

Base Nacional Comum Curricular:

A história disputada em duas versões¹

Por Matheus Oliveira da Silva²

Resumo

Este texto pretende apresentar os resultados da pesquisa de iniciação científica intitulada *Base Nacional Curricular Comum: as disputas para um currículo em História (setembro/2015 – maio/2016)*. Procuramos entender como as disputas acompanhadas após a publicação da primeira versão da Base efetivaram-se na segunda. Para isso, recorreremos aos dois documentos, analisando-os comparativamente e contextualizando suas produções. Concluímos que o componente curricular História da segunda versão da BNCC foi fruto de um movimento de disputas dentro da comunidade dos historiadores e estes, por sua vez, conformaram-se em currículo pautado na tradição escolar vigente no ensino de História. Além disso, atesta-se o fato de que, mais uma vez diante da oportunidade, a História escolar não foi pensada a partir da realidade brasileira, mantendo-se o vínculo de um pensamento histórico de caráter eurocêntrico.

Palavras-chave: BNCC; Currículo; História; Disputas; Tradição escolar.

Abstract

This document intends to contextualize and explain, theoretically and methodologically, the research of scientific initiation entitled National Common Curricular Base: the disputes for a curriculum in History (September / 2015 - May / 2016), oriented by Professor Doctor Margarida Maria Dias de Oliveira and funded by the Pro-Rectorate of Research of the Federal University of Rio Grande do Norte (PROPESQ / UFRN). We try to understand how the disputes accompanied during the publicity of the first version of the Base took a place on the second version. Therefore, we used the two documents, analyzing them comparatively and contextualizing their productions. We concluded that the curricular component History of the second version of the NCCB/BNCC was the result of a movement of disputes inside the community of historians and those, in turn, settled in a curriculum based on the current school tradition in the History teaching. Besides that, it's possible to attest the fact that once again in front of the opportunity, the school History was not thought considering Brazilian reality, keeping the link of a historical thought of Eurocentric.

Key-words: BNCC; Curriculum; History; Disputes; School tradition.

¹ Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira e financiada pela Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PROPESQ/UFRN).

² Graduando em História/UFRN, bolsista PIBIC/UFRN e membro do Grupo de Pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais.

Introdução

Após os primeiros estudos acerca do componente curricular História, na primeira versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, entre 2016 e 2017⁴, voltamos os olhares para o mesmo componente na segunda versão do documento, publicado em maio de 2016 pelo Ministério da Educação (MEC). A razão de tal encaminhamento deu-se em virtude dos resultados obtidos, que apontaram novas possibilidades de análises a partir da proposta do Estado brasileiro de constituir um currículo comum.

A referida pesquisa teve como objetivo compreender quais eram as concepções de ensino de história que as críticas feitas à primeira versão do documento acabavam por instituir. Foram selecionadas cartas, notas e pareceres de entidades de classe, como a Associação Nacional de História (ANPUH) e suas regionais, publicados entre setembro de 2015 e maio de 2016⁵ e postos sob análise metodológica com ferramentas criadas a partir da *análise de conteúdo*⁶.

Constatou-se que os profissionais de História ainda concebem o ensino, sobretudo, como o ensino de conteúdos substantivos⁷. Essa tese ratifica a existência de disputas que giram em torno daquilo que deve ser ensinado aos alunos da educação básica, além de salientar que, para alguns profissionais, ainda não há clareza a respeito da necessidade do estudo da disciplina na formação de alunos e, muito além disso, de cidadãos. Ademais, também foi possível perceber que ainda perdura no ensino de História uma matriz eurocêntrica, que perpassa toda a história do ensino de História no Brasil⁸, de maneira consolidado. Há, assim, um passado que essa tradição legitima como o passado brasileiro⁹.

A quantidade de documentos catalogados (18) e seu conteúdo refletiu a existência de disputas na elaboração de um currículo comum, perceptíveis nas fontes com as quais trabalhamos. Em outras palavras, tivemos condições de visualizar quem estava envolvido nesse processo e o que demandavam.

³ Ao longo do texto, utilizarei os termos *Base*, *documento* e *BNCC* para fazer referência à Base Nacional Comum Curricular e evitar demasiadas repetições.

⁴Ver SILVA, 2018.

⁵ Esse período marca, respectivamente, o lançamento da primeira e segunda versão da Base.

⁶ Essa metodologia será explicada mais adiante.

⁷ Para uma definição de conteúdos substantivos e meta-históricos, ver FREITAS, 2014.

⁸ Dos primeiros programas de História aos mais recentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a própria Base Nacional Comum Curricular, é possível constatar essa perspectiva eurocêntrica. Ver: FREITAS, 2013; FREITAS, 2010.

⁹ Essa constatação é possível por meio da intensa polêmica que houve em torno da primeira versão da Base que, supostamente, excluiria temas relativos à História Antiga e Medieval. No entanto, o que a Base propunha era uma readequação das temáticas em detrimento de outro eixo formativo, a saber, os valores. Estes teriam o papel central no desenvolvimento de ensino de História e tinham como meio principal a história do Brasil, pois entendia-se que havia uma relevância desse passado digna de colocá-lo como central no currículo.

