvidos, tanto cronológica quanto geograficamente. Dessa forma, é igualmente empobrecedora, por exemplo, a exclusão de História Antiga e Medieval, baseada na falsa assunção de que só é possível pensar a Antiguidade e o Medieval sob o ponto de vista eurocêntrico. É necessário colocar essas histórias em uma perspectiva mais ampla, que inclua experiências anteriores ao século XVI, tais como a dos povos nativos das Américas, da África e de outras sociedades, para desta maneira permitir a construção de narrativas que justamente questionem o eurocentrismo. O mesmo princípio se aplica à subordinação, à história nacional do Brasil, de temas ligados a temporalidades posteriores ao século XVI. O enquadramento nacionalista do componente História da BNCC restringe os estudantes a uma narrativa histórica única. Por fim, cabe recordar, com o escritor Octavio Paz, que "a pluralidade de passados torna plausível a pluralidade de futuros". (FÓRUM DOS PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL, 2015)

A ênfase na História do Brasil foi vista, portanto, como cerceadora, acreditando-se que essa normativa faria com que temas relacionados à antiguidade e ao medieval não fossem mais tratados nas salas de aula da Educação Básica. Ainda de acordo com o texto, a base ignora as possibilidades de trabalho dessas questões de maneira não eurocêntrica, condenando o estudante a uma perspectiva limitada do futuro. Em essência, tratou-se de apontar a ausência de conceitos substantivos relacionados ao trabalho desses historiadores e reivindicar sua presença de maneira explícita, além de repudiar as perspectivas traçadas para o ensino da História brasileira, africana, afro-brasileira e indígena. Para Moreno,

Nos debates sobre a BNCC vislumbramos alguns historiadores e suas associações de cátedra essencializando a História e o seu ensino, deixando de percebê-los, como o fazem com seus objetos de pesquisa, como uma construção social inserida em um momento histórico específico. A resposta de uma parte da comunidade historiadora para a necessidade de revisão do currículo escolar de História tem sido simplória: “inclua-se tudo, só não deixem a minha parte fora”. [...] a situação é reveladora: há muitos entraves para mudar os currículos escolares de História, mas será ainda mais difícil sem que os historiadores, responsáveis pela formação inicial do docente, façam uma reflexão profunda sobre os currículos dos cursos de licenciatura. (MORENO, 2019, p.112)

Dessa forma, ficam explícitas as disputas em âmbito acadêmico em torno de um currículo para a Educação Básica, os trechos aqui reproduzidos nos permitem compreender a ação desses acadêmicos em relação à proposta da BNCC. No trecho citado acima, além problematizar o histórico eurocentrismo no qual tem se assentado os currículos nacionais para o Ensino de História, o autor problematiza também a própria organização dos currículos dos cursos superiores de Licenciatura em História, responsáveis por formar professores a partir de uma perspectiva também eurocêntrica e quadripartite. A quebra dessa visão tradicional e colonizada dos currículos da Educação Básica apenas seria possível a partir da reformulação dos currículos do nível superior e, portanto, da ação dos historiadores das subáreas da história e sua reflexão historicizada sobre o tema.

Em nota publicada no dia 04 de dezembro de 2015, a então diretora da ANPUH, Maria Helena Rolim Capelato, afirmava a necessidade de que o prazo para elaboração do documento fosse estendido, solicitava a ampliação ou reformulação da equipe elaboradora para inclusão de representantes das diferentes subáreas da pesquisa em História e questionava o vínculo entre a formulação da base nacional curricular e os processos de avaliação em larga escala, com o intuito de “evitar a redução da BNCC aos estreitamentos de um currículo avaliado.” (CAPELATO, 2015) Ressaltava que, até aquele momento, a ANPUH não havia sido convidada pelo MEC a integrar os debates e solicitava audiência com Manoel Palácios de Cunha e Melo, que naquele momento se encontrava no cargo de secretário da Educação Básica, órgão que coordenava a elaboração da BNCC, visando:

1. A alteração do calendário com a ampliação do prazo para discussão do documento e da agenda de debates com o credenciamento formal das entidades para participação neste processo.
2. Reformulação da equipe de História com a ampliação do grupo de especialistas visando incluir as diferentes subáreas da História. (CAPELATO, 2015)

A equipe elaboradora do componente curricular de História, como vimos anteriormente, era dividida em número exato entre profissionais que atuavam na Educação Básica e professores universitários que se dedicam ao ensino de história. A exigência de adequação da equipe para que passasse a incluir historiadores de subáreas da História, é compreendida por Cabral, “como uma certa incompreensão da especificidade da história ensinada no âmbito escolar e sua relação com o conhecimento histórico produzido na universidade, por parte da associação que nos representa.” (2018, p.52) Adentra-se, dessa forma, em um espaço de embate entre duas categorias teóricas presentes no cerne da produção científica na área da História. Categorizando essas duas vertentes, Cerri considera que:

A primeira e mais comum é aquela que entende e pratica que o ensino é uma daquelas tantas coisas que se pode fazer com o conhecimento produzido pela História; como todas as outras, o ato do ensino não participaria do ato da produção do conhecimento, mas seria posterior e distinto. A partir daí podemos encontrar diversas posturas na historiografia que pensam diversamente o problema do ensino de História, ou melhor, que não pensam o problema, afinal, deste ponto de vista, pensar o ensino de História não é uma tarefa que caiba ou que esteja ao alcance do historiador. Trata-se de uma questão para o pedagogo, para o didata, que pode ou não ter formação na História, mas não é mais um praticante dessa profissão. Ele passou para um outro lugar epistemológico e profissional, o lugar do professor. Dentro dessa categoria, cabem todas as concepções historiográficas. Não é portanto, uma concepção historiográfica em relação ao ensino de História, mas uma postura didática, ou melhor, a ausência dela. Daqui vêm todas as dificuldades de relacionar a pesquisa e o ensino, a teoria e a prática da História. (e o ensino é a prática da história, porque a historiografia é uma prática teórica). (2009, p.150)

Essa vertente, portanto, ignora as perspectivas da Didática da História, parte integrante da Teoria da História, associando exclusivamente a área epistemológica da Educação. A segunda concepção observa que a produção do conhecimento se caracteriza, em essência, como processo de ensino e aprendizagem, conduzida a partir do debate coletivo, que pauta temas e constrói conceitos, estando em constante atividade e movimentando-se conforme a temporalidade vivenciada e as questões que dela advém. Ainda segundo o autor, com essa profunda divergência pode-se compreender a dificuldade

[...] em aceitar pesquisas ou linhas de pesquisa em ensino de História dentro de Programas de Pós-Graduação em História, ou disciplinas de estágio ou prática de ensino de História dentro dos Departamentos de História, a não ser por corporativismo ou oportunismo. Afinal, para essa vertente de

pensamento, o ensino só pode ser um problema da História na forma de História da Educação. (2009, p.151)

O mesmo pode ser pensado em relação à elaboração da base curricular nacional, a partir das críticas apresentadas acima e da solicitação, por parte da ANPUH, de readequação ou reformulação da equipe elaboradora do texto para que passasse a contar com especialistas das subáreas. A associação, dessa forma, demonstra que, em sua visão, esses especialistas seriam os responsáveis por cancelar os conteúdos históricos selecionados para o currículo da Educação Básica e relacioná-los à historiografia produzida. Dessa forma, os historiadores apresentariam as questões historiográficas pertinentes que deveriam nortear a “transmissão” do conhecimento histórico ao qual os estudantes deveriam ter acesso através da normatização da BNCC, enquanto aos historioeducadores²⁵ caberiam as reflexões “de outro lugar epistemológico e profissional, o lugar do professor.” (CERRI, 2009, p.151)

Como resultado da referida solicitação da ANPUH feita ao MEC, em 18 de fevereiro de 2016 foi realizada reunião entre representantes da associação e parte dos elaboradores da base curricular de História vinculados às instituições de ensino superior, momento em que ficou decidido que para a elaboração da segunda versão da base:

- 1) Não reforce as dicotomias tradicionais entre pesquisadores de Ensino de História e de outras áreas da historiografia, buscando arrefecer a clivagem e ampliar o diálogo entre as áreas, contribuindo para dirimir o descompasso identificado em muitas críticas e incorporando os debates historiográficos mais recentes.
- 2) Ressalte a temporalidade como eixo central do conhecimento histórico, não se resumindo à cronologia, periodização e linearidade, assegurando a importância da diacronia, das permanências, mudanças, semelhanças e diferenças para a construção do raciocínio histórico.
- 3) Mantenha a ênfase em História do Brasil, dada a importância de seu conhecimento para a formação dos estudantes. Deve-se evitar, entretanto, que outras experiências e temporalidades sejam estudadas somente pela perspectiva nacional brasileira.
- 4) Afirme a necessidade dos estudos da História Europeia, inclusive quando forem necessárias as conexões para o entendimento da História do Brasil, assegurando a manutenção da crítica ao eurocentrismo.
- 5) Contemple os conteúdos de História Antiga e Medieval.
- 6) Contemple as conexões e ou confrontos inter/entre os espaços europeus e americanos.

²⁵ Cf. MORENO, Jean Carlos. “Didática da História e Currículos para o Ensino De História: Relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo”. In: **Transversos Revista de História**. Rio de Janeiro, n. 16, Agosto. 2019.

- 7) Contemple elementos formadores da contemporaneidade.
- 8) Expresse uma revisão do tema da cidadania com base nas críticas e sugestões recebidas. (ANPUH, 2016)

Em suma, tratou-se de buscar o consenso entre os elaboradores e seus críticos para a reestruturação do texto, ocasião em que a associação afirmou a necessidade de que não fossem reforçadas as “dicotomias” entre o Ensino de História e demais subáreas da pesquisa em História. Conforme a própria nota veiculada, fica registrado que, nessa oportunidade de debate não esteve presente nenhum profissional ou professor atuante na Educação Básica, parte essencial para a construção do documento.²⁶

A subseção paranaense da ANPUH, em seminário realizado no dia 19 de fevereiro de 2016, deliberou a publicação de nota de rejeição à BNCC, por considerar “[...] a total impossibilidade de modificação da proposta através de sugestões e acréscimos pontuais” (ANPUH, 2016) aumentando o tom da crítica. Em acordo com Cerri e Costa, acreditamos que:

Las inquietudes actuales provocaron la emersion de antiguos problemas y relevaron que algunas cuestiones que se juzgaban superadas asumieron un ropaje que destaca la cara de la tradicion y el peso que esta representa para los historiadores que ya no quieren diferenciarse de los “historioeducadores”, [...] sino que naturalmente continuan ignorando el lugar, los sujetos y los objetivos y significados de enseñar y aprender historia en Brasil hoy. La solicitud de la directiva de la ANPUH para que se desconsiderara la brecha solo revela que la brecha sigue viva y fuerte, y que la respuesta encontrada ante esta contradiccion para la tarea de representar a los asociados fue ignorarla y pedir que fuera ignorada. (2019, p.82)

Dessa forma, a polêmica publicizada em torno da primeira versão da base para a disciplina de história e a politização ocorrida em relação ao texto, fez com que os debates girassem, no âmbito acadêmico, sobre a dicotomia entre o Ensino de História e as demais áreas da historiografia e a defesa de interesses de cada subárea da história em se fazer representada no texto curricular. Enquanto os debates midiáticos pautaram-se em questões relacionadas à instabilidade política, além do aproveitamento que representantes da extrema direita fizeram para a defesa de suas pautas

²⁶ Em sua nota, a ANPUH afirma que: “estavam presentes os Profs. Drs. Antonio José Barbosa (UnB), Gabriel Passetti (UFF), Regina Horta Duarte (UFMG) e Alexandre Santos de Moraes (UFF), além da Profa. Lucília de Almeida Neves Delgado (UFMG/UnB), vice-presidente da Associação, convidada a atuar como consultora pelo Secretário de Educação Básica Manuel Palácios. Representando os especialistas do documento estavam presentes os Profs. Drs. Mauro Cezar Coelho (UFPA), Itamar Freitas (UnB) e Cláudia Ricci (UFMG). As reuniões contaram com a participação da Profa. Hilda Micarelo (UFJF), coordenadora da BNC.”

conservadoras. As sugestões e contribuições pontuais para revisão e elaboração de novo texto, portanto, ficaram em segundo plano.

A respeito do processo de divulgação da primeira versão da base, Cabral afirma que a equipe elaboradora esteve em diferentes locais com o objetivo de apresentar o texto preliminar e propor a colaboração da sociedade em geral através de contribuições e críticas que poderiam ser enviadas *online* por meio do portal eletrônico da BNCC, o que deveria ser feito a partir do dia 25 de setembro, até o dia 15 de dezembro de 2015. (2018, p.53)

Além disso, foram feitas as sistematizações sobre as contribuições por equipes de trabalhos da Universidade de Brasília e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, tanto de questões estatísticas quanto do levantamento das principais e mais recorrentes reivindicações pautadas através da consulta pública realizada pelo portal eletrônico da BNCC. Esse trabalho resultou na publicação do documento “Encaminhamentos para Revisão do Documento Preliminar da BNCC: proposições a partir dos dados da consulta pública”²⁷ e do relatório “Números Finais das Contribuições Propostas ao Componente Curricular História no Documento Preliminar da BNCC”²⁸. Nesse último documento, foram apresentados indicadores estatísticos quanto à aprovação e clareza das propostas dos textos da versão preliminar da base, apontando que, apesar das polêmicas, a maioria estatística de indivíduos, organizações e escolas que avaliaram o texto introdutório da proposta para o componente curricular de História através do site da BNCC consideraram-na clara, pertinente e relevante, assim como os objetivos de aprendizagem por ela apresentados, não havendo, portanto, rejeição popular à proposta registrada pelo consulta *online*. (BRASIL, 2015d)

Já nos encaminhamentos para revisão do texto, expressos no primeiro documento citado, foram destacadas as seguintes reivindicações para a área de Ciências Humanas:

- Necessidade de apresentar um "desenho" do percurso a ser empreendido em cada etapa de escolarização que permita um melhor entendimento das escolhas feitas naquela etapa.

²⁷ O documento se encontra disponível integralmente para consulta no endereço: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/REVISAO_DOCUMENTO_PRELIMINAR-PROPOSICOES_%20INICIAIS.pdf

²⁸ O documento se encontra disponível integralmente para consulta no endereço: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/16.03.2016_CH_HISTORIA_Relatorio_Final_1.pdf

- Contextualizar de forma mais pertinente a ênfase no Brasil. tanto na História quanto na Geografia.
- Justificar o tratamento às culturas africanas e indígenas na legislação vigente (Lei 11.645/2008), articulando o atendimento ao que prevê essa lei com um adequado tratamento das influências de outras civilizações na constituições [sic] de relações de alteridade que permitem uma compreensão das identidade.
- Melhor definição da origem e acepção de termos estruturantes das propostas de Geografia e História. (BRASIL, 2015c)

Portanto, a partir das reivindicações apontadas pelo documento, podemos concluir que, de modo geral, solicitava-se uma apresentação mais elaborada do que havia sido proposto tanto em relação à ênfase no Brasil, quanto na articulação do tratamento dado às culturas africanas e indígenas (a partir da Lei 11.645/2008), com outras culturas e civilizações, solicitações que valiam tanto para o componente curricular de História, como de Geografia.

