

# A base e o edifício

balanço e apontamentos sobre a fortuna crítica da BNCC

Por Denis Renan Correa<sup>1</sup>

1. Como prosseguimento das diretrizes do Plano Nacional de Educação<sup>2</sup> (PNE) foi divulgada em setembro de 2015 a Base Nacional Curricular Comum<sup>3</sup> (BNCC). A área de História foi o foco do mais intenso conflito, como era de se esperar de uma disciplina cujos fundamentos são, desde a gênese, marcados pela polêmica epistemológica e ética. A discussão possibilitou um momento único de debate social envolvendo comunidades acadêmicas, redes sociais e a grande mídia. Após cerca de sete meses de defesas e críticas do texto, uma segunda versão inteiramente diferente é divulgada em maio de 2016. Diferentes grupos sociais e profissionais fizeram críticas ao primeiro texto, mas nesta nova versão quem foi ouvido? Um balanço do impacto da primeira versão se faz necessário, mas vale ressaltar que aqui não se propõe uma abordagem exaustiva de toda fortuna crítica em torno da ampla discussão da BNCC, e sim um esboço esquemático prévio e parcial, a partir do qual se avalia a segunda versão de forma bem sucinta.

Não se pode esquecer que o objetivo da BNCC é controlar a prática diária do ensino escolar enquanto conjunto de diretrizes burocráticas cujo promotor é o Estado, que define o lugar a partir do qual a Base é enunciada e que detém o poder de prover, prescrever e controlar a educação pública. As duas versões da BNCC são composições coletivas com diferentes e contraditórias ideias intelectuais, interesses sociais e diretrizes institucionais. Tais aspectos tentam se disfarçar no tom asséptico de documento burocrático, mas se revelam mais intensamente no cotejamento das diferenças entre os dois textos. Para dar conta da fortuna crítica destes documentos é necessário identificar os interesses, os lugares e as concepções que reagiram de forma mais expressiva ao primeiro texto. Portanto, esquematizar a crítica da BNCC na forma de suas principais linhas de argumentação é esboçar o significado de seu impacto social, e assim avaliar a segunda versão e começar a investigar quais interesses, diretrizes e ideias ela contempla.

Antes de tudo gostaria de registrar um agradecimento ao Prof. Dr. Leandro Almeida cujo trabalho de coletar e organizar a maior parte dos textos sobre a BNCC no site do

<sup>1</sup> Licenciado e Mestre em História pela UFRGS e Professor Assistente na UFRB. Contato: dniscorrea@gmail.com.

<sup>2</sup> Lei 13005 de 25 de Junho de 2014: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Ver também [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)

<sup>3</sup> <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Laboratório de Ensino de História do Recôncavo da Bahia<sup>4</sup> (LEHRB) foi indispensável para a realização deste esboço. As ideias aqui expressas, no entanto, são de minha autoria e inteira responsabilidade.

2. . Identifico três linhas principais de impacto e crítica da BNCC: (1) a **mediática**, (2) a **especialista**, e (3) a **político-profissional**. Elas representam três tipos diferentes de reações ao que a primeira versão da BNCC propõe, e suas reverberações sociais são inversamente proporcionais à relevância do debate que cada uma delas propõe. Cada uma delas destaca aspectos bem diferentes do texto, mas não se pode negar que a recepção da BNCC da área de História foi majoritariamente negativa, embora cada linha crítica saliente aspectos diferentes do texto.