Dando continuidade às possibilidades abertas por esta primeira pesquisa, buscamos perceber como as disputas em torno da primeira versão efetivaram-se na segunda. Essas disputas materializam-se por meio das proposições presentes na segunda versão da BNCC, que são frutos de um intenso movimento de debates e produção de críticas e apontamentos. Ao mesmo tempo, é nosso objetivo entender como uma prescrição curricular idealiza, por meio de suas prescrições de conteúdos e objetivos, o papel e a relevância da história para o aluno, sua formação cidadã e para a sociedade. Partindo da atual conjuntura educacional no que diz respeito à História, é de suma importância que os profissionais da área e futuros profissionais reflitam sobre o local da disciplina na sociedade.

Questões iniciais

O que tornam os currículos de História significativos objetos de estudo para os historiadores? A princípio, pode ser inevitável pensar que se a disciplina escolar se faz presente em proposições curriculares, logo, encontra-se aí a razão para um eventual estudo. Em outras palavras, se há história, então há historiador. Se por um lado esse pensamento, embora coerente, encubra algumas questões mais complexas, por outro demarca uma posição fundamental. Deduzir que história, em nível escolar, é assunto para historiadores evidencia que esse é um campo sobre o qual se deve debruçar e não deixá-lo exclusivamente a cargo de outras ciências, como a pedagogia, por exemplo.

Quais são, então, essas questões mais complexas às quais me referi anteriormente? Talvez chamá-las de complexas não seja cabível a essa explicação, embora de fato sejam. Seria mais coerente, ao mesmo tempo, concebê-las como questões próprias à História.

Sob o olhar da História do Ensino de História e levando em consideração a natureza do trabalho histórico, ou seja, a competência de historicização de fenômenos e objetos, é importante conhecer e, quando da necessidade, mapear o perfil do ensino da disciplina no Brasil. A BNCC compõe, assim, parte desse longo processo de mudanças, rupturas e de diferentes concepções que perpassam o ensino. Ao mesmo tempo, legitimam-se os currículos como fontes em potencial para tal. Olhar para o percurso trilhado pelo ensino de história é um caminho para pensar qual ensino queremos¹⁰.

¹⁰ Essa concepção dialoga com aquilo que Rüsen propôs sobre a função da história, a saber, a orientação no tempo. Essa orientação, por sua vez, ao se valer do passado a partir do presente, suscita uma perspectiva em relação ao futuro. Para saber mais, ver: RÜSEN, 2015.

Ademais, diante do projeto de nação que se quer formar, e que está expresso nas bases legais da educação no Brasil¹¹, cabe perguntar: como nossa disciplina contribui para a efetivação desse projeto? O currículo é o meio pelo qual é possível identificar intenções e concepções. Ora, se a pergunta remete à preocupação da contribuição da história à sociedade brasileira e quem produz o conhecimento histórico são profissionais da área¹², como estes não devem dedicar-se aos estudos sobre o ensino e, mais ainda, não dedicar espaço a ele nos espaços de atuação¹³?

A primeira versão preliminar da Base possui características que, no mínimo, chamam a atenção pela tentativa de romper com um modelo de currículo e de história, construído ao longo da tradição escolar brasileira. À época, debates e críticas fizeram parte desse contexto em que pesquisadores e professores ligados ou não aos temas “afetados” se pronunciaram contra o documento. Como mencionado no início do texto, a grande preocupação desses profissionais foi, em geral, acerca dos conteúdos substantivos, em especial os da antiguidade e medievo. Esse é um aspecto marcante, pois ao contrário dos objetivos formativos para os alunos da educação básica, o grande embate nessa versão da Base foi sobre a manutenção da história antiga e medieval. Foram escassas as proposições que se dispusessem a dialogar sobre como essa manutenção contribuiria para os objetivos da formação de uma sociedade brasileira¹⁴.

A maneira como uma sociedade se enxerga, historicamente, passa por diversos elementos como a cultura e a política, os mitos e tradições. Há, portanto, um aparato que corrobora para a construção de uma memória e de um imaginário. Além dos filmes, das discussões políticas e dos contos populares, os currículos também cumprem tal papel ao passo em que legitimam um passado através dos fatos selecionados, da maneira como são concebidos e dos objetivos traçados para a formação de cada aluno. A BNCC a qual nos referimos tentou realinhar o olhar brasileiro sobre seu passado para uma realidade mais própria do que estrangeira, como se costumou fazer. Em suma, a história do Brasil ganhou destaque e centralidade e, assim, a ideia de um passado próprio começou a ser levantada no âmbito do saber escolar.

Mas por que passado próprio se a história do Brasil nunca esteve ausente dos currículos? Não é novidade o caráter eurocêntrico da disciplina História no Brasil. Quais

¹¹ Ver: BRASIL. Art. 210. 1988; BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: 1996.

¹² Ver OLIVEIRA, FREITAS, 2014.

¹³ Com *espaços de atuação* me refiro às escolas universidades e demais meios em que seja possível discutir sobre o ensino de história.