Por fim, nove historiadores de diferentes universidades brasileiras foram convidados pelo MEC para efetuarem leitura e análise crítica desse texto preliminar, sendo eles: Flávia Caimi, historiadora, mestra e doutora em Educação, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pesquisadora do ensino de história; Helenice Aparecida Bastos Rocha, historiadora, mestra e doutora em Educação, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pesquisadora do ensino de história; Luis Fernando Cerri, historiador, mestre e doutor em Educação, professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa e pesquisador da didática e do ensino de história; Marcelo de Souza Magalhães, historiador, mestre e doutor em História, professor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, pesquisador do ensino de história; Marieta de Moraes Ferreira, historiadora, mestra e doutora em História, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisadora da História do Brasil República, atuante na área do ensino de história; Pedro Paulo Funari, historiador, mestre em Antropologia Social, doutor em Arqueologia, professor da Universidade Estadual de Campinas e pesquisador da área de História Antiga; Renilson Rosa Ribeiro, historiador, mestre e doutor em História Cultural, professor da Universidade Federal de Mato Grosso e pesquisador do ensino de história; e, Sandra Regina Ferreira de Oliveira, historiadora, mestra e doutora em Educação, professora da Universidade Estadual de Londrina e pesquisadora do ensino de história.²⁹

²⁹ Dados obtidos a partir da Plataforma Lattes.

A confluência da formação e atuação científica desses profissionais, como bem abordado por Cabral (2018, p.54), apontam para um perfil que justifica sua apresentação como leitores críticos. De maneira geral, nenhum desses leitores se posicionou contrariamente à elaboração de uma base curricular comum em seus textos³⁰, no entanto, as avaliações quanto a ênfase na História do Brasil se deram de maneiras diferentes, bem como as sugestões para elaboração da segunda versão da BNCC foram variadas. A seguir apresentaremos, brevemente, a perspectiva de cada autor sobre a polêmica ênfase em História do Brasil e alguns dos pontos de aperfeiçoamento sugeridos.

Posicionando-se favoravelmente à ênfase, Flávia Caimi considerou que a proposta se caracterizava como um avanço em detrimento aos currículos elaborados até então, rompendo com a visão eurocêntrica, priorizando o tratamento da diversidade étnica brasileira, propondo procedimentos de investigação e pesquisa que rompiam com a tradição da aula expositiva, entre outras questões. A autora finaliza o texto afirmando que os elaboradores da versão preliminar da base tiveram coragem para propor algo novo que rompia com o currículo tradicional, abordando novos rumos para o ensino de história. Em geral, suas críticas se relacionaram ao que considerou como:

[...] ausência de uma discussão de dimensões política, epistemológica e pedagógica em torno da proposta educativa que consubstancia a BNC, evidenciando com maior clareza a educação que se quer para a nação, que tipo de cidadão se quer formar, quais são os valores contemporâneos a se defender, qual a função social da escola na sociedade brasileira, qual o papel do professor nos processos educativos, dentre outros. Enfim, necessitamos de um documento que aponte para o tipo de educação que queremos/precisamos para concretizar um dado projeto de nação. (CAIMI, 2016, p.02)

Sugerindo, portanto, melhor elaboração dessas questões para a segunda versão da base comum curricular.

Outro historiador que se posicionou de maneira favorável à ênfase em História do Brasil foi Luis Fernando Cerri, com a seguinte afirmação:

Avalio que a opção pelo foco no Brasil não é nem um abandono da história geral, nem um projeto vulgarmente nacionalista de ensino, mas uma mudança de foco e de prioridades de conteúdo. Penso que essa opção pode

³⁰ Os textos se encontram disponíveis para consulta no endereço <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>

contribuir como ponto de inflexão para a trajetória do ensino de história no Brasil. (2015, p.01)

Como sugestão de aprimoramento, Cerri aponta a necessidade de maior clareza na exposição da ênfase na História do Brasil para que não deixasse dúvidas de que essa proposta não fosse vista como totalizante, não se caracterizando como o percurso todo, mas sim como um eixo que permitiria acessar outras histórias. (CERRI, 2015, p.06) Sugere ainda maior articulação entre a história do Brasil e dos países hispânicos, evitando que se repetisse a história do Brasil relacionada apenas aos países europeus. E, de maneira geral, centra suas sugestões nos conceitos utilizados ao longo do texto, bem como trata da questão dos conceitos a serem trabalhados ao longo da Educação Básica pela disciplina de História.

Martha Abreu, por sua vez, declara ser favorável à ênfase em História do Brasil por também considerar como uma quebra à tradição eurocêntrica que vinha acompanhando os currículos. Sugere ainda que fossem fortalecidas as justificativas para a referida ênfase, de modo que:

O fantasma que assombra o saber histórico, a missão de “dar toda a história”, pode voltar a ameaçar o que exatamente se quer evitar. A perspectiva de “dar toda a história” é, sem dúvida, o que a BNCC se propõe a combater. O que se “tira” e o que se “põe”, entretanto, não pode parecer fruto de escolhas arbitrárias. A revisão aprofundada dos objetivos permitirá sua maior adequação ao que se pretende propiciar e priorizar em termos de raciocínio e saber histórico. (ABREU, 2015, p.04)

Avalia, dessa forma, a necessidade de maior fundamentação e clareza na justificativa para as escolhas feitas em relação aos conteúdos e objetivos para o componente curricular.

Renilson Rosa Ribeiro se afirmou como favorável à ênfase proposta pela versão preliminar, também considerando-a como uma proposta que rompia com o eurocentrismo curricular. Apresenta como fragilidades do documento a falta de articulação entre os conteúdos do componente de História e os demais componentes tendo em vista a pretensa visão interdisciplinar abordada no texto introdutório da área de Ciências Humanas. Aponta ainda para a necessidade de aprimoramento na fundamentação da ênfase em História do Brasil e em relação aos conceitos estruturantes que devem ser abordados pela disciplina na trajetória da Educação Básica e problematiza a ausência de conteúdos que encaminhem a abordagem sobre as relações de gênero e meio ambiente. (RIBEIRO, 2015)

Já Sandra Regina Ferreira Oliveira acredita que a ênfase em História do Brasil é justificada, sendo que a interdisciplinaridade pretendida pela área Ciências Humanas fica comprometida “pela opção de construir um documento dividido por componente curricular” (OLIVEIRA, 2015, p.03), sendo apenas parcialmente atendida. Ressalta que a composição do currículo a partir da BNCC e de parte diversificada deveria ser mais valorizada pelos textos introdutórios da área de Ciências Humanas e do componente curricular de História. A autora ainda considera que:

O texto de História é claro e está em consonância com os princípios que orientaram a organização dos objetivos de aprendizagem apresentados no documento preliminar. Os princípios eleitos são coerentes com as orientações que têm emanado da pesquisa acadêmica e são coerentes com os documentos oficiais do MEC. Destaca-se, principalmente, que a proposta avança no sentido de consolidar na escola pública brasileira o já constante nas leis discutidas e aprovadas em décadas anteriores. Assim, cumpre-se o disposto nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008; no Parecer CNE/CP nº 003 de 10/03/2004; na Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 e na Portaria normativa 21, do Ministério da Educação, de 28 de agosto de 2013, dentre outros. (OLIVEIRA, 2015, p.08-09)

Sendo assim, demonstra parecer favorável à proposta, elencando além dos pontos acima mencionados, algumas sugestões de melhoria. Além disso, aponta que a versão preliminar da BNCC representava um avanço para a escola pública brasileira em consonância e continuidade à outras políticas educacionais.

Marcelo de Souza Magalhães, sugere que a apresentação dos objetivos de aprendizagem se dê por etapa de escolarização, não por ano. Assim, segundo o autor, a autonomia do professor não seria limitada, bem como a progressão dos conhecimentos e sua avaliação não seriam prejudicados como aconteceria com a delimitação dos objetivos por ano de aprendizagem, como proposto pela versão preliminar da BNCC. Apesar de considerar o mérito da proposta em atuar para ampliação da abordagem às histórias afro-brasileiras, indígenas e africanas, ressalta que para a compreensão da modernidade é necessário que se estude o período medieval e a antiguidade. Sendo assim, aponta que, caso se optasse pela continuidade da ênfase em História do Brasil, isso deveria ser mais bem justificado, assim como deveriam ser apontadas as vantagens dessa escolha, já que não considerava os quatro fundamentos apresentados convincentes. (MAGALHÃES, 2015, p. 04-05) Por fim, após elencar outros pontos passíveis de melhoria, considera que o documento deveria ser objeto de uma “revisão substancial”. (2015, p.19)

Marieta de Moraes Ferreira, critica o que considera como falta de clareza em relação aos itens elencados para cada ano da Educação Básica – considera que não se explicita se são objetivos de aprendizagem ou conteúdos –, aponta ainda para a ausência de interdisciplinaridade da proposta que vinha se fazendo presente nas políticas curriculares anteriores, além de afirmar que a noção de temporalidade é suprimida e substituída por parâmetros temáticos. Sobre esse último aspecto, a autora argumenta que: “O grande problema é que ao abandonar qualquer tipo de cronologia, abandona-se também outro elemento central da disciplina História, o *contexto*” (2016, p.02) Sobre a ênfase em História do Brasil, Ferreira afirma que, apesar da pertinência da crítica à perspectiva eurocêntrica, a BNCC encaminhava praticamente a exclusão da História da Europa e da Ásia, de forma que, de supervalorizadas, passariam a ausentes. (2016, p.03) Assim, apesar de considerar a valorização da História do Brasil e da África algo “louvável”, essa mudança precisaria ser melhor equilibrada. Alegando que, “Se é importante ter uma visão crítica e reformular uma concepção de história europocêntrica, não se pode cair no extremo oposto e minimizar a importância da cultura ocidental para o entendimento da sociedade brasileira contemporânea.” (2016, p.06)

Para Helenice Aparecida Rocha Bastos, o texto introdutório da área de Ciências Humanas não se articulava ao texto específico do componente curricular, prejudicando a compreensão da proposta. Além disso, a autora avalia que a proposta da base curricular para a História “não contempla adequadamente a estrutura curricular de História que é composta de fatos e processos e abordagens (interpretativas e analíticas) dos mesmos.” (2015, p.02) Assim, a autora sugere a reelaboração dos textos introdutórios, de forma a torná-los mais claros e articulados, apresentando maior precisão conceitual; critica a ideia de progressão de conhecimentos entre os anos escolares preconizados pelo texto; aponta a necessidade de modificação no tratamento da perspectiva temporal. Sobre a ênfase em História do Brasil, Bastos considera seus fundamentos e justificativas inconsistentes, solicitando sua revisão e apontando que: “A relação entre processos históricos globais não é favorecida no que o documento permite ler, a partir da primazia étnica estabelecida no documento.” (2015, p.05)

E, em conclusão, a avaliação de Pedro Paulo Funari no parecer intitulado “A História em sua integridade: a propósito da Base Nacional Comum Curricular”, aponta para a pertinência de uma maior profundidade temporal e espacial.

Para tanto, considera a necessidade de se pautar o currículo, de forma “explícita e detalhada” no que considera como “conteúdos essenciais do repertório universal”. (p.03) Em sua avaliação, a organização do componente curricular de História deveria abordar:

A antiguidade oriental e o surgimento das antigas civilizações letradas (Egito, Mesopotâmia, Vale do Indo, Vale do Rio Amarelo); as civilizações Mediterrâneas antigas (Fenícios, Hebreus e outros povos semitas antigos; persas, gregos e romanos); A antiguidade tardia Ocidental e Oriental (desintegração do império romano no Ocidente, reinos germânicos no Ocidente, Bizâncio, crescimento do Islã e sua expansão); a Idade Média (alta e baixa Idade Média no Ocidente, Império Bizantino, Islã e expansão turca; a rota da Seda); o declínio da Idade Média, o renascimento e a emergência da modernidade, das nacionalidades e a expansão europeia a ocidente, pelo Atlântico (Portugal, Espanha) e a oriente, até o Pacífico (Rússia); A modernidade, os conflitos religiosos na Europa e o pensamento político e científico; O iluminismo, o nacionalismo, as revoluções burguesas e os germes do imperialismo; a revolução industrial, o imperialismo e a conquista do mundo pelo capital; o conflito imperialista, as guerras imperialistas (século XIX e primeira e segunda guerra mundiais); o mundo da guerra fria (1947-1989) no cenário mundial; o mundo multipolar (1989 em diante). (FUNARI, 2016, p.03)

Dessa forma, Funari elenca conteúdos que considera que deveriam estar presentes na BNCC, sob a justificativa de que dessa forma os conhecimentos sobre História não ficam restritos a poucos, contribuindo para uma educação menos excludente.

Como vimos, portanto, dos nove leitores críticos, cinco se posicionaram de maneira favorável à ênfase em história do Brasil, embora a proposta pudesse ser melhorada; dois afirmaram-no como movimento importante na busca de um currículo menos eurocêntrico, porém, consideraram problemática a maneira como o texto preliminar apresentava essa tentativa, sugerindo sua revisão; e os demais apresentaram críticas e avaliaram a necessidade de reestruturação do texto. Outros apontamentos e sugestões se deram em relação à organização do texto, aos objetivos de aprendizagem, à falta de clareza, à necessidade de maior fundamentação teórica e metodológica da proposta, aos conceitos tanto apresentados no texto como os que deveriam ser trabalhados ao longo da educação básica, etc. Demonstra-se, dessa forma, a diversidade de análises feitas, bem como certas aproximações entre as avaliações de determinados profissionais e a dificuldade em se chegar a um consenso quando se trata da elaboração curricular.

Em resumo, a versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular, se constituiu como continuidade de outras políticas educacionais elaboradas a partir

da promulgação da Constituição Federal em 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, legislações de base liberal, sendo importantes no movimento político para sua construção a apresentação dos PCNs, da DCNs e do Plano Nacional de Educação 2014/2024.

De maneira geral, a educação é abordada na versão preliminar, a partir dos princípios constitucionais, tratada como direito fundamental, sendo que a BNCC se caracterizaria como instrumento de estabelecimento de uma parte comum aos currículos, composta a partir “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” aos quais todos os estudantes brasileiros teriam o direito ao acesso.

O componente curricular de História, inserido na área de Ciências Humanas, se constituiria como elemento dessa parte comum ao qual os estudantes têm o direito de acessar. Os elaboradores, nesse primeiro momento, foram elencados tanto a partir dos quadros profissionais da Educação Básica, como do Ensino Superior, advindos de diversas áreas do país. A ênfase em História do Brasil, nesse trabalho é aqui observada como uma tentativa de ruptura com o tradicional currículo eurocêntrico que se tinha até então. Apesar de não representar a totalidade curricular (que deveria ser composta pela BNCC e por parte diversificada nos sistemas de ensino), a ênfase em História do Brasil aventou polêmicas e disputas tanto no espaço midiático quanto na academia e nos meios científicos.

Foram realizadas consultas públicas através de eventos em diferentes localidades e também por meio eletrônico, contanto com contribuições diversas que, analisadas e sistematizadas por equipe de trabalho composta por profissionais dos quadros da Universidade de Brasília e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, se somaram às leituras críticas efetivadas por pesquisadores da área de História, encaminhando assim, a reelaboração do texto.