A (1) **mediática** é assim definida por se expressar através de jornais de grande circulação nacional<sup>5</sup>. A História escolar, ainda mais que a acadêmica, é uma modalidade narrativa que atinge diretamente as memórias sociais e identidades coletivas, logo é compreensível que a BNCC causasse fortes reações fora do ambiente acadêmico e escolar. A crítica mediática destacou principalmente o caráter inovador e “ideológico” do texto, e reclamou um retorno a uma concepção de História mais tradicional. As ausências de conteúdos e cronologias tradicionais, e o suposto excesso de história Indígena e Africana são os aspectos mais mencionados. Tais críticas rasas e conservadoras visam atingir o grande público, mas ignoram a prática e a pesquisa de ensino de História, logo não abordam os aspectos éticos e epistemológicos da questão. Além disso, não se deve negligenciar certo ranço da imprensa conservadora brasileira contra um governo de centro-esquerda que propõe alterar de forma drástica o ensino de História escolar, considerando o estereótipo do professor de História como esquerdista e agitador social, mesmo que qualquer profissional da área saiba que este estereótipo é falso e pouco relevante no quadro geral da docência em História. Em suma, a oposição básica que se impõe a partir deste segmento crítico é a do ensino “**tradicional**” contra o ensino “**ideológico**”.

A linha crítica (2) **especialista** é de natureza diferente, embora muitos defensores da BNCC tentem identificá-los com o discurso midiático com o intuito de taxá-los de conservadores. Ela atua principalmente através de associações de áreas de especialidade da História acadêmica, com destaque para as seções regionais e Grupos de Trabalho da ANPUH – Associação Nacional de História. Tais críticas

<sup>4</sup> <https://www3.ufrb.edu.br/lehrb/2015/11/06/debate-bncc/>

<sup>5</sup> Alguns exemplos: <http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2015/11/1712422-base-fragil.shtml>, <http://opinio.estado.com.br/noticias/geral,epitafio-da-patria-educadora,1000006057>, <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/11/1703011-proposta-do-mec-para-ensino-de-historia-mata-a-temporalidade.shtml>, <http://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777>.

abordam diferentes características da BNCC que prefiro reunir sob o nome de uma perspectiva “pós-colonial” do texto. Na linha de frente de disputa estão os especialistas da área de História Antiga e Medieval, que reclamam da quase total exclusão de conteúdos e temas relacionados ao período anterior ao século XVI. De fato, as menções a temas históricos fora deste recorte cronológico são eventuais, desconexas, e parecem ter uma estranha noção – mas bastante difundida – que uma concepção pós-colonial de História escolar significa ignorar aspectos centrais do ensino de História associado ao mundo colonizador, a saber, as culturas do Oriente Próximo Antigo e do Mediterrâneo Clássico, a Cristandade Medieval e a Modernidade Europeia. Tal crítica se articula principalmente como uma defesa da “área de especialidade<sup>6</sup>”, mas de fato é um debate legítimo sobre ensino de História, pois os autores da BNCC demonstraram estar muito dispostos a desconsiderar o acúmulo de pesquisa e trabalho em História Antiga e Medieval no Brasil, bem como a contribuição de tais temas para a compreensão do próprio Brasil contemporâneo, no afã de propor uma narrativa escolar pretensamente inovadora e revolucionária. As demais áreas de especialidades – como História Indígena e Africana, supostamente mais contempladas no novo currículo – também apontaram inadequações, defasagens entre produção acadêmica e o proposto na base, e condenaram até certo euro centrismo da BNCC ao abordar temas que, supostamente, foram privilegiados justamente por não serem eurocêntricos<sup>7</sup>.

A oposição central desta linha crítica é entre a concepção **nacional e pós-colonial** da BNCC e outra preocupada com **alteridade e desconstrução das identidades**, que aborda as culturas relevantes para a formação estética e conceitual do ocidente moderno e também as dissonâncias temporais e espaciais a partir das quais se pode desconstruir e criticar o Ocidente. O grande equívoco da BNCC é não compreender que livrar-se do fardo colonial não é tarefa burocrática de seleção de temas, mas sim uma operação intelectual complexa, e que a adesão curricular de temas antes negligenciados, como História Indígena e Africana, não significa a exclusão de temas relevantes da cultura clássica, colonial e ocidental, especialmente se tratados de forma crítica e ética. Isto tampouco garante que o texto não reproduza esquemas conceituais e cronológicos que são irremediavelmente eurocêntricos para abordar, e muitas vezes limitar, a História não-europeia. Além disso, a História escolar que