¹⁴ Em um dos poucos diálogos existentes, Itamar Freitas e Margarida Dias escreveram um texto em resposta às críticas dos pesquisadores de História da África à primeira versão da BNCC, comentando tais críticas e ressaltando a necessidade de relações entre as diversas áreas. Disponível em:

<http://www.academia.edu/22866754/SOBRE_A_CR%C3%8DTICA_DOS_PESQUISADORES_DE_HIST%C3%93RIA_DA_%C3%81FRICA_%C3%80_BASE_NACIONAL_CURRICULAR_COMUM_BNCC_>. Acesso em: Agosto de 2017.

elementos são tomados para definir que o ensino de história no Brasil possui um caráter eurocêntrico? Nos livros, na historiografia e nas disciplinas escolares e acadêmicas, nossa história só começa a partir de 1500. Esse primeiro marco, por exemplo, está alocado no recorte de Brasil Colônia. A Colônia só existe em uma relação direta com processos políticos e econômicos desenvolvidos na Europa. Antes disso, há um distanciamento de pertencimento¹⁵, coberto pelo que chamamos, em geral, de História Indígena. Além disso, poderia citar o espaço destinado à Europa em detrimento de demais espaços como a África, a Ásia e, principalmente, o Brasil. No entanto, o grande problema não está nos conteúdos, mas sim no fato de que eles não são pensados a partir de uma relação conosco. É fato que esse caminho deixaria claro que alguns temas só podem ser relacionados ao país em uma simples tarefa comparativa, para que aprendamos pelo viés da alteridade. O que se perde ao não refletir sobre o público ao qual ensinamos e sua realidade? Além da naturalização do objeto das disciplinas escolares¹⁶, negligencia-se o perfil social que ingressa nas escolas e universidades, seus contextos e, conseqüentemente, a compreensão¹⁷ de seu mundo.

As críticas à primeira versão, a ruptura da segunda em relação à primeira, a maneira de olhar o passado e o próprio passado que o currículo legitima, as discussões sobre o que e como ensinar, além de quem está em uma posição social na qual pode ser ouvido, entre outros fatores, constituem a Base Nacional Comum Curricular em um espaço de disputas, interesses e concepções. O que houve entre a publicação das duas primeiras versões constitui-se, assim, como elementos desse campo que projetaram tal cenário. Entender como tantas disputas em torno da Base foram efetivadas da primeira para a segunda versão é uma tarefa fundamental para subsidiar discussões e trabalhos sobre a história do ensino de história, para a formação de futuros professores ainda graduandos e para que possamos cada vez mais refletir sobre o porquê, para quem e como ensinar história no Brasil. Por fim, executar tal tarefa significa não eximir-se das prescrições constitucionais acerca da formação de uma sociedade brasileira democrática.

¹⁵ Com esse termo quero dizer que a ideia de associar nossa história e sua gênese como fruto da chegada ao Brasil pelos portugueses e a relegação de um passado anterior como o *nosso passado* demonstra esse caráter europeu de nos pensarmos como sujeitos envolvidos em processos históricos e seus desdobramentos.

¹⁶ CHERVEL, 1990.

¹⁷ Compreender o mundo significa, além do significado literal do termo, ler o mundo, suas conjunturas políticas e econômicas, saber questionar-se e posicionar-se com fundamentos – sejam de ordem empírica, sejam de aspectos do mundo em que vive.

O perfil da História nas duas versões

Para sintetizar a disposição da História ao longo das séries, foi elaborado o Quadro 1 a seguir que, no caso da segunda versão, só pôde ser construído por meio da leitura das prescrições, pois não trazia tal síntese pronta, ao contrário da primeira versão¹⁸.

Quadro 1 – Estrutura do componente curricular História

1º VERSÃO		2º VERSÃO	
Anos Iniciais		Anos Iniciais	
1º Ano	Sujeitos e Grupos Sociais	1º Ano	Comunidade
2º Ano	Grupos Sociais e Comunidades	2º Ano	Comunidade
3º Ano	Comunidades e outros lugares de vivências	3º Ano	Cidade local
4º Ano	Lugares de vivências e relações sociais	4º Ano	Introdução a processos históricos
5º Ano	Mundos brasileiros	5º Ano	Pré-História/História Antiga/América Pré-Colombiana
Anos Finais		Anos Finais	
6º Ano	Representações, sentidos e significados do tempo histórico	6º Ano	História Antiga (Grécia e Roma)/História Medieval
7º Ano	Processos e Sujeitos	7º Ano	História Moderna/Brasil Colônia/Brasil Império
8º Ano	Análise de processos históricos	8º Ano	Brasil Império/Brasil República
9º Ano	Análise de processos históricos	9º Ano	História Contemporânea
Ensino Médio		Ensino Médio	
1º Ano	Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros	1º Ano	História da América (Colônia-Repúblicas/Contemporaneidade)
2º Ano	Mundos americanos	2º Ano	História Contemporânea
3º Ano	Mundos europeus e asiáticos	3º Ano	Brasil República

Enfoques temáticos norteiam a disciplina na primeira versão, na segunda, são os conteúdos que tomam tal função. Nesse primeiro aspecto consegue-se visualizar as principais distinções que, por sua vez, estão dotadas de significado. Instituir que *processos e sujeitos*, por exemplo, são os condutores do desenvolvimento das atividades naquela série em específico se traduz na possibilidade de múltiplas abordagens, mas também – e principalmente – que o objetivo daquele nível está relacionado à instrumentalização de um saber construído. Por outro lado, pôr a História Moderna, por exemplo, como o definidor de um nível específico simboliza a relevância do conteúdo como fim formativo, quando na verdade ele deveria ser o meio para alcançar um determinado objetivo (FREITAS, 2014).