Publicada em 03 de maio de 2016, a segunda versão da BNCC foi apresentada em um contexto político acirrado, contando com novo ministro da educação e uma equipe de elaboradores diferente daquela que apresentou a versão preliminar, além da colaboração da ANPUH. A seguir analisaremos essa segunda proposta, pensando nas permanências e rupturas em relação à primeira versão, bem como a sua recepção. Então, realizaremos a análise da terceira e final versão da BNCC, atualmente em fase de implementação.

5. RUPTURAS E REARRANJOS: AS DUAS ÚLTIMAS VERSÕES DA BNCC

Após o processo de consulta pública, ocorrido entre setembro de 2015 e março de 2016, contando com a contribuição de três categorias (indivíduos estudantes, professores, pais e outros); organizações (sociedades científicas, associações e outros) e redes (escolas e redes de ensino); a segunda versão da BNCC foi apresentada em três de maio de 2016.

Importante observar que, nesse momento, o Ministério da Educação havia sofrido alterações e estava sob a gestão de Aloízio Mercadante. Essa, entre outras muitas modificações realizadas pela então presidenta Dilma Rousseff, foram observadas como estratégias para conter ou amenizar a instabilidade política que assolava seu governo. O que mais tarde se mostrou ineficaz, uma vez que o afastamento de Rousseff da Presidência da República ocorreu no dia 12 de maio de 2016, com a abertura de processo de *impeachment* que consumaria um golpe na democracia brasileira. (MIGUEL, 2019, p.17) Dessa maneira, temos na cronologia do desenvolvimento da BNCC o seguinte fato: a publicação da segunda versão do texto em três de maio de 2016 e o afastamento de Dilma Rousseff da presidência da república apenas seis dias depois, com Michel Temer assumindo o governo.

Neste capítulo, nos dedicaremos a refletir sobre a versão intermediária da Base Nacional Comum Curricular e, posteriormente, sobre a versão final do texto. Assim como na análise da versão preliminar, serão observados os textos introdutórios que versam sobre a concepção de educação, a área de Ciências Humanas e o componente curricular de História – especialmente na etapa final do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

5.1 A Segunda Versão da BNCC e a retomada do currículo tradicional

De modo geral, os textos introdutórios sobre a concepção de educação e das Ciências Humanas presentes na versão intermediária da base, trouxeram grandes semelhanças com o que havia sido definido na redação anterior, permanecendo utilizados conceitos constituídos desde as Diretrizes Curriculares Nacionais. Portanto, assim como na versão inicial, a segunda versão da BNCC foi elaborada a partir dos conceitos de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, observando o

estudante como um ser em formação, cujo acesso aos conhecimentos comuns definidos pela base, permitiriam ao indivíduo um pleno exercício de sua cidadania.

Nesse momento, as definições dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, jovens e adultos sujeitos da Educação Básica, novamente ocorreram a partir de princípios éticos, políticos e estéticos, elementos também advindos das DCNs.

Assim, o documento definiu como princípios éticos o acolhimento e respeito à diversidade de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa e valorização dos saberes, identidades, culturas e potencialidades que compõe a coletividade à qual devem se comprometer. Além disso, destaca o cuidado com si mesmo, com os outros e com o planeta, determinando a apropriação de conhecimentos socioambientais que influenciam e afetam a vida e a dignidade humana, em âmbito local, regional e global.

Em relação aos princípios políticos, apontou-se o direito de os sujeitos da Educação Básica serem capazes de se informar, dialogar, compreender e respeitar posições divergentes e soluções comuns para conflitos sociais, reivindicar seus direitos e se inserirem nos processos de decisão da vida pública. Considera, também, a apropriação dos conhecimentos historicamente constituídos que contribuam para o desenvolvimento de ferramentas de investigação, reflexão e interpretação que os tornem capazes de realizar a leitura crítica do mundo em seus aspectos naturais e sociais, com base em evidências, tendo por finalidade uma sociedade solidária, composta por indivíduos livres, autônomos e responsáveis. Além de permitir a compreensão do trabalho como elemento central nas relações sociais e econômicas, colaborando para o desenvolvimento de seu projeto de vida pessoal, profissional e sociais de maneira autônoma.

Por fim, são estabelecidos como direitos relacionados aos princípios estéticos, primeiramente, a participação prática e usufruto de bens culturais, promovendo sua valorização e reconhecendo como parte da cultura universal e local. Além disso, considera-se a importância do desenvolvimento criativo para resolução de problemas, promoção de questionamentos, partilha de ideias e sentimentos, permitindo a autoexpressão nos diversos contextos através das múltiplas linguagens.

A segunda versão da BNCC determinava que estes direitos de aprendizagem atravessassem toda a Educação Básica, devendo subsidiar a definição dos objetivos de aprendizagem de todos os componentes curriculares.

Além de serem considerados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a versão intermediária da BNCC apresentou eixos de formação para todas as etapas da Educação Básica. Para o Ensino Fundamental, foram articulados quatro eixos, sendo eles: letramentos e capacidade de aprender; leitura do mundo natural e social; ética e pensamento crítico; solidariedade e sociabilidade. Na etapa do Ensino Médio, foram pensados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, considerando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, quatro eixos de formação: Letramentos e capacidade de aprender; Solidariedade e sociabilidade; Pensamento crítico e projeto de vida; Intervenção no mundo natural e social.

Sendo assim, a Educação Básica, assim como na primeira versão da base, foi pensada neste texto a partir do direito de os estudantes acessarem aos saberes historicamente constituídos pela humanidade. A normativa proposta nesse momento, considera a necessidade do desenvolvimento da interpretação do mundo a partir de uma visão crítica, capacidade de expressão de suas ideias e sentimentos através das diversas formas de linguagem, respeito à diversidade. De maneira geral, pode-se afirmar que se expõe uma perspectiva de educação baseada na promoção da responsabilidade, autonomia, criatividade e outros adjetivos imprescindíveis para a educação formal voltada para a formação do cidadão, considerando sua atuação em sociedade e as mudanças que podem ser promovidas pelos indivíduos em sua comunidade.

A respeito da área de Ciências Humanas, essa versão do documento considerou-a responsável por tratar da vida intelectual moderna, já que suscita a problematização da formação e transformação dos indivíduos, das relações sociais, de poder, do pensamento, religiões, culturas, questões políticas, enfim, todos os processos e tempos históricos e a forma como os seres humanos têm se organizado. Em suma, "As ciências que constituem as Ciências Humanas propiciam a compreensão do mundo como processo, em construção aberta à intervenção humana." (BRASIL, 2016, p.153)

Interessante notar que, neste momento, foram considerados componentes curriculares das Ciências Humanas a História e a Geografia para o Ensino Fundamental, às quais deveriam ser acrescentadas, na etapa do Ensino Médio, a Sociologia e a Filosofia. Assim, o texto definiu que:

[...] as Ciências Humanas devem propiciar um programa ético fundamental para a formação das novas gerações, contribuindo para conferir aos estudantes um sentido de responsabilidade com a valorização dos direitos humanos, com o meio ambiente, com a sua própria coletividade, e de preocupação com as desigualdades sociais. Cabe ainda às Ciências Humanas cultivar a formação de estudantes capacitados a articular categorias de pensamento histórico, geográfico, filosófico e sociológico, intelectualmente autônomos em face de seu próprio tempo, e capacitados a perceber e refletir sobre as experiências humanas, em tempos, espaços e culturas distintos e sob diversas lógicas de pensamento. (BRASIL, 2016, p.153)

De maneira que, as humanidades, no Ensino Fundamental, inicialmente, teriam por objetivo trabalhar o sentimento de pertencimento do estudante à comunidade que o cerca, ampliando essa perspectiva ao longo dos anos finais dessa etapa da Educação Básica, promovendo o sentimento de pertencimento ao mundo como um todo, através da reflexão a respeito da sociedade e temporalidades históricas. Posteriormente, durante o Ensino Médio, esses conhecimentos seriam potencializados e aprofundados, acrescidos, ainda, da atividade analítica proporcionada pela Filosofia e pela Sociologia.

A segunda versão da BNCC, preconizou como objetivo do componente curricular de História a:

[...] compreensão e problematização [...] dos processos de constituição e transformação de valores, saberes e fazeres, em diferentes tempos e espaços, de pessoas e coletividades. Deve contemplar o direito de todos e todas ao entendimento das múltiplas temporalidades vivenciadas pelas sociedades, bem como à tomada de consciência de que sociedades têm histórias diversas, que podem ser abordadas a partir de diferentes pontos de vida. (BRASIL, 2016, p.154)

Novamente, portanto, o ensino de História é apresentado como direito, assim como já havia sido na primeira versão, por proporcionar a compreensão das ações humanas nas diversas temporalidades, a diversidade histórica e as diferentes abordagens dos processos históricos. Essa multiplicidade de leituras teria por finalidade a superação da periodização tradicional quadripartite da História, potencializando a visão crítica aflorada a partir dos processos de independência das colônias europeias nos continentes africano e asiático.

Assim, o estudo da História favoreceria a formação e exercício da cidadania, "na medida em que, comprometido com o caráter complexo e plural desses nexos, estimule e promova o respeito às singularidades étnico-raciais e culturais, e à liberdade de pensamento, de ação, de credo religioso e de opções políticas." (BRASIL,

2016, p.155) Sendo, portanto, apresentado nessa versão da BNCC como contribuidor para o desenvolvimento da consciência de si mesmo e do outro, promovendo a boa convivência com as diferentes identidades sociais.

Outro ponto considerado pelo texto, afirma que: “As representações do passado, em suas interseções com a interpretação do presente e a construção de expectativas para o futuro, são questões centrais para o componente curricular História.” (BRASIL, 2016, p.155) Novamente essa perspectiva se aproxima daquela definida pela “Nova Didática da História”, que surge da carência de orientação temporal, perspectiva pela qual o ser humano precisa interpretar sua experiência no tempo, com vistas a compreender o presente e projetar suas expectativas para o futuro. (SADDI, 2014, p.143)

Sobre os conteúdos, a BNCC de História, nesse momento, considerou que o componente curricular de História não pretenderia abranger todos os acontecimentos do passado, algo impossível de ser realizado, mas buscaria refletir sobre experiências sociais de variados tempos, interpretadas e reinterpretadas pelos historiadores, professores e pela sociedade em geral. Isso levaria à compreensão de que não há um passado, um presente e um futuro comum a toda a humanidade, uma vez que a experiência temporal das pessoas e suas comunidades dependem do contexto vivenciado por elas, ou seja, dos reflexos do passado sobre seu presente e suas expectativas para o futuro. Em outras palavras, tratou de abordar a ideia de que existem múltiplos passados e presentes, que corroboram para diferentes futuros possíveis em cada contexto social.

Além disso, novamente foi manifesta a importância da mídia e outras formas de construção e disseminação de conteúdos culturais, especialmente por possibilitarem a produção de representações e interpretações sobre passado, presente e futuro. Foi considerado papel da disciplina de História o desenvolvimento de capacidade de efetuar leitura crítica e problematizar temas apresentados na televisão, cinema, rádio, internet e outros meios de comunicação. Da mesma forma, a pesquisa e utilização de documentos históricos durante as aulas também foram apontados como práticas essenciais e princípios básicos no desenvolvimento dessa autonomia crítica pelos estudantes. A partir dessas ideias, a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular:

Considera-se o/a estudante agente da construção de conhecimentos (junto com professores e partindo dos saberes acumulados pelos pesquisadores da área), valorizando-se, assim, suas experiências individuais e coletivas, num processo de crescente articulação reflexiva. O exercício da crítica documental, nas suas diversas modalidades e linguagens, é um procedimento que o Ensino de História deve fomentar e ampliar, visando à superação de perspectivas da História como revelação espontânea. (BRASIL, 2016, p.156)

Em relação à seleção e ordenamento dos conteúdos, a versão intermediária da BNCC de História foi pensada de forma que os temas trabalhados ao longo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio fossem tratados de maneira a se complexificarem ao longo das séries. Assim, temos nos anos iniciais do Ensino Fundamental a construção de "noções fundamentais do saber e do trato com processos históricos", tendo como princípio o estudo de fontes, noções de tempo, mudanças, permanências e sujeitos de modo a fomentar o sentimento de pertencimento à comunidade e, conseqüentemente, à cidade. Só então, a disciplina passaria a pensar a História da humanidade, começando pelo surgimento das primeiras civilizações. Nos anos finais do Ensino Fundamental, novamente o documento dispõe que o professor historiador deveria trabalhar os conhecimentos "necessários à lida com processos históricos de progressiva complexidade, exigindo maior capacidade de abstração." (BRASIL, 2016, p.157)

A ênfase na História do Brasil é tratada de forma diferente da primeira versão da BNCC, considerou-se que o afastamento do tempo presente fosse facilitado pelo estudo da História do Brasil, se fazendo presente direta ou indiretamente ao longo dos estudos, estabelecendo relações com processos ocorridos nos demais continentes. (BRASIL, 2016, p.460) O documento dispõe que:

Ao trazer uma ênfase à história do Brasil em sua relação com o mundo, a organização do componente demanda, ainda, uma forte integração com a parte diversificada do currículo, a ser definida pelos sistemas de ensino e pelas escolas. Tal integração deve se dar de modo que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados para a etapa possam ser interpretados à luz das especificidades das histórias de constituição das diferentes regiões brasileiras, dos diferentes grupos e culturas que construíram, também, suas próprias narrativas sobre fatos e acontecimentos. *Assim é importante empreender, na formulação dos currículos para o Componente História, a partir do que se apresenta como base comum, um movimento constante de diálogo entre diferentes temporalidades e narrativas, prestando especial atenção aos grupos historicamente excluídos de nossa sociedade. As narrativas dos povos africanos, indígenas, migrantes e imigrantes, suas perspectivas sobre fatos e acontecimentos que concorreram para a construção do país, devem ser trazidas para o centro dos debates e análises sobre a História.* (BRASIL, 2016, p. 460-461)

Ressalta-se, assim, a necessidade de se abordar a história de grupos que têm sido sistematicamente negligenciados dos currículos, consequência da própria exclusão social à que têm sido submetidos ao longo do tempo, como é o caso, sobretudo, dos povos indígenas e africanos.

Com relação à essa seleção de conteúdos que deveriam ser abordados pelo professor historiador, chama a atenção a retomada do que já era tradicionalmente aplicado à Educação Básica. Em resumo, os conteúdos foram enumerados e divididos em duas seções intituladas “conhecimentos históricos” e “linguagem e procedimentos de pesquisa”. Assim, o sexto ano do Ensino Fundamental deveria se dedicar aos estudos do mundo grego, império romano, feudalismo, divisão social e cultura medieval. O sétimo ano teria como assuntos abordados o Renascimento, Humanismo, formação dos Estados Nacionais europeus, mercantilismo, conquista da América e colonialismo, etnocídio indígena, resistência indígena, organização social e política da África moderna, tráfico negreiro, escravidão africana nas Américas, economia colonial, vinda da corte portuguesa para o Brasil, conflitos e processo de independência no Brasil, pesquisa e análise de documentos históricos. O oitavo ano deveria se dedicar ao Brasil Império, período regencial e revoltas, o desenvolvimento da cafeicultura e da economia exportadora do café, à guerra do Paraguai, fim do tráfico de escravos e a posterior abolição da escravidão, proclamação da República, o Brasil republicano, o golpe de 1964, à Constituição de 1988, análise de documentos históricos e às divergências de opinião expostos por eles, conhecimento de documentos fundamentais e personagens da história brasileira, o latifúndio e suas consequências para o Brasil, os direitos dos trabalhadores, história brasileira e os direitos das minorias sociais, reconhecimento dos diferentes tipos de fontes históricas. Ao nono ano do Ensino Fundamental, por sua vez, caberia trabalhar as seguintes questões: A Revolução Gloriosa, imperialismo britânico, Revolução Industrial, Iluminismo, Revolução Francesa, o império napoleônico, a formação dos Estados Nacionais nas Américas, os impérios europeus, neocolonialismo na Ásia e na África, Revolução Russa, fascismo, nazismo, direitos humanos, a Organização das Nações Unidas, os Estados de Bem-Estar Social, a Guerra Fria, liberalismo, capitalismo, comunismo, identificar fontes históricas das guerras mundiais, a globalização e seus efeitos.