<sup>6</sup> Algumas notas de associações profissionais de áreas de especialidade do conhecimento histórico sobre a BNCC: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352> manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular, <https://www.facebook.com/niemprek/posts/1660746290842806>, [http://www.abrem.org.br/images/Carta\\_da\\_ABREM\\_sobre\\_a\\_BNCC.pdf](http://www.abrem.org.br/images/Carta_da_ABREM_sobre_a_BNCC.pdf),

<sup>7</sup> <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3129-historia-da-america-e-a-bncc>, <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associacao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>,

focaliza o nacional parece querer disfarçar que a nação brasileira *foi e é* uma nação colonizadora e europeia nos trópicos. Utilizar a História nacional como chave central do ensino de História revela o quanto os “outros” desta História, no caso o indígena e o africano, só interessam quando são diluídos no nacional como elementos que parecem redimir e desalojar a pesada carga ética da colonização, enquanto que a alteridade destes povos (bem como de outros) deveria ser destacada para ajudar na desconstrução da colonização, da modernidade e da nacionalidade. Tal concepção parecer propor que a função social do ensino de História é subtrair pertencimentos que não possam ser enquadrados numa Nação culturalmente diversa, como se estivéssemos no séc. XIX e coubesse à disciplina buscar e/ou inventar a homogeneidade do povo. Por outro lado, o conceito de alteridade poderia ser a chave ética do ensino de História, e nesta concepção a Nação brasileira é mais uma ideia a ser desnudada e criticada a partir do conhecimento de sociedades distantes no tempo, no espaço e na identidade cultural. O debate é profícuo, e pode tornar-se mais enriquecedor se os especialistas das “áreas” começarem a dialogar mais profundamente com o ensino de História escolar, em seus aspectos teóricos e metodológicos, bem como os especialistas em ensino se mostrem dispostos a reconhecer a contribuição de áreas de ensino e pesquisa e História que fogem da perspectiva nacional.

Por fim, há a linha crítica que denomino (3) **político-profissional**, menos expressiva na mídia e nas redes sociais, porém mais séria e relevante do que as outras. Ela também é enunciada por especialistas, mas desta vez por estudiosos do ensino de História e com uma densidade e objetividade muito superior<sup>8</sup>. A questão central são as implicações político-institucionais que a adesão a um currículo comum representa num contexto no qual a educação é vista como uma prática cuja *performance* pode ser medida pelo Estado. Desta forma, a BNCC representa uma concepção de educação na qual a relação entre Estado e profissionais da educação é monitorada por índices e estatísticas, e assim dando vazão a políticas públicas de educação de premiação (e punição) do desempenho de docentes e escolas. São evidentes os aspectos negativos deste tipo de concepção: perda da autonomia docente e adesão irrestrita a uma concepção burocrática de educador cuja função pode ser vista como instrutor de discentes para realização de questionários padronizados que fornecerão um índice de avaliação da escola. A BNCC permite uma homogeneidade do currículo escolar que facilita o controle estatal sobre a prática educacional. Tal linha crítica **político-profissional** é a mais relevante

<sup>8</sup> Menciono apenas os exemplos que considero mais interessante: MACEDO, Elisabeth. “quem? ” **Educação e Sociedade**. vol.36 n. 133, Campinas, out./dez. 2015 e também palestra de Fernando Penna, “a BNCC e o Ensino de História”, FE-UFF dia14/01/2016: <https://www.youtube.com/watch?v=5GIMYGaczE>.

porque demonstra que preocupações sobre um ensino conservador ou inovador, de tom mais ou menos nacionalista, são apenas adjacências do verdadeiro edifício que a Base Curricular pretende dar sustentação: a avaliação e o controle institucional da *performance* educacional. Este é um modelo desejável de educação? A que(m) isto serve?