Outra singularidade diz respeito aos eixos que estruturam as competências e habilidades, as quais espera-se que os alunos desenvolvam. Na prática, esses eixos estão prescritos nos objetivos a serem alcançados. Assim, organizam-se da seguinte maneira.

¹⁸ BRASIL, 2015, p. 243.

Quadro 2 – Eixos que norteiam as versões da Base

1º VERSÃO	2º VERSÃO
Procedimentos de Pesquisa	Linguagens e procedimentos de pesquisa
Representações do tempo	Conhecimentos história
Categorias, noções e conceitos	
Dimensão político cidadã	

A primeira versão idealiza que o aluno/cidadão deve compreender o mundo e a História a partir das quatro estruturas apresentadas. Destaca-se, nesse caso, a existência de competências exclusivas à dimensão político cidadã, o que revela uma preocupação com o vínculo entre história e cidadania. Segundo o documento,

O estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, jovens e adultos inseridos na Educação Básica, considerando suas vivências e os diversos significados do viver em sociedade. Desse modo, favorece o 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, 2015, p. 241).

Ao mesmo tempo, a equipe responsável pela construção dessa versão concebe que “uma questão central para o componente curricular 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, 2015, p. 241). Nesses trechos apresentados há uma concepção de História delimitada, bem como uma concepção acerca de seu papel na vida cotidiana, ou seja, há uma função social que legitima o saber histórico na Educação Básica. O objetivo, assim, não é conhecer para saber, mas sim saber para agir e ser. Os conhecimentos substantivos, por exemplo, devem então contribuir para essa função social, assim como o domínio de conceitos e representações do tempo também o devem.

Não é possível afirmar que não há na segunda versão uma concepção de História e função social atribuída a ela, como se observa a seguir.

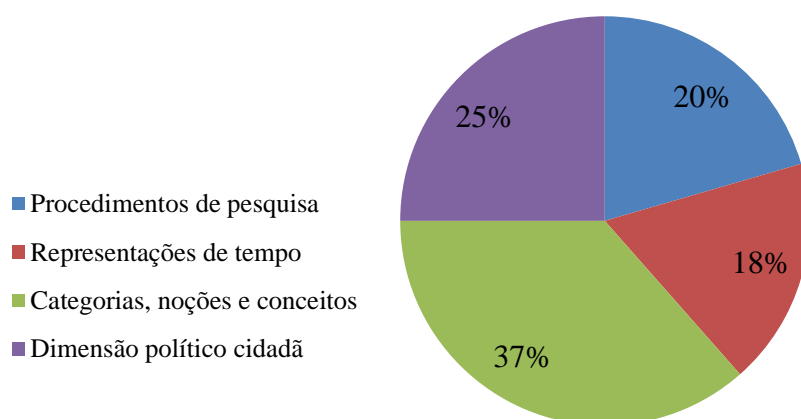
O estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, adolescentes, jovens e adultos inseridos na Educação Básica ao ampliar suas vivências e significados sociais com reflexões sobre os nexos históricos que os constituem. Esse estudo favorecera o exercício da cidadania na medida em que, comprometido com o caráter complexo e plural desses nexos, estimule e promova o respeito às singularidades étnico-raciais e culturais, e a liberdade de pensamento, de ação, de credo religioso, e de opções políticas. Em suma, a partir de procedimentos e temas selecionados, o estudo da História deve contribuir para a consciência de si e do outro, de modo que as identidades sociais possam, compreensivamente, se constituir na relação com outras, dadas em diferentes tempos e espaços sociais, e com elas conviver [...] As representações do pas-

sado, 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)

No entanto, a primeira versão apresenta um avanço significativo em relação à segunda. Ao instituir um eixo exclusivo à dimensão cidadã, ratifica-se como já afirmado o caráter prático e social da disciplina, conformando um sentido em torno dela. No documento posterior, a existência de apenas dois eixos voltados aos conteúdos substantivos e meta-históricos demonstra que a cidadania não foi contemplada sob o mesmo peso dos conteúdos e que, mais uma vez tratado como currículo culto, traveste um projeto sem intencionalidades.

Para averiguar o peso atribuído aos eixos de cada Base, quantificamos o número de prescrições por eixos e obtivemos os seguintes dados.