Por fim, o Ensino Médio foi considerado nessa segunda versão da BNCC, como momento de aprofundamento dos elementos estudados nas séries finais do Ensino Fundamental. Assim, foram apresentadas três Unidades Curriculares: "A

primeira Unidade apresenta um quadro abrangente da história das Américas. A segunda Unidade Curricular apresenta um quadro da história mundial do século XX, e a terceira Unidade Curricular dedica-se ao Brasil republicano." (BRASIL, 2016, p.157)

A repercussão midiática dessa segunda versão ressaltou a revisão do componente curricular de História e o suprimento das lacunas apontadas pelos críticos da primeira versão. Em reportagem do site *G1*, intitulada "2ª versão da Base Curricular revisa polêmicas de história e de português", afirmou-se que o documento intermediário foi responsável por revisar as polêmicas do componente curricular de História. Nessa ocasião, o então ministro da educação, Aloísio Mercadante, sustentou que avanços haviam ocorrido, no entanto, considerou também que "A história sempre será um espaço de disputa da interpretação de cada fato histórico" (RODRIGUES, 2016) Prosseguiu afirmando que haveria espaço para a convergência, afirmando que:

Evidente que precisamos dar ênfase à História Clássica, ao nosso pertencimento ao Ocidente. O que não é possível é, no meio dessa indispensável reflexão sobre nossa inserção no mundo, abdicar de abrir espaço para discutir o que já é lei e é direito. Nós temos 174 línguas indígenas nesse país. Temos o terceiro país de maior diversidade étnica e racial do planeta, e essa cultura não tem tido espaço nas salas de aula. (RODRIGUES, 2016)

O ministro revisitou de forma indireta a polêmica ênfase em História do Brasil adotada pela primeira versão da base, afirmando a necessidade de ênfase ao que chamou de "História Clássica". No entanto, considerou indispensáveis as discussões sobre "o que já é lei e é direito", se referindo aqui à história afro-brasileira, africana e indígena, o que se justificaria pela grande diversidade étnica e racial brasileira.

Em nota divulgada pela Associação Nacional de História (ANPUH) e assinada por um grupo de professores³¹ da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a crítica se deu ao retorno da história quadripartite, acometida por um olhar eurocêntrico, sobre o que os autores afirmaram:

Nos intriga, contudo, o quanto esta versão do componente curricular História é "nova" em relação ao conteúdo da primeira versão do documento; e o quanto ela é "velha", no que diz respeito à retomada de um currículo tradicional já bastante conhecido entre nós. (FELIPPE, GOUVEA DE SOUZA, MORAES, PINHA, PINTO, SILVEIRA, 2016)

³¹ Assinam o documento os seguintes professores: Géssica Guimarães, Renata Moraes, Carlos Eduardo Pinto, Eduardo Ferraz Felipe, Daniel Pinha, Francisco Gouvea de Sousa e Marta Silveira.

Prosseguiram afirmando que, mesmo que a equipe responsável pela redação do documento tenha solucionado questões apontadas pelos críticos da primeira versão – como foi o caso da ausência de conteúdos de história antiga e medieval, bem como o que foi considerado "excesso" na adoção da ênfase em história do Brasil – discussões relacionadas ao eurocentrismo foram eclipsadas, uma vez que este problema ressurgiu nessa versão intermediária da BNCC.

Outro problema indicado por estes professores foi a ausência dos conteúdos relacionados à Era Vargas em todo o Ensino Fundamental, além de considerarem que

[...] o país voltou a ficar isolado da história geral (num movimento completamente oposto ao ensaiado na primeira versão, em que o Brasil era o ponto de partida para se pensar outras histórias), salvo em poucos momentos em que se busca tal interlocução. Internamente, os grupos étnicos negros e ameríndios voltaram a ocupar lugar periférico, enquanto outras etnias – entre as muitas que são fundamentais para compreender as singularidades locais – sequer são citadas. (FELIPPE, GOUVEA DE SOUZA, MORAES, PINHA, PINTO, SILVEIRA, 2016)

Portanto, os referidos professores, consideraram o retorno dos problemas que a primeira versão do documento buscou solucionar. Se o primeiro texto, através da ênfase na história do Brasil, procurou proporcionar maior atenção à grupos sociais historicamente marginalizados, a segunda versão acabou por rejeitar esses avanços, revivendo o eurocentrismo que se pretendeu combater em um primeiro momento. Ainda sobre esse assunto, afirmam que:

Por fim, fica a impressão de que a estratégia da equipe responsável pelo componente curricular História foi a exclusão da proposta anterior em bloco e sua substituição por um currículo de viés tradicional e com poucas surpresas para além de suas ausências. O enfoque cronológico e a permanência da "grande narrativa" centrada no processo histórico de matriz europeia são os principais sintomas dessa permanência da tradição. Nesse caso, lamentamos o descarte, uma vez que a primeira versão provocou um interessante debate entre historiadores de várias regiões e atuantes em diferentes esferas do ensino. De modo algum, compreendemos que as críticas realizadas à primeira versão clamavam por um retrocesso, identificado nessa leitura do conteúdo para a área de História. Acreditávamos no avanço das discussões, corrigindo os rumos da Base, sobretudo no que se referia às graves ausências que vigoravam no primeiro documento. O currículo apresentado não avança na execução das leis 10639/2003 e 11645/2008; não apresenta uma via de desconstrução da visão eurocêntrica da história e não possibilita uma reflexão acerca da natureza deste conhecimento a partir de sua imbricada relação com o tempo. (FELIPPE, GOUVEA DE SOUZA, MORAES, PINHA, PINTO, SILVEIRA, 2016)

Assim, finalizam o posicionamento ressaltando a incompatibilidade entre a proposta inicial traçada para o ensino de História pelo primeiro texto da BNCC e a segunda redação.

Na mesma toada crítica, temos novamente o posicionamento do professor Luis Fernando Cerri, que em parceria com Maria Paula Costa, publicou o artigo “O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental”, no qual consideram que “O modelo quadripartite (Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) retornou triunfante já na segunda versão, ainda sob o governo de Rousseff, em maio de 2016, e seu desenho mais canônico foi restaurado na versão final, de janeiro de 2017.” (CERRI e COSTA, 2021, p.3)

Os autores apontaram ainda, que, após a publicação da primeira versão da base, o que prevaleceu foi a crítica com tom destrutivo. Consideraram esse fato como algo típico da academia, não havendo diálogo com o que havia sido proposto, o que teria resultado nesse retorno ao tradicional que ignorou o que havia sido proposto pela primeira versão. Por fim, afirmaram que “A segunda versão [...] significou um retrocesso a moldes anteriores aos PCN, e a versão atual aponta para o retrocesso aos anos 1970.” (2021, p.13)

Após a divulgação do texto, no início de maio de 2016, ocorreram 27 seminários estaduais, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), cujo objetivo era propiciar espaço para realização das consultas públicas. Essas plenárias contaram com contribuições de professores, gestores e especialistas que, de acordo com dados oficiais dos organizadores, somaram 9.275 participantes. Durante oito semanas, foram realizadas mais de cinquenta palestras e 27 plenárias de consolidação. Já em agosto de 2016, a terceira e última versão da BNCC começa a ser redigida, tendo o texto divulgado em abril de 2017.

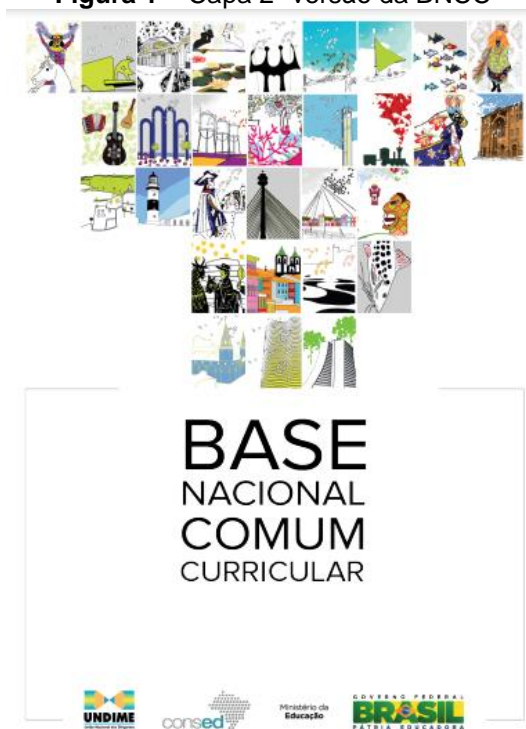
5.3 A terceira versão da BNCC: dos direitos de aprendizagem às competências e habilidades

A terceira versão da BNCC, produzida e publicada após o golpe de 2016, trouxe inúmeras mudanças e incongruências em relação às versões anteriores do documento. Sinal disso é o fato de que o texto apresentado em abril de 2017, continha

apenas os mínimos curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Isso ocorreu pois, em setembro de 2016, o então presidente, Michel Temer, publicou a Medida Provisória 746 de 2016, responsável pela chamada “Reforma do Ensino Médio”, que visava significativas mudanças nessa etapa da Educação Básica. Essa MP, que foi convertida na Lei 13.415 em fevereiro de 2017, impediu que, nesse momento, fosse estruturada uma base curricular para o Ensino Médio.

Essa terceira versão destinada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, como já dito anteriormente, trouxe grandes mudanças em relação aos textos anteriores. Modificações que, inclusive, são visíveis, saltando aos olhos as diferenças estéticas de diagramação do texto e na própria capa. Observe abaixo as capas apresentadas nas duas primeiras versões da base:

Figura 1 – Capa 2ª versão da BNCC



Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2016.

Nessa capa, chama a atenção as trinta imagens que compõe a representação de diversos aspectos da cultura brasileira. Observamos, por exemplo, desenhos de carrancas, do bumba meu boi, a figura do gaúcho, do maracatu rural, instrumentos musicais sertanejos, retratos da fauna e flora brasileiras, além de símbolos arquitetônicos de diversas regiões, como o Edifício Copan, o Farol da Barra, o calçadão de Copacabana, entre outros. Essa composição remete à diversidade

cultural do Brasil e às particularidades das diversas regiões brasileiras. De maneira geral, considerando o objetivo fundamental para desenvolvimento da BNCC – o de normatizar o desenvolvimento mínimo dos currículos pelos sistemas de ensino – associado ao fato de que, além desse documento regimental, devem ser consideradas as especificidades culturais de cada localidade, pode-se afirmar a relação entre o arranjo imagético da capa e a intencionalidade da base. Além disso, temos na parte inferior da capa os logos dos propositores da BNCC, sendo eles, a UNDIME, a CONSED o Ministério da Educação e o Governo Federal – este tendo como slogan, neste momento, a frase “Pátria Educadora”.

A capa da terceira versão, por sua vez, se apresenta da seguinte forma:

Figura 2 – Capa 3ª versão da BNCC



Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2017.

Não há, portanto, nenhuma referência aos regionalismos e pluralidade da cultura brasileira. O que observamos são cubos posicionados em forma de pirâmide em azul, verde e amarelo, cores da bandeira brasileira. Logo abaixo temos o título do documento, “Base Nacional Comum Curricular” e a frase “Educação é a base”. Não há referência aos proponentes da normativa, o que só aparece após a contracapa, sendo nomeado apenas o Ministério da Educação, já o CONSED e a UNDIME figuram, dessa vez, como parceiros.

Em seguida, é interessante notar que, entre os órgãos de Estado já citados, figura como instituição que apoiou o desenvolvimento do documento o “Movimento pela Base”³². Em seu sítio na internet, esse grupo se autodefine como “[...] uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio.” (MOVIMENTO PELA BASE, s.d.) Como membros do conselho consultivo da entidade, atuam representantes da Fundação Lemann, do Itaú, Instituto Reúna, Fundação SM, Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas, além de professores universitários e outros. Já os mantenedores informados são: Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Itaú Educação e Trabalho. Trata-se, portanto, de uma organização de iniciativa privada, financiada por um grupo de bilionários brasileiros e que, como demonstra a própria ficha técnica da terceira versão da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, exerceu importante influência no desenvolvimento do documento.

O mesmo não ocorreu quando da publicação da versão final do documento – dessa vez contendo, também, os mínimos curriculares para a etapa do Ensino Médio – o que ocorreu no dia 02 de abril de 2018. Assim, não há menção ao Movimento pela Base nesse texto, apenas são apontados os já mencionados órgãos estatais como responsáveis pela redação da normativa. As audiências públicas para debater a terceira versão da etapa do Ensino Médio foram iniciadas pelo Conselho Nacional de Educação, ocorrendo em 02 de agosto de 2018 o chamado “Dia D” de discussão sobre esse trecho da BNCC.

De maneira geral, temos a seguinte cronologia: Apresentação da terceira versão da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental em abril de 2017, ocorrendo a homologação do documento em dezembro do mesmo ano, referendado pelo então ministro da educação, Mendonça Filho³³. Por força das mudanças implementadas pela reforma do Ensino Médio, a divulgação da terceira versão da base para essa etapa ocorreu apenas em abril de 2018, seguida pela sua

³² O “Movimento pela Base” tem sua origem no “Todos pela Educação”, instituído por fundações e institutos educacionais mantidos por grandes empresas. O TPE “defende uma educação que capacite o estudante nas novas relações econômicas e de trabalho do século XXI. Embora se identifique como grupo apartidário e plural, suas ações o aproximam do liberalismo econômico, inspirado pelos “pilares da educação de Jacques Delors”.” (FERREIRA e PENNA, 2018, p.117)

³³ Atualmente, este ex-deputado federal e ex-ministro, atua como consultor da Fundação Lemann e da UNESCO.

homologação em 14 de dezembro de 2018, firmada pelo ministro da educação, Rossieli Soares.

A seguir, serão apresentadas as análises do documento oficial final e homologado da Base Nacional Comum Curricular, considerando a concepção de educação definida no texto, a função atribuída às Ciências Humanas e ao componente curricular de História – com especial atenção para as definições voltadas aos Ensinos Fundamental e Médio.

No texto introdutório do documento encontramos a definição da base como normativa que contém os conhecimentos mínimos a serem apontados na elaboração dos currículos pelos sistemas de ensino, tudo apresentado a partir da legislação educacional brasileira, do Plano Nacional de Educação e pautado como política nacional para a Educação Básica. A este respeito, o documento considera que:

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2018, p.8)

Assim, é importante atentarmos para o fato de que, essa normativa, não apenas já tem incidido sobre os currículos escolares desde sua homologação e implementação, mas também influenciará em outras políticas e ações governamentais – seja no âmbito municipal, estadual ou federal. Entre elas, podemos citar a formação de docentes, os processos de avaliação, elaboração de conteúdos e outras políticas que deverão, segundo o texto, ser “alinhadas” à BNCC, portanto, se espera que a BNCC exerça influência para além da Educação Básica.