3. A segunda versão da BNCC incorporou ao seu texto as críticas e o acúmulo de debates em torno da mesma? Esta segunda versão reinseriu esquemas curriculares mais tradicionais e diminuiu drasticamente o espaço de História Indígena e Africana, o que certamente é lamentável para a maioria dos críticos, e deve agradar apenas os setores mais conservadores. Certas demandas do grupo de **especialistas** foram certamente ouvidas, como a criação de unidades curriculares específicas para História Antiga e Medieval, porém a nova BNCC tem sido considerada pobre por especialistas nestas áreas, especialmente por enquadrá-las de forma tradicional e canhestra e que não dá vazão aos grandes avanços que estas áreas têm passado no Brasil, além do fato de mantê-las nos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, ou seja, um ensino de História em formato tradicional bastante discutível. Grosso modo, a BNCC continua esquemática, engessada, com pouca abertura e espaço para inovações metodológicas, e tornando o docente em História um mero intermediador entre o conteúdo e o discente.

De fato, a segunda versão é mais conservadora, embora talvez mais clara e objetiva. A crítica mais abrangente, aqui chamada **midiática**, foi a mais contemplada, enquanto a crítica operada por grupos e associações de **especialistas** foi ouvida apenas parcialmente. Por fim, a crítica **político-profissional** aos fundamentos e objetivos da BNCC foi solenemente ignorada, e em nenhum momento provocou-se a discussão social sobre a necessidade ou natureza da BNCC enquanto mecanismo de avaliação e controle, e seus desdobramentos em políticas públicas de educação. No que diz respeito ao debate público estabelecido em torno do tema, não posso deixar de considerar que não houve um resultado interessante, embora entenda as difíceis condições desta discussão que tornam o consenso quase impossível. Como especialista em História Antiga, me sinto contemplado que a área tenha sido reinserida, mas não posso deixar de mencionar certo desconforto com o modo a BNCC se apresenta, a sua dificuldade em elaborar uma longa e calma discussão e incorporar as críticas mais qualificadas, e especialmente, meu desagrado com a perda da autonomia docente e a submissão da prática educacional em sistemas avaliativos na forma de questionários padronizados.

Mais do que imiscuir-se em disputas por espaço no currículo e defender uma área de conhecimento histórico contra outra, minha preocupação é com o efeito duradouro de uma BNCC na educação como um todo. Uma nova onda

conservadora assola o país e provoca recuos em direitos sociais em duas frentes: tanto a governamental em manobras golpistas por parte do Congresso Nacional contra um governo legitimamente eleito, ainda que sabidamente impopular e pouco competente; quanto o neoconservadorismo de setores da sociedade civil, constituído por movimentos moralistas e policialescos como o Escola Sem Partido<sup>9</sup>, cujo objetivo também é limitar a liberdade docente, embora de forma mais canhestra e politicamente muito mais nociva. Cabe aos profissionais da educação refletir sobre o impacto que o tipo de reforma curricular proposta pela BNCC, que limita a autonomia docente e dá ênfase à avaliação do ensino padronizada e estatística, num contexto de avanço conservador e moralista. A BNCC é um instrumento de controle e poder cujas implicações podem ser desastrosas numa sociedade na qual os setores sociais mais retrógados parasitam e administram o aparelho estatal.

Toda Base sustenta alguma coisa: pilares, paredes e tetos. A disputa pela Base deve ser sempre uma disputa em torno do tipo de edifício que se pretende erigir. E se for para fazer do ensino de História uma arena de criticismo, desconstruções e lutas sociais – como eu idealizo que este ensino deve ser – seria preferível que esta Base erigisse um edifício com o menor número possível de muros e limitações para que docentes e discentes pudessem ficar à vontade no espaço escolar, se apropriando do lugar enquanto indivíduos pensantes e criativos. Assim as armas conceituais do criticismo intelectual e social podem ser manejadas com mais liberdade.

<sup>9</sup> <http://www.escolasempartido.org/>