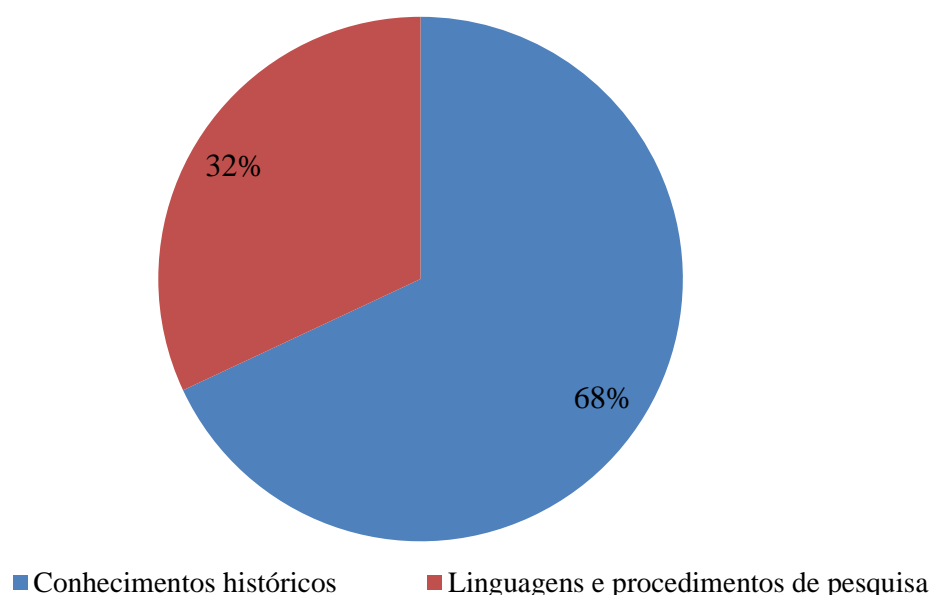
Gráfico 1 – Distribuição dos eixos na primeira versão



O eixo *Categoria, noções e conceitos*, que mais se aproxima da noção de conteúdos substantivos, detém a maior parte de prescrições entre os demais, porém, esse percentual não causa uma significativa desproporção.

Para a segunda versão, há a seguinte distribuição.

Gráfico 2 – Distribuição dos eixos na segunda versão



Os *Conhecimentos históricos* são a grande ênfase do componente curricular História na segunda versão da BNCC. Ao contrário do que se observa na primeira, aqui há uma desproporção entre os eixos. Esse é um aspecto importante que anuncia a perspectiva de História por trás da composição do documento. A História precisa ser operacionalizada na vida de cada cidadão para que este possa orientar-se no tempo e no espaço, a partir de valores e concepções construídas histórica e socialmente. Isso significa que compreender o passado (*conhecimentos históricos*) e manipulá-lo (*linguagens e procedimentos de pesquisa*) de maneira desvinculada a um objetivo social revela que a História não está sendo pensada para além dela mesma. Nesse sentido, prescrever objetivos (ou não) próprios para a relação da História com a cidadania, por exemplo, diz muito sobre qual o papel social que é atribuído a ela.

Dentre outras coisas – como filmes, livros, jogos etc. –, os currículos também legitimam um passado, uma memória e uma narrativa por meio da seleção que trazem consigo. Assim, qual passado que as duas versões quise-

ram lembrar? Para essa resposta foi necessária a leitura e consubstanciação de informações por meio de ferramentas de análises elaboradas previamente durante as primeiras leituras dos documentos¹⁹.

» CHHI9FOA140 Conceituar historicamente as relações de trabalho no Brasil contemporâneo, estabelecendo nexos com as lutas e conquistas dos movimentos trabalhistas ao longo do século XX.

A *leitura flutuante* possibilitou perceber elementos comuns entre os objetivos propostos e, com isso, criar uma ferramenta para a coleta de dados que posteriormente serviriam à resposta da pergunta mencionada. No exemplo anterior, destacam-se os elementos *o que, onde e quando*²⁰. Obtiveram-se, dessa maneira, os seguintes recursos metodológicos.

Tema	Espaço	Recorte temporal	Código
Relações de trabalho	Brasil	Século XX	CHHI9FOA140

Com base nas informações levantadas, chegamos aos dados a seguir.

Gráfico 3 – Recortes espaciais na primeira versão

¹⁹ A análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa que pode ser aplicada aos mais diversos tipos de discursos, de maneira sistemática, para empreender uma análise das comunicações. A leitura flutuante constitui-se como o primeiro passo para o trato com o corpus documental selecionado, pois é a partir dela que será possível conhecer as especificidades de cada fonte (BARDIN, 2015).

²⁰ A quantidade de aparições destaca relevância de um tema, porém, essa mesma quantidade não significa, necessariamente, que este será trabalhado mais em relação a outro. Lembremos que a Base tem um caráter mínimo e os professores têm liberdade de avançar conforme seus critérios. Além disso, a Base também não determina como e quando trabalhar determinado tema. Ela estabelece objetivos a serem alcançados. Se na primeira versão, a História Antiga está inserida em três objetivos, ela pode, ainda assim, ser estudada ao longo de um bimestre ou, até mesmo, do ano letivo, por exemplo.