Em seguida, temos a introdução do conceito utilizado para estruturar essa terceira versão da base. Enquanto as duas primeiras propostas foram redigidas seguindo as nomenclaturas apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, de modo a estabelecer os "direitos de aprendizagem e desenvolvimento" que os estudantes teriam ao longo de toda a Educação Básica. A terceira versão é construída a partir da definição de aprendizagens essenciais que assegurem "aos estudantes o

desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento." (BRASIL, 2018, p.8 – grifos do autor) Assim, temos equacionado os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” com o conceito de “competências gerais” a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Não é recente a utilização do conceito de "competências" no desenvolvimento de currículos ou de normativas que guiam sua elaboração. Nas últimas décadas, a produção bibliográfica sobre o tema foi profícua, havendo, além de teóricos dedicados ao desenvolvimento do conceito – caracterizado por sua polissemia – aqueles que se dedicam a pensar seu contexto de utilização e abordá-lo de maneira crítica. No texto analisado temos a seguinte definição:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Assim, a definição de competências apresentada pela BNCC é pensada para a formação para a vida prática, de modo que, os conhecimentos adquiridos e habilidades desenvolvidas sejam utilizáveis na resolução de questões da vida cotidiana. Ao todo, são definidas dez competências e de maneira resumida podemos citá-las como: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. (RALEJO, MELLO e AMORIM, 2021, p.11)

Os críticos dessa concepção e sua aplicação nas políticas curriculares pautadas no desenvolvimento de competências, costumam considerá-la em sua perspectiva utilitarista, proposta para que a formação escolar atenda aos intentos do mercado financeiro. Nas palavras de Luiz Carlos de Freitas:

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um status quo modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado. (2018, p.41-42)

Assim, a educação no contexto do desenvolvimento tecnológico e dos impactos causados por essas mudanças nos processos produtivos e no mundo do trabalho, se esvaziaria de seu caráter de “direito social”, ressaltando agora uma qualidade de serviço que garanta a disseminação e manutenção de um ideário neoliberal.

Além de pautar os currículos, a educação para o desenvolvimento de competências é pensada, também para desenvolver estratégias de avaliação em larga escala que verifiquem o andamento do processo educacional. Sobre esse tema, a BNCC considera que:

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p.13)

A própria BNCC afirma a constituição de políticas educacionais já pensadas para a avaliação aplicada por órgãos externos, como é o caso do PISA³⁴, que avalia trienalmente as áreas de língua portuguesa, matemática e ciências. Esse argumento é utilizado como uma das formas de justificar o enfoque da base curricular no desenvolvimento de competências. Além disso, no trecho acima, chama a atenção o uso dos termos de que “os alunos devem saber” e “devem saber fazer”, assim, se desloca a ideia de acesso aos conhecimentos proporcionados pela escola como

³⁴ De acordo com informações do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), “O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico \(OCDE\)](#). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola.” (BRASIL, 2022)

direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes para se tornarem competências que devem ser dominadas. Sobre esse tema, Luiz Carlos de Freitas afirma que:

Nesse processo, são feitas duas reduções: na primeira, reduz-se o foco do que se considera uma “boa educação” para o que se considera uma “boa aprendizagem”, entendida como uma coleção de habilidades e competências em disciplinas básicas (usualmente Português e Matemática). Coloca-se a ênfase no “direito de aprender” e não no “direito de ser educado”, o qual é mais amplo; e por meio de uma segunda redução define-se que a qualidade da aprendizagem se mede pelas médias de desempenho dos estudantes de uma escola: se ela sobe, há qualidade; se cai, não há. Por este veio “positivista” tudo que não for referente ao básico (Português e Matemática, no máximo Ciências) e não puder ser medido em testes fica de fora e é desestimulado. (BRASIL, 2018, p.82-83)

E, abordando as reformas educacionais pautadas nessa perspectiva, tanto no Brasil, quanto internacionalmente, continua:

[...] tais políticas reduzem o conceito de educação ao de aprendizagem de Leitura e Matemática em testes padronizados, usualmente de múltipla escolha, e induzem a escola a se concentrar nessas disciplinas, elas esvaziam a ênfase da escola em outras disciplinas como as Artes, História, Filosofia etc. Isso fará com que cada vez mais seja colocado em debate a questão das finalidades da educação, levando a um clamor por um conceito mais amplo de educação que não caberá em uma mera coleção de competências e habilidades, nem em testes. (2018, p.139)

O autor critica o esvaziamento educacional ocasionado pelas reformas curriculares articuladas nos princípios definidos por avaliações externas, uma vez que, são pautados nesses testes, apenas conhecimentos de língua portuguesa, matemática e ciências. A adaptação do ensino à avaliação ocorre devido ao discurso de que quanto melhor o desempenho dos países em avaliações como o PISA, melhor a qualidade da educação ofertada.

De acordo com Hypolito e Jorge, essas políticas são justificadas “pelo modelo adotado externamente e com resultados satisfatórios baseados no PISA, uma vez que os rankings da OCDE são apresentados como uma espécie de modelo de racionalidade científica mensurável e facilmente acessível.” (2020, p.18) Sintoma disso é a frequente utilização dos dados fornecidos por essa avaliação pela mídia para abordar as “falhas” da escola pública brasileira, porém, sem contextualizar o motivo dessas falhas.

As avaliações nacionais em larga escala têm sido utilizadas, nesse contexto, como forma de monitorar currículos padronizados, a fim de reforçar a responsabilização de escolas, diretores e professores. Tais reformas são baseadas no princípio da Nova Gestão Pública que visa organizar as políticas

educacionais com os princípios da racionalidade econômica e financeira, buscam a eficiência e a eficácia e se apoiam nas orientações de organismos reguladores (ministérios ou agências) que reforçam as exigências de prestação de contas [...]. Este acoplamento entre gestão e avaliação reforça a lógica da eficiência e eficácia, e, mais particularmente, a racionalização do custo da gestão de recursos humanos. Esta vinculação entre gestão e avaliação permite também dar maior legitimidade à descentralização dos orçamentos e à responsabilização dos educadores na escala local, o que endossa, por vezes, os sistemas de segurança-qualidade. (HYPOLITO, JORGE, 2020, p.13)

Ao se aplicar essa lógica de avaliação da educação, temos a responsabilização cada vez maior dos professores pelos problemas educacionais brasileiros. Além disso, essa prática incide, inclusive, na distribuição de recursos materiais entre as instituições de ensino. Tendo em vista essas condições, temos observado paulatinamente os sistemas de ensino adotando cada vez mais a modelos empresariais de gestão da educação. Ainda de acordo com Hypolito e Jorge,

O desenvolvimento das políticas públicas de educação com grande ênfase nos sistemas de avaliação, principalmente a avaliação de desempenho dos alunos como critério de avaliação das escolas e docentes, além de introduzir fatores de mercado no sistema educativo por meio da criação de rankings de escolas e utilização dos resultados dos testes padronizados como critério para a alocação diferenciada de recursos, traz em seu bojo um alto grau de responsabilização dos professores pelos resultados alcançados nos sistemas escolares. (HYPOLITO, JORGE, 2020, p. 15)

Sobre este mesmo tema, considerando a BNCC homologada e o componente curricular de História, Fernando Penna e Rodrigo Ferreira, consideram que:

[...] mesmo reconhecendo qualidades na BNCC, essa imbricada relação política educacional/mercado/avaliação externa pode ser assaz perigosa para o funcionamento do sistema em médio prazo. Por esse ângulo, o hábil reprodutor das exigências curriculares dentro do calendário escolar será o perfil do professor desejável. O processo crítico-reflexivo da História, essencial para a formação da cidadania, perderá espaço para a educação bancária, pela qual os alunos - e a competência docente - serão avaliados pela correspondência de conteúdos em exames elaborados por pessoas alheias ao cotidiano da sala de aula. (FERREIRA e PENNA, 2018, p.121)

Trata-se de uma crítica plausível, uma vez que cada turma e cada escola tem realidades diferentes e necessitam de metodologias e tempos diferentes para lidarem com os conteúdos. O olhar do educador deve ocorrer de forma específica, considerando as diferenças entre os alunos, suas origens, suas características de aprendizagem e o momento de desenvolvimento pelo qual estão passando. Tudo isso influencia na atuação do professor em sala de aula e não é capaz de ser trabalhado em avaliações de larga escala.

No texto introdutório sobre a etapa do Ensino Fundamental, a própria BNCC considera que essa fase se caracteriza pelas mudanças ocorridas nos "aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros." (BRASIL, 2018, p.57) Para os anos iniciais, em questões pedagógicas, a normativa valoriza as "situações lúdicas de aprendizagem" (BRASIL, 2018, p.57) Além disso, considera etapa em que os estudantes desenvolvem, para além da oralidade, diferentes formas de percepção, compreensão e representação, contribuindo para apreensão dos signos alfabéticos e matemáticos, além de "registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço". (BRASIL, 2018, p.58)

Já ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, a base considera que os estudantes "se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas." (BRASIL, 2018, p.60)

Já ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, a base considera que os estudantes "se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas" (BRASIL, 2018, p.60) apontando que daí vem a importância de se retomar os conteúdos trabalhados ao longo das séries iniciais, para que se possibilite o aprofundamento desses conhecimentos.

Outro ponto de destaque desse trecho, afirma a importância de fortalecimento da autonomia dos adolescentes, para que assim, tenham "condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação". (BRASIL, 2018, p.60) Abordando a cultura digital própria do contexto atual e as mudanças sociais ocasionadas pelo desenvolvimento tecnológico e ampliação do acesso às tecnologias de informação e comunicação. Assim, além de consumidores de conteúdos veiculados na internet, os adolescentes, cada vez mais inseridos nessa realidade e interagindo por esses meios, se tornaram, também, produtores de conteúdo. Isso traz questões negativas, que precisam ser trabalhadas pela escola, já que:

[...] essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (BRASIL, 2018, p.61)

Tendo em vista essas questões, o documento aponta como papel da escola a criação de condições para que os estudantes desenvolvam capacidade analítica e criticidade em relação a esses conteúdos. Além disso, considera imprescindível que as instituições de ensino incorporem essa linguagem, compreendendo seu potencial comunicativo e utilizando-o como recurso didático ao trabalhar com estudantes que devem ser observados como:

[...] sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (BRASIL, 2018, p.62)

Assim, temos – embora mais brevemente do que nas versões anteriores – a definição da escola como espaço potencial para a formação para a cidadania e participação social de modo crítico de seus estudantes.

As Ciências Humanas, por sua vez, são apresentadas como área que contribui para o desenvolvimento da capacidade de compreender o contexto vivido, considerando as noções de tempo e espaço. Assim contribuindo para compreensão da diversidade humana e acolhimento das diferenças, tendo em vista que o "raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica." (BRASIL, 2018, p.353)

O documento aponta como categorias básicas da área: o tempo, o espaço e o movimento; além da valorização da capacidade crítica às ações humanas, às relações sociais e de poder. Destaca, ainda, as influências dessas questões na produção de conhecimentos e saberes, já que estes são produtos das circunstâncias históricas e espaciais.

Partindo desses pressupostos, a área de Ciências Humanas na BNCC é pautada no estímulo para uma formação ética, que valorize os direitos humanos, o respeito ao ambiente e à coletividade, "a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais." (BRASIL, 2018, p.354, grifos do autor) Em outras palavras, temos mencionado novamente nessa terceira versão, o desenvolvimento de protagonismo pelos estudantes. Este, somado à solidariedade e à participação social, se voltaria para a questão das desigualdades sociais, conceitos trabalhados de

maneira genérica, sem que se aponte a necessidade de superação dessas desigualdades, nem considere o papel do Estado em relação a este problema.

O desenvolvimento de autonomia intelectual pelos estudantes também é apontado como uma das finalidades da área de Ciências Humanas, para que os indivíduos formados possam articular conhecimentos com as vivências cotidianas, considerando também os diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema.

Ao abordar os componentes curriculares das humanidades durante o Ensino Fundamental, a base considera que a “Geografia e a História, ao longo dessa etapa, trabalham o reconhecimento do Eu e o sentimento de pertencimento dos alunos à vida da família e da comunidade.” (BRASIL, 2018, p.355) de modo que:

[...] no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o desenvolvimento da percepção está voltado para o reconhecimento do Eu, do Outro e do Nós, no Ensino Fundamental – Anos Finais é possível analisar os indivíduos como atores inseridos em um mundo em constante movimento de objetos e populações e com exigência de constante comunicação.

Nesse contexto, faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso concomitante de diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica etc.). Por meio delas, torna-se possível o diálogo, a comunicação e a socialização dos indivíduos, condição necessária tanto para a resolução de conflitos quanto para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas. O desafio é grande, exigindo capacidade para responder de maneira crítica, propositiva e ética aos conflitos impostos pela história. (BRASIL, 2018, p. 355-356)

Assim, novamente as Ciências Humanas são apresentadas de maneira a se complexificarem ao longo dos anos do Ensino Fundamental, partindo das questões relativas ao indivíduo, progredindo para a família, a comunidade, até que, gradativamente, atinja à sociedade como um todo. A finalidade da área está relacionada ao desenvolvimento de capacidade cognitiva e ao fornecimento de bagagem conceitual que contribua para a compreensão das vivências humanas ao longo do tempo e no espaço.

Em suma, a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais. (BRASIL, 2018, p.356)

Essas características se expressam no trecho que trabalha o componente curricular de História desde seu início, como veremos a seguir.

A abertura do texto que versa sobre a disciplina de História se dá a partir de considerações sobre o caráter presente do pensamento histórico, uma vez que

todas as questões levantadas sobre o passado, se originam em temas relevantes para o tempo presente. A BNCC, considera então, que o passado que impulsiona o ensino de História é aquele que dialoga com a atualidade. Assim como nas versões anteriores da base, se faz presente a ideia de que os saberes históricos devem partir, inicialmente, de indagações voltadas para o sujeito, ampliando-se, posteriormente, para o conhecimento do "outro" e suas semelhanças e diferenças. Gradativamente se direcionará a outros povos e suas especificidades, de maneira que se considere as "variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação." (BRASIL, 2018, p.398)

Em seguida, temos a apresentação de aspectos relacionados às competências a serem desenvolvidas a partir do ensino de História, quando se afirma que:

Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos. (BRASIL, 2018, p.398)

Logo, o acesso ao conhecimento sobre a história é considerado potencial desenvolvedor da capacidade de o indivíduo lidar com os diferentes, evitando ou solucionando tensões e conflitos próprios da convivência social. Essa competência se enquadra nos desafios da atualidade, quando os indivíduos se deparam, na vida social e em seus ambientes de trabalho, com a diversidade de expressões e formas de ser da humanidade, especialmente considerando a globalização em seus aspectos social, cultural, informacional e econômico, próprios da atual conjuntura.

Outro princípio que se repete nessa terceira versão, é a consideração acerca da importância de se trabalhar a análise de fontes históricas durante as aulas de História. A utilização desses documentos é vista como facilitadora da compreensão da experiência humana ao longo do tempo e no espaço. Em resumo, a BNCC aponta que:

A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma "atitude

historiadora" diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p.398)

O trabalho com as fontes em sala de aula é considerado profícuo pois potencializaria no estudante as capacidades de comparação, contextualização, interpretação e análise, habilidades citadas pela BNCC a serem desenvolvidas pelo ensino de História.

Dessa maneira, um dos objetivos apresentados para o componente curricular de História na BNCC é o de estímulo à autonomia de pensamento, além do entendimento das ações humanas como resultado do tempo histórico e do lugar vivido. O texto considera que "A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania." (BRASIL, 2018, p.400), ideia que já havia sido apontada nas versões anteriores da base.

Tendo em vista o desenvolvimento dessa autonomia através do trabalho com fontes históricas e suas possibilidades de análise, interpretação, comparação e contextualização, a BNCC considera a importância da apresentação ao estudante dos fundamentos da epistemologia da História, ou seja:

[...] a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula. (BRASIL, 2018, p.401)

Com isso, o texto argumenta que não devem deixar de ser consideradas as origens e realidade vivenciadas por estudantes, professores e comunidade escolar, suas referências históricas e culturais, lembrando a diversidade brasileira.

A partir desses pressupostos, a BNCC apresenta a ideia de que a formação proporcionada pela disciplina de história deve ocorrer de modo a propiciar nos estudantes o que chama de "atitude historiadora", que trate o conhecimento histórico como uma forma de pensar, explicar e interpretar o movimento histórico da humanidade e suas ações.

Novamente, podemos verificar aproximações entre as definições para o componente curricular de História na BNCC e a produção de Jörn Rüsen, uma vez que a aquisição do conhecimento histórico, vai além de uma série de fatos e objetivos, pois deve contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica. Nas palavras de

Morais e Silva, ao se referirem entre as similaridades da produção rüseniana e o componente curricular de História na BNCC, estes consideram que o conhecimento histórico:

Deve servir como uma ferramenta de orientação temporal que levaria a uma leitura do mundo no presente e embasaria uma avaliação quanto às perspectivas de futuro. Essa leitura do presente e a construção teórica de perspectivas do futuro, por sua vez, estariam alicerçadas nas experiências humanas do passado. Desse modo, aqueles que desenvolveram a consciência histórica não conheceriam apenas o passado, mas utilizariam esse conhecimento como meio para auxiliar a compreensão do presente e/ou “antecipar” no plano mental o futuro em forma de previsão pertinente. (MORAIS e SILVA, 2017, p.117)

Assim, ao propor um ensino de história voltado para o desenvolvimento das habilidades citadas, considerando seus efeitos na capacidade de interpretação e desenvolvimento de uma “atitude historiadora”, a BNCC se voltaria para propiciar ao estudante algo semelhante ao conceito de consciência histórica definida por Rüsen.

Como afirmado anteriormente, de acordo com a BNCC, o objetivo primordial do ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, é o desenvolvimento da compreensão do “eu”, do “outro” e do “nós”, ou seja, permitir que o estudante tenha a capacidade de identificar seu papel nos diferentes níveis de convívio social, compreendendo, valorizando e respeitando a diversidade sociocultural humana.

Já para os anos finais do Ensino Fundamental, o componente curricular de História deve ser pautado a partir de três procedimentos. O primeiro é identificar eventos importantes da História ocidental de forma cronológica, sendo que a seleção se constituiria a parte do que se consolidou na “cultura historiográfica contemporânea”. (BNCC, 2018, p.416). O segundo é o desenvolvimento da capacidade interpretativa e crítica através da utilização de documentos históricos em sala de aula. E o terceiro procedimento se dá pelo reconhecimento das múltiplas possibilidades de interpretação de um mesmo fenômeno, fomentando que o estudante possa elaborar suas próprias proposições. De modo que a ênfase, nessa etapa, se encontra na mobilidade das populações ao longo do tempo “e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas”. (BRASIL, 2018, p.418)

Em relação aos conteúdos, textualmente temos definido pela BNCC que, o sexto ano do Ensino Fundamental deve contemplar a retomada de conteúdos trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir daí, refletir sobre as

formas de registro da História, seus procedimentos, as primeiras sociedades, a Antiguidade Clássica, avançando para a Idade Média europeia e "às formas de organização cultural em partes da África". (BRASIL, 2018, p.417) Já no sétimo ano, os conteúdos são voltados para as conexões entre os continentes europeu, americano e africano, em seus aspectos políticos, socioculturais e econômicos, ao longo dos séculos XV até o século XVIII. O oitavo ano, pela proposição da BNCC, se dedica ao século XIX e o mundo contemporâneo, considerando os processos de independência das colônias – enfatizando aqui o caso brasileiro – além de abordar África, Ásia e Europa em relação ao nacionalismo, imperialismo e a "resistência a esses discursos e práticas". (BRASIL, 2018, p.418) Por fim, ao nono ano, caberia os conteúdos relacionados à história republicana brasileira até o período atual, além dos conflitos mundiais, os Direitos Humanos e as diversidades de identidade atuais.

Embora o texto seja redigido de maneira a incluir os conteúdos relacionados à história da África, não há menção aos povos originários do continente americano e aos povos indígenas brasileiros. Observando os objetos de conhecimento tabelados para o Ensino Fundamental, o que se tem é a organização curricular tradicionalmente empregada pelo ensino de História no Brasil ao longo das últimas décadas, que havia sido retomada já pela segunda versão da BNCC.

Temos, então, para o sexto ano, o estudo da questão do tempo e do espaço e sua relação com a história, as formas de registro da história e produção do conhecimento histórico, as origens da humanidade, povos da antiguidade (egípcios, mesopotâmicos e pré-colombianos (sic), o mundo ocidental clássico (Grécia e Roma) e a passagem do mundo antigo para o medieval. Os povos indígenas originários no atual território brasileiro são citados como contraponto ao mundo clássico greco-romano, o mesmo ocorre quando são elencadas as diferentes formas de organização política na África.

No sétimo ano são tabelados os conteúdos relacionados à construção da ideia de modernidade, o "Novo Mundo", saberes dos povos africanos e pré-colombianos (sic), o Humanismo, o Renascimento, as monarquias europeias, a conquista da América e as formas de organização política de indígenas e europeus, a resistência indígena, mercantilismo e emergência do capitalismo, a escravidão moderna e o tráfico de escravos.

Ao oitavo ano é dedicado o estudo do Iluminismo, do liberalismo, das revoluções inglesas e francesa, rebeliões na América portuguesa, Independência dos

EUA e da América espanhola, Independência do Brasil, o Primeiro e segundo reinados no Brasil, o período regencial, o escravismo no século XIX, o abolicionismo e as políticas migratórias no Brasil Imperial, políticas de extermínio indígena, a produção do imaginário nacional brasileiro, revoluções e nacionalismo na Europa, o capitalismo industrial, o imperialismo europeu, darwinismo e racismo, o discurso civilizatório das américas e o silenciamento dos saberes indígenas.

Finalizando o Ensino Fundamental, ao nono ano são dedicados os conteúdos que versam sobre a República no Brasil, incluindo aí as questões de inserção dos negros no período pós-abolição, movimentos sociais e imprensa negra, a cultura afro-brasileira como resistência e superação às discriminações, o período varguista, o trabalhismo, anarquismo e protagonismo feminino. Para além da história do Brasil, são apresentados o totalitarismo e conflitos mundiais, a Primeira Guerra Mundial, a questão Palestina, a Revolução Russa, a crise capitalista de 1929, o fascismo, o nazismo, a Segunda Guerra Mundial, o Holocausto, o colonialismo na África, a crise do colonialismo na África, a ONU e os direitos humanos. Retomando os conteúdos da história nacional temos: a era JK, a ditadura civil-militar e os processos de resistência, as questões indígena e negra na ditadura, o processo de redemocratização e a Constituição Feral de 1988. A etapa é finalizada com a história recente, que inclui a Guerra Fria, a Revolução Chinesa, a Revolução Cubana, as ditaduras latino-americanas, a descolonização da África e da Ásia, as políticas econômicas da América Latina, fim da Guerra Fria e globalização, conflitos e terrorismo do século XXI, diversidades identitárias e pluralidades, povos indígenas no século XXI.

Assim, apesar de termos alguns conteúdos relacionados à história indígena, africana e afro-brasileira, o eurocentrismo ainda se faz presente de maneira latente na BNCC homologada. O mesmo ocorre em relação à concepção linear e quadripartite da história, que também foi mantida. Em outras palavras, contrapondo a proposta da primeira versão da BNCC e sua ênfase na história brasileira, temos a prevalência do currículo tradicional para a disciplina de História.

5.3 A Reforma do Ensino Médio e a diluição da História na BNCC

A maior diferença observada entre as duas primeiras versões da BNCC e a versão final homologada pelo governo federal se encontra na etapa do Ensino

Médio. Como já afirmado anteriormente, a responsabilidade por essas grandes mudanças se encontra na Reforma do Ensino Médio e nas alterações por ela provocadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996). Destacamos aqui o Art. 4º da referida Lei - responsável pela alteração do Art. 36 da LDB - que aborda o currículo do Ensino Médio, dispondo o seguinte:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017)

De modo que o currículo deixa de ser estruturado nas disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Arte, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Física, Química e Biologia; passando a ser composto pela BNCC e itinerários formativos com diferentes arranjos curriculares a serem ofertados de acordo com a realidade local e possibilidades dos sistemas de ensino.

A proposição dessa lei se deu através da Medida Provisória 746/2016 publicada pelo então presidente Michel Temer e foi amplamente criticada por trabalhadores da educação devido ao esvaziamento curricular por ela ocasionado. Soma-se a isso a insatisfação gerada entre os próprios estudantes secundaristas, que à época, protestaram contra a medida ocupando diversas instituições de ensino públicas pelo país.

A BNCC inicia sua abordagem à etapa do Ensino Médio afirmando que a etapa final da Educação Básica é um direito de todo cidadão brasileiro, mas que "a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação" (BRASIL, 2018, p.461) devido à evasão escolar observada. Além disso, a base aponta a existência de uma multiplicidade de juventudes, somadas a novas necessidades de formação advindas do desenvolvimento tecnológico, o que implica não somente a vida em sociedade, mas também, o próprio acesso e vivência no mundo do trabalho. Assim, afirma que:

Para atender a todas essas demandas de formação no Ensino Médio, mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas. (BRASIL, 2018, p.467-468)

Justifica as mudanças pautadas pela reforma do Ensino Médio considerando o excesso de componentes curriculares, que não faria sentido às novas gerações e a realidade por elas enfrentada.

Dessa maneira, a BNCC do Ensino Médio apresenta competências específicas que se articulam às competências do Ensino Fundamental, devendo orientar, também, a proposição e elaboração dos itinerários formativos. A cada uma dessas competências, são apontadas habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, destaca-se então, a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e matemática – que somadas à língua inglesa compõe as únicas disciplinas obrigatórias para os três anos do Ensino Médio. "As competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável". (BRASIL, 2018, p.470) A História integra a área de Ciências Humanas do chamado "Novo Ensino Médio", junto da Filosofia, Geografia e Sociologia.

A proposta da BNCC é de que as aprendizagens essenciais relacionadas a essas áreas e desenvolvidas durante o Ensino Fundamental sejam ampliadas ao longo dos três anos do Ensino Médio, sempre prezando pela formação ética dos estudantes.

Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p.561)

Temos assim, novamente a ideia de formação para o exercício da cidadania, autonomia, liberdade, valorização das diferenças e dos direitos humanos, associados às Ciências Humanas. Outro ponto que se repete na BNCC do Ensino Médio é a consideração do protagonismo dos estudantes, voltado para a mobilização de diferentes conhecimentos para aplicação em sua realidade, buscando a resolução de conflitos e o saneamento de problemas.

Considerando as aprendizagens que devem ser garantidas aos jovens, afirma-se na BNCC a organização da área de Ciências Humanas para o Ensino Médio a partir de algumas categorias da área, que devem ser tematizadas e problematizadas, sendo elas: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho.

Essas categorias apresentadas para a área de humanidades são mobilizadas durante o Ensino Médio para o desenvolvimento de seis competências específicas também determinadas pela normativa. Desse modo, cada uma dessas competências engloba conhecimentos das diferentes disciplinas que compõe a área.

A primeira competência apresentada se relaciona à capacidade de análise “dos processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais” (BRASIL, 2018, p.571) tanto na sua comunidade mais próxima como na sociedade como um todo, mobilizando conhecimentos científicos e tecnológicos para posicionar-se criticamente. A segunda competência pauta a capacidade analítica em relação à formação de territórios e fronteiras de acordo com as relações de poder entre os Estados-nação, promovendo a compreensão das territorialidades e dos conflitos que ocorrem nesses espaços ao longo do tempo. A terceira competência observa as relações das diferentes sociedades com a natureza, considerando os impactos econômicos e sociais, visando a preservação do meio ambiente e a reflexão sobre o consumo e o consumismo. Inclui-se aqui, o estudo dos povos originários e quilombolas, de sua cultura e formas de apropriação dos bens naturais. A competência quatro visa a análise das relações de produção, capital e trabalho em diferentes espaços, culturas, considerando o papel dessas relações na transformação das sociedades. A penúltima competência trabalha a identificação e combate à injustiça, preconceito e violência a partir de “princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.” (BRASIL, 2018, p.577) Por fim, a última competência, busca a formação para a participação social, o desenvolvimento de habilidades próprias para o debate público crítico “respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (BRASIL, 2018, p.578)

A Reforma do Ensino Médio e essa condensação das disciplinas em áreas, normatizada também pela Base Nacional Comum Curricular, ocasionou mudanças no Programa Nacional do Livro Didático, que em seu último edital, determinou a elaboração de livros didáticos das áreas de conhecimento e não mais por disciplinas.

Dessa forma, com a implementação do “Novo Ensino Médio”, os professores de História, bem como os das demais disciplinas, já não contam com um material didático oferecido exclusivamente para suas disciplinas específicas. Embora não seja a intenção do trabalho o aprofundamento na questão das obras didáticas, é importante mencionar essas profundas modificações ocasionadas pela BNCC e que tem grandes impactos no trabalho docente, no planejamento e execução das aulas.

Nessas circunstâncias, a Associação Nacional de História se posicionou de maneira contrária à reforma do Ensino Médio, especialmente devido à não obrigatoriedade da História na etapa final da Educação Básica e a sua condensação na área de Ciências Humanas. Em carta aberta publicada em nome da instituição e assinada pelas historiadoras Maria Helena Rolim Capelato e Lucília de Almeida Neves Delgado – respectivamente presidente e vice-presidente da ANPUH à época – afirma-se a tradicional presença da História no currículo do ensino brasileiro desde o século XIX, apesar das ameaças sofridas durante o período da Ditadura Militar. Em seguida, aponta que a reforma do Ensino Médio “comete grave equívoco ao omitir do texto legal qualquer referência à disciplina, e, principalmente, ao excluí-la da relação de componentes curriculares obrigatórios, instalando fortes incertezas sobre a presença da História nesse nível de ensino” (CAPELATO e DELGADO, 2017). Por fim, afirma que a referida política foi aprovada de maneira antidemocrática, sem participação de professores e outros sujeitos, reivindicando a presença da História no currículo obrigatório do Ensino Médio.