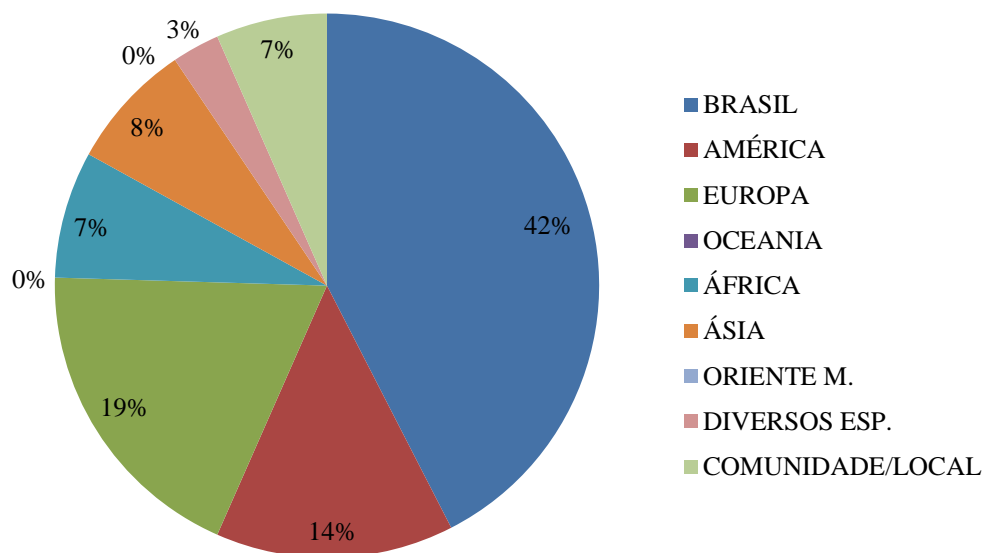


Gráfico 4 – Recortes espaciais na segunda versão

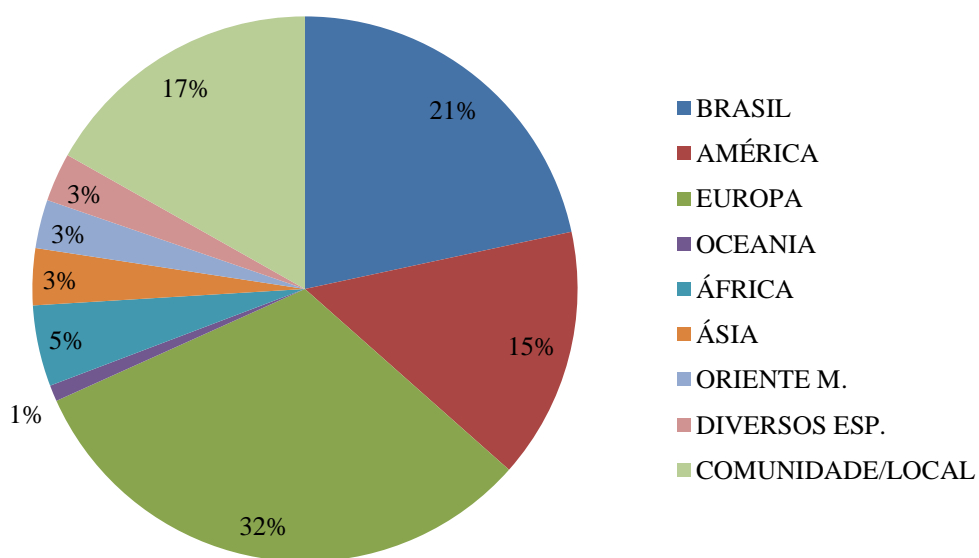
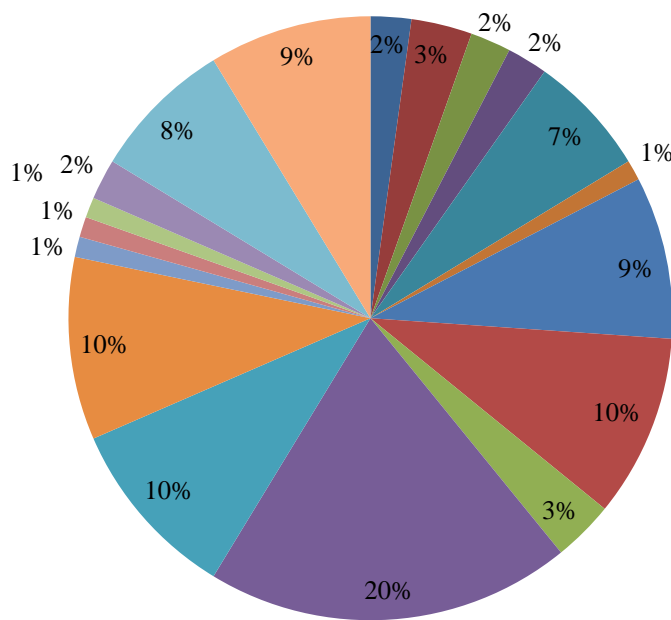
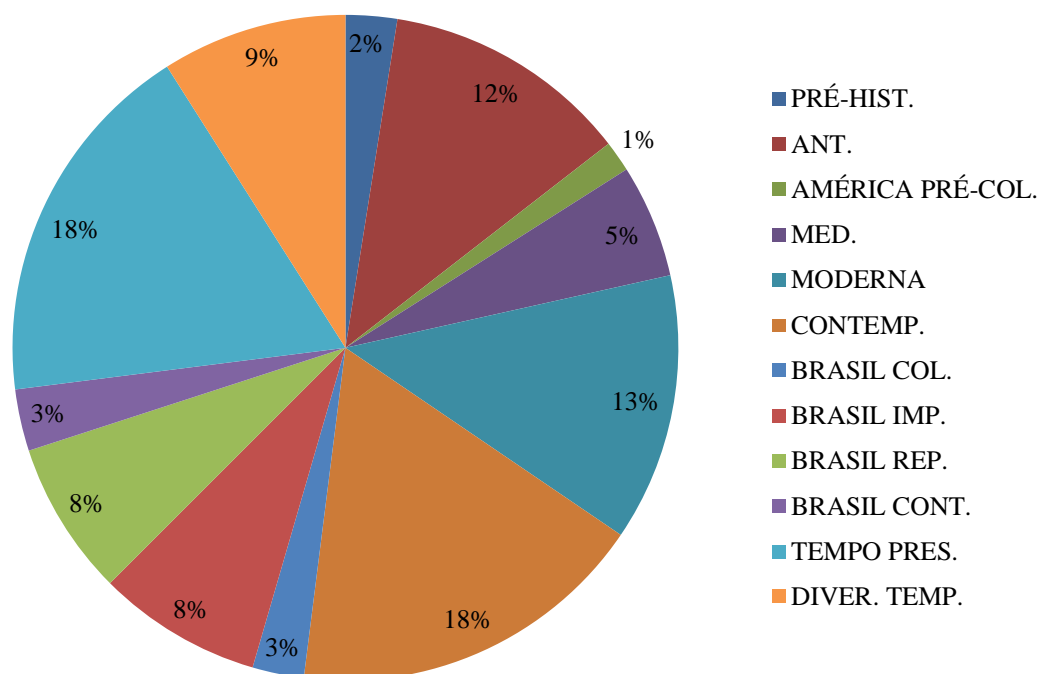