Quando da publicação da terceira versão da BNCC, por sua vez, o Grupo de Trabalho de História e Educação da ANPUH, se posicionou através de nota que inicia apontando o contexto de golpe de estado e considerando que a nova versão da normativa dos currículos “desconsiderou um longo processo de debates, seminários, consulta pública, leituras críticas e relatórios produzidos durante 2013 e 2015.” (GT HISTÓRIA E EDUCAÇÃO – ANPUH, 2017) Em seguida, qualifica a apresentação do componente curricular de História como generalista em relação a temáticas como “direitos humanos, a diversidade cultural, combate à violência, as questões de gênero e sexualidade”. (GT HISTÓRIA E EDUCAÇÃO, 2017)

Reiteram que o estudo da História é um direito de todos os estudantes, repudiam a forma com que a BNCC privilegia a História ocidental e em uma leitura cronológica, além de apontar a necessidade de se considerar como princípios fundamentais os direitos humanos e a formação cidadã. Outro ponto abordado na nota

se refere à ausência de conteúdos relacionados à História do tempo presente, uma vez que os conteúdos relacionados a acontecimentos mais recentes, apontados pela base, dizem respeito à promulgação da Constituição Federal após a ditadura militar. Finalizam com o seguinte parecer:

A BNCC deve apresentar uma proposta para o ensino de história que contribua para o aprofundamento dos conceitos estruturantes do componente curricular, tais como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, duração, sucessão, periodização, fato, processo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, historicidade, identidade, semelhança, diferença, contradição, permanência, mudança, evidência, causalidade, multicausalidade, ficção, narrativa. Que, em respeito ao cumprimento dos dispositivos legais e à garantia de uma educação democrática e que respeite as diferenças, sejam garantidos a implantação do ensino de história da África, da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, considerando conteúdos, procedimentos e atitudes. Que os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado sejam transformados em problemas históricos a serem estudados e investigados. (GT HISTÓRIA E EDUCAÇÃO, 2017)

Dessa forma, observamos que o posicionamento da Associação Nacional de História foi essencialmente crítico tanto em relação à Reforma do Ensino Médio quanto sobre a terceira versão da BNCC. No entanto, se compararmos com as críticas e polêmicas veiculadas tanto no meio acadêmico quanto na mídia sobre a primeira versão da base, consideramos que os pareceres à terceira versão ocorreram de maneira mais branda e sem tanta repercussão. Assim, ainda que a BNCC tenha apresentado uma visão conservadora, cronológica e eurocêntrica para o componente curricular de História, causou menos controvérsias do que a primeira versão da base e sua proposta de ênfase na História brasileira, africana e indígena. De maneira geral, a normativa curricular tradicional, permaneceu como ponto que goza de certa coalisão para o ensino de História.

Retomando os impactos dessas políticas educacionais, tomemos o estado do Paraná como exemplo. Ao observar a nova matriz curricular para o Ensino Médio através da Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021 aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, a partir de 2022, a disciplina de História será ofertada em duas horas aulas por semana. Essas aulas ocorrerão no primeiro e no segundo ano do Ensino Médio, já no terceiro ano o componente curricular de História não figura no currículo obrigatório, o mesmo acontece com outras disciplinas.

Em contrapartida, se observa o aumento da carga horária para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como a criação de novos

componentes curriculares, sendo eles: Projeto de Vida (duas aulas semanais no primeiro ano e uma aula semanal no segundo e no terceiro ano), Educação Financeira (duas aulas semanais nos três anos do Ensino Médio) e Pensamento Computacional (duas aulas semanais, apenas no primeiro ano do Ensino Médio). Essa breve apresentação nos permite afirmar a importância atribuída ao ensino de língua portuguesa e matemática (incluindo aqui a educação financeira), enquanto ocorrem perdas de carga horária nas demais disciplinas – com destaque para as diminuições ocorridas em Filosofia, Sociologia e Arte.

Em suma, o que se pretende destacar no caso da disciplina de História, é a diminuição do acesso aos conhecimentos de História por parte dos estudantes na etapa final da Educação Básica. E, considerando o contexto geral das disciplinas de Ciências Humanas no Ensino Médio, temos um cenário de supressão de acesso a conhecimentos que tem por objetivo a formação de cidadãos com visão crítica do mundo, que se compreendam como parte de uma comunidade e da sociedade como um todo, ou seja, como sujeitos históricos possuidores de direitos.

As duas primeiras versões apresentadas durante a elaboração Base Nacional Comum Curricular apontavam, acertadamente, o estudo da História como um direito do qual todos os estudantes da Educação Básica deveriam usufruir. No entanto, a versão final, homologada pelo CNE, influenciada por lei extensamente criticada e cuja democraticidade foi amplamente questionada, responsável por profundas alterações na etapa do Ensino Médio, se constituiu com a retirada do direito ao acesso ao estudo da História de maneira mais aprofundada. Assim, além da permanência de um currículo que elenca conteúdos predominantemente eurocêntricos, temos também a diminuição da carga horária para o estudo da História e a diluição do acesso aos conhecimentos proporcionados pela disciplina de História junto a conhecimentos de outras disciplinas que compõe a área de Ciências Humanas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho consistiu em, a partir da análise do texto das três versões apresentadas ao longo do processo de desenvolvimento da BNCC, pensar a construção do componente curricular de História, com a finalidade de descortinar as bases racionais que guiaram sua elaboração e os objetivos atribuídos ao ensino de História, relacionando-os à perspectiva de educação definida pelos documentos.

Para tanto, por se tratar de uma normativa curricular que abarca todos os componentes curriculares da Educação Básica, foram selecionados três partes específicas dos documentos: a introdução – responsável por apresentar a concepção de educação escolarizada –, o trecho que versou sobre as Ciências Humanas e, estando alocado em meio a essa área, o texto que trabalha o componente curricular de História, com destaque para a abordagem dada às séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, espaço de atuação dos professores licenciados em História. Dessa forma, reafirmamos a concepção desenvolvida por Ivor Goodson, que considera a disciplina escolar como "um bloco num mosaico cuidadosamente construído" (1997, p.31) ao longo da História.

A pesquisa e a dissertação dela resultante e aqui apresentada, tiveram sua origem em inquietações relacionadas aos impactos que a Base Nacional Comum Curricular traria para a atuação dos professores em sala de aula, especialmente no que se refere à disciplina de História. A BNCC não se caracteriza como currículo em si, mas sim, como normativa que regula a construção dos currículos da Educação Básica no Brasil. Apesar dessas diferenças, por se tratar de documento que apresenta a concepção de educação escolarizada adotada pelo Estado brasileiro, bem como por definir conteúdos mínimos para as disciplinas obrigatórias, como é o caso da História, a concepção goodsoniana que aborda o tema, nos proporcionou embasamento para realização das análises.

Embora exista a compreensão de que o currículo escrito, ou pré-ativo, seja diferente do currículo em ação – aquele de fato colocado em prática na sala de aula – considera-se que ele não deve ser ignorado. Isso se justifica pois, somente através da análise historicizada do currículo escrito podemos compreender os embates e disputas ocorridos na esfera pública durante sua elaboração, que culmina no que se considera como significados simbólico e prático. Simbólico por apresentar

a concepção de educação e as funções sociais das disciplinas escolares por ele comunicadas, e prático, pois, essas "convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira." (GOODSON, 1997, p.20)

Junto ao entendimento do currículo como espaço de disputas, conforme desenvolvido por Goodson, considerou-se a Didática da História e sua tarefa normativa, ideia apresentada por Klaus Bergmann. De modo que a BNCC do componente de História foi analisada com vistas a compreender as intencionalidades apontadas para a disciplina e o conhecimento histórico intencionalmente dirigido aos alunos da Educação Básica.

Importante mencionar que a Base Nacional Comum Curricular estava prevista desde a Constituição Federal brasileira de 1988, reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo, posteriormente, apontada como uma das metas do Plano Nacional de Educação, além de ter a necessidade de sua construção apontada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Tratando-se, portanto, de uma política educacional prevista pelas bases legais como forma de garantir o direito à educação.

Para Goodson, o currículo pré-ativo vai além de um repertório de conteúdos selecionados imparcialmente, sempre existem intencionalidades, que em fluxo constante se modificam. Sendo assim, o currículo observado a partir de uma perspectiva construcionista social, é tido como espaço de conflito e debates entre diferentes perspectivas para a educação escolarizada, defendidas por diferentes grupos sociais. Assim, as disciplinas escolares devem ser observadas historicamente, pois ao longo do tempo se constituem, se transformam e permanecem ou são retiradas dos currículos de acordo com o contexto vivenciado e os resultados dos embates entre essas ideias que se diferem e tem finalidades também diversas para a escolarização.

Partindo do conceito definido por Eric Hobsbawn de "tradição inventada", Goodson aponta a disciplina escolar e a elaboração curricular como um processo de invenção de tradições. Isso se dá a partir do estabelecimento de normas aceitas tacitamente, bem como através de ritos que, por meio da repetição de valores e normas ao longo do tempo, visam a continuidade de um determinado passado. (GOODSON, 1995, p.77-78)

Em relação à disciplina escolar de História, considerada em uma perspectiva historicizada, observamos a sua presença nos currículos desde a

fundação do Colégio Pedro II, no ano de 1837. Desse período até a atualidade, observamos a ausência dessa disciplina do currículo obrigatório com a implementação dos Estudos Sociais durante a ditadura militar brasileira, responsável por condensar conteúdos das disciplinas de História e Geografia. Essa modificação ocasionou a limitação da possibilidade de se desenvolver uma educação crítica à realidade brasileira, o que apenas foi solucionado nos anos de 1980, com a redemocratização e reinserção da História nos currículos escolares.

Assim sendo, a disciplina de História pode ser observada como uma tradição inventada nos currículos brasileiros, apresentando diferentes finalidades ao longo do tempo e uma seleção de conteúdos tradicionalmente pautada em uma perspectiva – em maior ou menor grau – eurocêntrica, quadripartite e cronológica, como observamos ao longo deste trabalho. Os debates sobre a necessidade de modificação desse quadro tradicional do currículo da disciplina escolar de História têm sido levantados e se fizeram sentir em alguns momentos de nossa História. A construção da BNCC nos permite afirmar que esse debate continua latente tanto no âmbito acadêmico, quanto entre a sociedade como um todo.

Retomadas essas questões, as análises empreendidas nos permitem afirmar que as três versões apresentadas durante o desenvolvimento da BNCC guardam grandes e importantes diferenças entre si, da mesma maneira que são observadas algumas semelhanças. Isso se dá em todos os níveis, tanto em relação à concepção de educação, quanto nos objetivos traçados para a área de Ciências Humanas e especialmente no componente curricular de História.

A versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular, em consonância às Diretrizes Curriculares Nacionais, se pautava nos “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” dos estudantes. O texto se fundamentava em perspectivas constitucionais, observando a Educação como direito, sendo os componentes curriculares considerados como objetos de direito dos sujeitos da Educação Básica.

As Ciências Humanas, nesse momento, foram observadas a partir da perspectiva do indivíduo perante a sociedade, compreendendo-o como ator social que goza de autonomia, possuidor de direitos humanos e inserido em uma coletividade que, composta pelo grupo de indivíduos, é responsável pelo meio ambiente e pelo mundo que a cerca e será herdado por outras gerações de indivíduos que comporão a coletividade futura.

Com relação ao componente curricular de História, embora necessitasse de uma fundamentação teórica bem elaborada, além de uma melhor estruturação das categorias e objetivos determinados para o ensino de História, propunha, através de uma ênfase na História do Brasil, afro-brasileira e indígena, a superação da tradicional seleção de conteúdos que privilegiava a História europeia até então. A referida proposta foi motivadora de grandes críticas à essa versão, causando polêmicas na esfera pública que envolveram, além de especialistas na área, a Associação Nacional de História, membros do próprio Ministério da Educação, com veiculação de notícias sobre o assunto pelos grandes conglomerados midiáticos. A principal crítica se deu pela não menção de alguns conteúdos tradicionalmente pautados nos currículos escritos para a disciplina de História até então, à exemplo de temas relacionados à História Antiga e Medieval.

A segunda versão da BNCC, elaborada em um momento político mais conturbado – que culminou no golpe de 2016 – foi responsável pela revisão dessas questões. Nesse momento, assim como no primeiro texto, a Educação Básica foi pautada a partir dos direitos dos estudantes, considerando o conceito trazido pelas DCNs de “direitos de aprendizagem e desenvolvimento. De maneira geral, pode-se afirmar que se expõe uma perspectiva de educação baseada na promoção da responsabilidade, autonomia, criatividade e outros adjetivos, visando a formação do cidadão, considerando sua atuação em sociedade e as mudanças que podem ser promovidas pelos indivíduos em sua comunidade.

Novamente o ensino de História foi apresentado como direito, assim como já havia sido na primeira versão, por proporcionar a compreensão das ações humanas nas diversas temporalidades, a diversidade histórica e as diferentes abordagens dos processos históricos. A ênfase na História do Brasil foi apresentada de maneira diferente da primeira versão da BNCC, considerou-se que o afastamento do tempo presente fosse facilitado pelo estudo da História do Brasil, se fazendo presente direta ou indiretamente ao longo dos estudos, estabelecendo relações com processos ocorridos nos demais continentes. No entanto, quando tomamos a seleção de conteúdos em si apontados para os anos do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, temos a retomada do currículo tradicional. As críticas então, passaram a ser observadas exatamente em relação a esse resgate de conteúdos eurocentrados, elaboradas principalmente por estudiosos da área do ensino de História.

A terceira e última versão da BNCC, foi elaborada já após o golpe de 2016, contando, portanto, com uma nova equipe no Ministério da Educação. A versão homologada da base substituiu os "direitos de aprendizagem e desenvolvimento" ao conceito de "competências gerais", competências essas que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo de toda a Educação Básica. Desse modo, temos o deslocamento de uma BNCC preliminar pautada na educação como direito para uma normativa que retrata o desenvolvimento de competências como dever. Outro ponto importante, reside na associação entre currículo e as avaliações em larga escala, com a valorização apenas de determinadas disciplinas e responsabilização cada vez maior dos professores por possíveis falhas.

As Ciências Humanas, por sua vez, são apresentadas como área que contribui para o desenvolvimento da capacidade de compreender o contexto vivido, considerando as noções de tempo e espaço. A disciplina de História, alocada nas humanidades, é pensada sem a ênfase na História afro-brasileira e indígena. Assim, apesar de termos alguns conteúdos relacionados à história indígena, africana e afro-brasileira, o eurocentrismo ainda se faz presente de maneira latente na BNCC. O mesmo ocorre em relação à concepção linear e quadripartite da história, que também foi mantida. Em outras palavras, contrapondo a proposta da primeira versão da BNCC e sua ênfase na história brasileira, temos a prevalência do currículo tradicional para a disciplina de História.

As duas primeiras versões apresentadas durante a elaboração Base Nacional Comum Curricular apontavam, acertadamente, o estudo da História como um direito do qual todos os estudantes da Educação Básica deveriam usufruir. No entanto, a versão final, homologada pelo CNE, influenciada por lei extensamente criticada e cuja democraticidade foi amplamente questionada, responsável por profundas alterações na etapa do Ensino Médio, se constituiu com a retirada do direito ao acesso ao estudo da História de maneira mais aprofundada. Assim, além da permanência de um currículo que elenca conteúdos predominantemente eurocêntricos, temos também a diminuição da carga horária para o estudo da História e a diluição do acesso aos conhecimentos proporcionados pela disciplina de História junto a conhecimentos de outras disciplinas que compõe a área de Ciências Humanas.