Gráfico 5 – Recortes temporais na primeira versão



- PRÉ-HIST.
- ANT.
- AMÉRICA PRÉ-COL.
- AMÉRICA COL.
- AMÉRICA CONT.
- MED.
- MODERNA
- CONTEMP.
- BRASIL COL.
- BRASIL IMP.
- BRASIL REP.
- BRASIL CONT.
- ÁFRICA ANT.
- ÁFRICA COL.
- ÁFRICA CONT.



Na primeira versão, coerentemente à sua proposta, o Brasil e seus recortes temporais tomam destaque. Observe-se que a Europa aparece com o maior percentual após o Brasil, na frente inclusive da própria América, que é sucedida pela África e Ásia, com aparições menores²¹. Por outro lado, na segunda BNCC, a Europa passa a ter mais peso, saindo de 19% para 32%. Já o Brasil caiu de 42% para 21%. A História Contemporânea – tema da história europeia com maior destaque na primeira versão – por sua vez, saindo de 10% para 18%, passou a ser o tema com mais aparições no âmbito geral, em face do Brasil Império – tema da história brasileira com maior destaque na primeira versão –, que passou de 20% para 8%.

O que podemos atestar com base nesse levantamento é que a tendência predominante entre ambas as versões é o aumento do enfoque na Europa em detrimento da diminuição dos demais recortes espaço-temporais e a preservação da ideia de que não se pode formar um cidadão sem que este conheça todas as fases da história europeia. Temas ligados à África e Ásia, e até mesmo à história nacional, comumente tidos como menores nos currículos e nos livros

²¹ Todas as nomenclaturas utilizadas para definir o que seria *tempo* e *espaço* foram extraídas dos próprios documentos. Além disso, não quantificamos aqui os temas, uma vez que demandariam mais tempo, bem como elementos gerais passíveis de uma classificação comum.

didáticos, haviam ganho maior visibilidade na primeira Base, o que foi perdido na segunda²².

A efetivação: entre dados e disputas

Os resultados deste trabalho não seriam possíveis sem a contribuição de Freitas e Oliveira (2018), a partir de seu texto *Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar*, que dentre outras coisas, traz suas experiências como integrantes da equipe responsável pela elaboração da primeira versão da Base, ressaltando as disputas existentes para a conformação de um currículo e na transição de agentes que culminou na segunda versão. Com os dados levantados nesta pesquisa e o relato dos professores, foi possível traçar uma via contextual e uma via analítica para compreender as significativas mudanças entre os documentos estudados.

A experiência narrada por Freitas e Oliveira (2018) põe em evidência a multiplicidade de sujeitos envolvidos na elaboração da primeira versão da Base. Professores da educação básica, do ensino superior, pesquisadores, gestores, entre outros profissionais, participaram de um processo constituído a muitas mãos. Há, contudo, dois elementos importantes ao entendimento acerca das versões aqui analisadas. O primeiro diz respeito à série de pressupostos a partir dos quais a equipe partia. Dos seis listados, destaca-se que “o ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo precisa fazer sentido para o aluno, tem que significar algo que ele conecte com sua vida cotidiana ou que, mesmo reconhecendo sua aplicabilidade teórica, reconheça sua utilidade na vida prática” e que “a parte comum da base deveria ter norteadores suficientemente amplos para contemplar a diversidade nacional, mas, ao mesmo tempo, constituir-se em uma garantia de nivelamento de direitos” (FREITAS, OLIVEIRA, p. 57, 58). Essas concepções fundamentaram o caráter do documento, cuja ênfase estava na história do Brasil. Tal opção dialoga diretamente com os pressupostos expostos, os quais entendem que a história nacional contribui significativamente para o sentido que se esperava dar ao ensino básico.

No entanto, essa versão sofreu ataques não apenas do então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, mas também de entidades como a ANPUH. Ambos levantavam uma questão comum: a ausência de conteúdos tidos como fundamentais, em especial História Antiga e Medieval, os quais não estavam ausentes, como se pensou.

²² Quando da publicação do primeiro componente História, o GT de História da África e ABE-África se pronunciaram criticamente à abordagem e ao espaço destinado à África. No entanto, o quadro não foi melhorado na segunda versão e nenhum posicionamento foi tomado pela entidade. Para saber mais, ver: SILVA, 2018, p. 91; Para ver as respostas a tais críticas, ver a nota 14.

As críticas, a possibilidade de retificação e o direito à resposta fazem parte de um sistema democrático que se encontra em seu pleno funcionamento. No entanto, a forte pressão da ANPUH, de professores e pesquisadores tidos como renomados e gestores da educação pública, exercida sobre a primeira versão, resultou na submissão de um processo de elaboração legal e democrático ao conservadorismo político e intelectual que culminou em outra versão que não aquela produzida pela equipe responsável pela Base, mas sim por um pequeno grupo de três professores que, em pouco tempo e de maneira não democrática, produziram aquele que poderia ser o currículo oficial do Brasil.

Esse conservadorismo é atestado na negação²³ a uma perspectiva que rompeu com um modelo de História pautado na Europa. A seleção de conteúdos é política e como tal gera responsabilidades sobre o estado no qual a sociedade se encontra, se partirmos do pressuposto que a educação tem uma função social. Os historiadores, como os governantes, também são responsáveis pelos problemas sociais ainda não solucionados e pela memória hegemônica.

A relação entre esse contexto e os dados levantados nesta pesquisa nos fornecem elementos para compreender as disputas em torno da conformação de uma base. Além disso, é possível visualizar o que mudou e por que mudou. A manutenção de um modelo curricular já consolidado no Brasil não resultou de uma perspectiva que procurou colocar nosso passado em evidência e tampouco refletir sobre nossos problemas – o que deveria ser papel do ensino de História –, mas sim da necessidade de manter vivo o passado de uma elite, que mescla a ideia de uma formação social advinda da Europa e a dificuldade em desprender-se do entendimento de que é preciso estudar todo o passado da humanidade e, em especial, da Europa, diga-se de passagem.

Considerações finais

O componente curricular História da segunda versão da BNCC foi fruto de um movimento de disputas dentro da comunidade dos historiadores. Atesta-se o fato de, mais uma vez diante da oportunidade, a História escolar

²³ Ressalte-se que a crítica não implica, necessariamente, na negação.

não ter sido pensada a partir da realidade brasileira, mantendo-se o vínculo de um pensamento histórico de caráter eurocêntrico e elitista, para o qual as grandes forças da comunidade aqui referida atuam. As disputas, as quais procuramos entender como foram efetivadas entre uma versão e outra, refletiram na retomada de conteúdos da história europeia e seus respectivos recortes espaciais e temporais, bem como na diminuição ou equiparação da história brasileira, posta novamente como resultado de processos exteriores.

Esperamos que a experiência da História na Base Nacional Comum Curricular possa orientar discussões acerca do que é necessário ensinar e aprender, levando sempre em consideração o cidadão que se quer formar. A democracia não pressupõe a ausência de divergências, ao contrário, cria os espaços necessários para os debates, os consensos e as próprias oposições. Pensar na História e seu papel na vida cotidiana requer, portanto, a efetivação de condições mínimas para o exercício da democracia, que hoje encontram-se fragilizadas em instâncias maiores mas que, há pouco tempo, não foram fortalecidas pelos próprios profissionais que não compreenderam um trajeto democrático traçado na constituição da primeira versão da Base, que reverberam as lóstimas das desigualdades sociais, mas acreditam que não rever o *que, o como e o porquê* ensinar História é uma questão menor e que isso nada tem a ver com a sociedade brasileira e sua contínua formação.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. ed. Brasília, 2016, 652 p.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

FREITAS, Itamar. Conteúdos históricos. In: FREITAS, Itamar. **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica**. Aracaju: Editora Criação, 2014, p.101.

FREITAS, Itamar. Reformas educacionais e os currículos nacionais para o ensino de história no Brasil republicano

(1931/2009). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 12, n. 1, 2013.

FREITAS, Itamar. **História do Ensino de História no Brasil (v. 2)**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010, 220 p.

OLIVEIRA, Margarida Marida Dias de; FREITAS, I. A formação do profissional de história na contemporaneidade. In: **Mouseion**, Canoas, n. 19, dez., 2014, p. 109-125.

OLIVEIRA, Margarida Marida Dias de.; FREITAS, I. Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, Rinaldo; ARAÚJO, Raimundo Inácio Souza; CABRAL, Geovanni Gomes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.). **História: demandas e desafios do tempo presente**. 1. ed.: EDUFMA, 2018, v. , p. 49-63.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SILVA, Matheus Oliveira da. Base Nacional Comum Curricular: representações e desdobramentos do Componente História: Primeiros resultados. **Boletim Historiar**, v. 2, p. 98-110, 2017.

SILVA, Matheus Oliveira da. BNCC e o componente curricular História: como pensaram os seus críticos? **Boletim Historiar**, n. 23, abr./jun. 2018, p. 85-106, 2018.