Assim, considerando que o currículo prescrito se difere do currículo em ação – aquele colocado em prática nas escolas e salas de aula – reafirma-se o papel

do professor em buscar a melhor maneira de pensar o ensino da História para seus estudantes. Mas, para além desse exercício do professor em sua realidade de trabalho, é necessário que, considerando a tarefa normativa da didática preconizada por Bergmann, esse currículo seja rejeitado, uma vez que “do ponto de vista do pensamento histórico e do interesse dos alunos” (1990, p.38), não é adequado.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha. **Parecer sobre a BNCC - Componente Curricular História**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marieta_de_Moraes_Ferreira.pdf Acesso em 19 de agosto de 2020.

ABUD, Katia M. "Propostas para o Ensino de História: a construção de um saber escolar". In: **Fronteiras: Revista de História**. Dourados, MS. v.18, n.31, jan./jun. 2016. p. 296 – 304.

ABUD, Kátia. "Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária". In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L.F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ALGEBAILLE, Eveline. "Escola sem Partido: O que é, como age, para que serve". In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Escola "Sem" Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANPUH-PARANÁ. **Manifesto público do seminário estadual realizado pela ANPUH/PR sobre a BNCC pela rejeição da proposta de base nacional comum curricular para a área de história apresentada pelo ministério da educação**. Disponível em: http://www.pr.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=61986 Acesso em 19 de agosto de 2020.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael. "A Política do Conhecimento Oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional?" In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARCA, Isabel. "Educação Histórica: uma nova área de investigação". In: **Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA**, Porto III série, v.2, 2001. p.013-021.

BARCA, Isabel. "Ideias Chave para a Educação Histórica: uma busca de (inter)identidades". In: **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BAROM, Wilian.; CERRI, Luis Fernando. "A Teoria de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-Modernidade: uma contribuição à didática da história". In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012.
Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 19 de agosto de 2020.

BERGMANN, K. A história na reflexão didática. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. "Reflexões sobre o ensino de História". In: **Estudos Avançados**. São Paulo, n.32, 2018.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 26ª ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2015a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> . Acesso em 19 de agosto de 2020.

_____. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em 08 de maio de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Nº15/2017**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file> Acesso em 08 de maio de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 08 de maio de 2020.

_____, Ministério da Educação Gabinete do Ministro. Portaria n. 592, de 17 de Junho de 2015. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jul.2017.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 7180/2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=25B22C403B24D9D44635BCF0A53B6FBD.proposicoesWebExterno1?codteor=1230836&filenome=PL+7180/2014 Acesso em: 19 de agosto de 2020.

_____. Conselho Deliberativo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 33** de 02 de dezembro de 2010a.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, **Resolução CNE/CEB nº7 de 2010**, Brasília, 15 de dezembro de 2010b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Indicação CNE/CEB nº3 de 2005**. Brasília, 15 de dezembro de 2005.

_____. **Encaminhamentos para revisão do documento preliminar da BNCC:** proposições a partir dos dados da consulta pública, 2015c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/REVISAO_DOCUMENTO_PRELIMINAR-PROPOSICOES_%20INICIAIS.pdf Acesso em 19 de agosto de 2020.

_____. **Indagações sobre Currículo:** currículo e avaliação. [Cláudia de Oliveira Fernandes, Luiz Carlos de Freitas]. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília, 2010c.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 23 de setembro de 2018.

_____. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº15/2017**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file> Acesso em: 19/08/2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

_____. **Números finais das contribuições propostas ao componente curricular História no documento preliminar da BNCC**, Brasília: 2015d. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/16.03.2016_CH_HISTORIA_Relatorio_Final_1.pdf Acesso em 19 de agosto de 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução** (vol.1). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CABRAL, Maria Aparecida da Silva. "Vozes em disputa no campo da História e seu ensino: as controvérsias da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular". In: **Revista Escrita da História**. Ano V, vol. 5, n. 10, jul./dez. 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Parecer sobre o documento de História**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Flavia_Eloisa_Caimi.pdf Acesso em 19 de agosto de 2020.

Caimi, Flávia. "A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?" **Revista do Lhiste**, 4, 3, 86-92, 2016.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 7ª ed. Coimbra-Portugal: Almedina, 2008.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Colaboração da ANPUH Brasil na revisão da proposta da BNCC**. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3307-colaboracao-da-anpuh-nacional-na-revistao-da-proposta-da-bncc> Acesso em 19 de agosto de 2020.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Nota da Associação Nacional de História sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em 19 de agosto de 2020.

CAPELATO, M. H.; DELGADO, L. A. **Carta aberta pela obrigatoriedade da História no Ensino Médio**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/ANPUH/photos/carta-aberta-pela-obrigatoriedade-da-hist%C3%B3ria-no-ensino-m%C3%A9dio/1413674901997372/> Acesso em: 16 de março de 2022.

CERRI, Luis Fernando. "Ensino de História e concepções historiográficas". In: **Espaço Plural**. Ano X, Nº 20, 1º Semestre, 2009.

CERRI, Luis Fernando. "Um lugar na História para a Didática da História". In: **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017.

CERRI, Luis Fernando. "Uma Proposta de Mapa do Tempo para Artesãos de Mapas do Tempo: História do ensino de História e Didática da História" In: MONTEIRO, Ana Maria C.; GASPARELLO, Marcelo de Souza M. **Ensino de História: Sujeitos saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2007.

CERRI, Luis Fernando. **Parecer para o texto preliminar do componente curricular História para a Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Luis_Fernando_Cerri.pdf Acesso em 19 de agosto de 2020.

CERRI, Luis Fernando; COSTA, Maria Paula. "La construcción de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) de Historia en Brasil: entre diálogos, tensiones y controversias". In: **Historia y Espacio**, vol. 15, nº 53. Julio - Diciembre 2019. Cali, Colombia. ISSN 0120-4661 (Impreso). ISSN 2357-6448 (En línea). Pp. 67 – 90.

COSTA, Antônio Carlos G. **A presença da pedagogia: Teoria e prática da ação socioeducativa**. São Paulo: Global, Instituto Ayrton Senna, 2001.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **Sociogenesis de una disciplina escolar: la História.** Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

CZERNISZ, Eliane; GARCIA, Sandra. "A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da lei 13415/2017". In: **Educação.** Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 569-584, set./dez. 2017. Disponível em: <http://oaji.net/articles/2017/253-1533834785.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.
DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/

DOURADO, L.F. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira.** Brasília: INEP, 2016.

Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília,

FACHIN, Zulmar. **Curso de Direito Constitucional.** 6ªed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

FAUSTINO, Rosângela C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena.** Tese de doutorado, 334p. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2006.

FELÍCIO, Silvio Célio. **Reforma do ensino médio e a disciplina história: leituras sobre as repercussões da proposta da BNCC.** 2019. 65 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **A Base Nacional Comum: Parecer de Marieta de Moraes Ferreira.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marieta_de_Moraes_Ferreira.pdf Acesso em 19 de agosto de 2020.

FERRETTI, Celso; ZIBAS, Dagmar.; TARTUCE, Gisela. "Protagonismo Juvenil na Literatura Especializada e na Reforma do Ensino Médio". In: **Cadernos de Pesquisa,** v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. "A História na Educação Básica: Conteúdos, abordagens e metodologias". In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais.** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7168-3-4-historia-educacao-basica-selva/file> Acesso em 18 de agosto de 2020.

FÓRUM DOS PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL. **Carta de repúdio à base nacional comum curricular de história.** Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3127- carta-de-repudio-a-bncc-produzida-pelo-forum-dos-profissionais-dehistoria-antiga-e-medieval>. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. "A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação". In: FRIGOTTO, G. (Org.)

Escola “Sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p.63-74.

FUNARI, Pedro Paulo. **A História em sua integridade: a propósito da Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Pedro_Paulo_A._Funari.pdf Acesso em 19 de agosto de 2020.

GALIAN, C. V. A. “Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil”. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 44, n. 153, jul./set. 2014.

GOMES, Ângela de Castro. Política: história, ciência, cultura etc. **Estudos Históricos** - Historiografia, Rio de Janeiro, v.9, nº 17, p.59-84, 1996.

GOMES, Nilma Lino. “Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas”. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011 Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971> Acesso em 21 de agosto de 2020.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. **A Construção Social do Currículo.** Portugal: Educa e autor, IAG Artes Gráficas Lda, 1997.

GRUPO DE ESTUDOS HISTÓRIA E EDUCAÇÃO. **Audiência Pública e a 3ª Versão da BNCC: O lugar da ANPUH no debate.** 2017. Disponível em: <https://anpuh.org.br/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4343-audiencia-publica-e-a-3-versao-da-bncc-o-lugar-da-anpuh-no-debate> Acesso em: 16 de março de 2022.

HOBBSAWN, Eric. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HYPOLITO, A.M.; JORGE, T. "OCDE, PISA e Avaliação em Larga Escala no Brasil: Algumas implicações". In: **Sisyphus Journal of Education.** vol.8, num. 01, 2020.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-RJ, 2006.

LORENZONI, Ionice. **Indagações Curriculares: os cinco eixos. Ministério da Educação.** Brasília, 22 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/11987-sp-1270543287> Acesso em 18 de agosto de 2020.

MACEDO, Elizabeth. "Base Nacional Comum para Currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?" In: **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Parecer sobre o documento preliminar de História da Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios->

analiticos/Marcelo_de_Souza_Magalhaes_HISTORIA.pdf Acesso em 19 de agosto de 2020.

MALANSCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais** Tese de doutorado defendida no Programa de pós-graduação em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista – *Campus* de Araraquara – SP, 2014.

MEIRELES, Marinelma; COSTA E SILVA, Giovani José. “Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos”. In: **Crítica Histórica**. No. 15 (jul. 201), 7-30.

MIGUEL, Luis Felipe. **O Colapso da Democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

MINAYO, Maria Cecília (Org). **Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

SILVA, M.A.; MORAIS, S.M. "Atitude Historiadora na Leitura dos não Lugares" In: **um Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte**, vol. 10, n.º 2, Julho/Dezembro de 2017 - Disponível em: [www.http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index](http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index) Acesso em: 17 de março de 2022.

MONTEIRO, Ana Maria e PENNA, Fernando de A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. In: **Educação e Realidade**, v.36, n.1, p. 19-211, 2011.

MORENO, Jean Carlos. "O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil". In: **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS**, v. 25, n. 49.1, p. 97-117, Dossiê Especial, 2019.

MORENO, Jean Carlos. “A história na Base Nacional Comum Curricular. Déjà vu e novos dilemas no século XXI”. In: **História & Ensino**. Londrina, v. 22, n. 1, jan./ jun. 2016.

MORENO, Jean Carlos. “Didática da História e Currículos para o Ensino De História: Relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo”. In: **Transversos Revista de História**. Rio de Janeiro, n. 16, agosto. 2019.

NADAI, Elza. “Ensino de historia no brasil: trajetoria e perspectiva”. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/6, p. 143-62, 1993.

NAGIB, Miguel. **Quem deve aprovar a BNCC?** Gazeta do Povo, Curitiba, 07 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/quem-deve-aprovar-a-bncc-462lhu7ev4ytnvq6r2vc0lio/> Acesso em 19 de agosto de 2020.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Parecer sobre o documento de História**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Sandra_Regina_Ferreira_Oliveira.pdf Acesso em 19 de agosto de 2020.

PENNA, Fernando. "O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional". In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Escola "Sem" Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p.35-48.

PENNA, F.A.; FERREIRA, R.A. "O Trabalho Intelectual do Professor de História e a Construção da Educação Democrática - Práticas de História Pública frente à Base Nacional Comum Curricular e ao Escola Sem Partido". In: ALMEIDA, J.R.; MENESES, S. (org.) **História Pública em Debate: Patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

PEREIRA, Acácia Regina. **Percursos do ensino de História da África e dos Afro-brasileiros na 1ª versão do Componente Curricular História da BNCC**. 2018. 139f. Dissertação de mestrado em História Social - Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. "BNCC e Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História". In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26. nº107, 2018.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação e do Esporte. **INSTRUÇÃO NORMATIVA CONJUNTA Nº 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED**. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/008_InstrucaoNormativaConjunta_MatrizCurricular_NEM_redepublicaestadualde_ensinodoPr.pdf Acesso em: 12 de março de 2022.

RAMOS, Márcia Elisa T. "Livro Didático, Currículo Escolar e História Pública: futuro do pretérito". In: **História & Ensino**, Londrina, v. 24, n.2, p.217-259, jul./dez. 2018.

RAMOS, Márcia Elisa T.; CAINELLI, Marlene R. "A Educação Histórica como campo investigativo". In: **Diálogos** (Maringá. Online), v19, n.1, p.11-27, jan.-abr./2015.
RÉMOND, René. "O Retorno do Político". In: **Questões para a história do tempo presente**. São Paulo: EDUSC, 1999.

RIBEIRO, Ednaldo; CARREIRÃO, Yan; BORBA, Julian. "Sentimentos partidários e antipetismo: condicionantes e covariantes" In: **Opinião Pública**, Campinas, vol. 22, nº 3, dezembro, 2016.

RIBEIRO, Renato Janine. "Apresentando a Base". In: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> . Acesso em 19 de agosto de 2020.

RIBEIRO, Renato Janine. **A Base Nacional Comum**. 8 de outubro de 2015. Facebook: [renato.janineribeiro](https://www.facebook.com/renato.janineribeiro). Disponível em: <https://www.facebook.com/renato.janineribeiro/posts/1170416659639795> Acesso em 15 de agosto de 2020.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Parecer técnico acerca do texto da Base Nacional Comum Curricular - História.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Renilson_Rosa_Ribeiro_HISTORIA.pdf Acesso em 19 de agosto de 2020.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **Apreciação crítica do documento de história da BNCC.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Helenice_Aparecida_Bastos_Rocha.pdf Acesso em 19 de agosto de 2020.

RÜSEN, Jörn. "Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão". **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v.1. n.2, p.07-16, jul-dez, 2006.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico.** Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SADDI, Rafael. "Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da neu geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil" In: **OP SIS**, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147 - jul./dez. 2014.

SAVIANI, Dermeval. "Teorias Pedagógicas Contra Hegemônicas no Brasil". In: Revista do Centro de Educação e Letras. UNIOESTE, Campus FOZ DO IGUAÇU, v. 10 - nº 2 - p. 11-28, 2º sem. 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora dos Santos. "História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização". In: **Revista História da Educação – RHE**. Porto Alegre v. 16 n. 37 Maio/ago. 2012 p. 73-91.

SILVA, Tomaz Tadeu da. "Apresentação". in: GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, Regina Magalhães. **O Discurso do Protagonismo Juvenil.** Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós- Graduação em Sociologia. São Paulo, 2006.

VAINFAS, Ronaldo. **Nova face do autoritarismo.** O Globo, 05 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777>. Acesso em 19 de agosto de 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. "Tensões disciplinares e Ensino Médio". In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais.** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7178-4-3-tensoes-disciplinares-ensinomedio-alfredo-veiga/file> Acesso em 20 de agosto de 2020.