

Um campo em disputa: visões de teoria e história ensinada na base nacional comum curricular

Rafael Schier Granado¹

Resumo

O artigo a seguir tem como objetivo reconstruir alguns aspectos do contexto histórico da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refletindo sobre as visões de História propostas pelo documento e examinando as concepções teóricas destacadas pela BNCC. Para isso, utilizamos a metodologia descritiva-qualitativa com o suporte da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin. Ao reconstruir o contexto, buscamos demonstrar os interesses de diferentes grupos sociais e identificar quais interesses foram mais contemplados na elaboração da BNCC. Além de analisar as concepções de História e de Teoria da História presentes no documento, procuramos também revisitar o debate promovido por membros do público especializado, como autores individuais e associações de historiadores, e suas percepções sobre o novo documento curricular, muitas delas registradas durante a efervescência das discussões acerca de sua elaboração.

Palavras-chave: Teoria da História, Ensino de História, BNCC, História dos Currículos

Introdução

O currículo para além de um documento, ou da tentativa de prescrição de um conjunto de conteúdos que devem ser obrigatoriamente ensinados, é um campo de disputas. Os grupos sociais e de pressão buscam fazer valer seus interesses e suas visões a respeito da educação. A disputa acontece porque estes grupos possuem visões diferentes sobre a realidade educacional e vão procurar que seus interesses sejam contemplados na elaboração do currículo final (DUSSEL, 1993).

O currículo também sofre influência da realidade política e do contexto social no qual este está sendo elaborado. Por isso, elementos ideológicos, próprios do contexto da elaboração do currículo, podem estar imiscuídos na elaboração deste texto final. Sobre a necessidade de compreender o currículo como um produto de agentes e interesses de um determinado tempo, Nóvoa aponta:

(...) é importante desconstruir o processo de *fabricação do currículo*, de forma a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudos e das disciplinas escolares (...) é preciso sublinhar a dimensão social, uma vez que o currículo está concebido para ter efeito sobre as pessoas, produzindo processos de selecção de inclusão/exclusão e de legitimação de certos grupos e ideias (NÓVOA, 1997, p.10)

¹ Mestre pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: rafaelsggranado@gmail.com

Alvo de grandes polêmicas ao longo de sua elaboração, buscamos entender quais foram os grupos sociais cujas demandas foram mais contempladas com a elaboração do documento, além disso, estabelecemos o seguinte problema: Quais as visões de História e de Teoria da História propostas pelo novo documento curricular?

Assim sendo, nos debruçamos sobre o contexto político e econômico vivenciado na segunda metade dos anos 2010 e as formas como esse contexto possibilitou que determinados grupos políticos e sociais visassem impor suas agendas e reconfigurassem as discussões preliminares a respeito do novo currículo, culminando em sua versão definitiva homologada no final de 2017.

Para fins de contextualização, analisaremos os impactos da proposta curricular mais recente: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Expondo o contexto político de forte inspiração Neoliberal que foi responsável por inspirar o novo currículo, as controvérsias de um currículo em disputa e os efeitos da BNCC sobre a elaboração das obras didáticas nos últimos editais do PNLD

Procuramos compreender quais foram as concepções de ensino de História e Teoria presentes na versão final do documento curricular. Para tanto, nos aprofundaremos nas concepções da História ensinada sob a inspiração neoliberal proposta no documento curricular, dando enfoque a temas suprimidos e silenciados e destinando um tópico a parte para as concepções de Teoria da História presentes no documento.

Metodologia

Para o desenvolvimento do trabalho, optamos pela metodologia descritiva-qualitativa, cujo suporte selecionado para análise foi a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2002, p.37) que se centra em um “conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Esta metodologia fornece ferramentas próprias para a investigação de textos, visando especialmente revelar elementos ocultos, propositalmente ou não, por trás de um discurso. Em resumo, a análise de conteúdo é, antes de tudo, uma metodologia científica que visa desvelar o “projeto de representação de um real pré-construído” (ROCHA E DEUSDARÁ, 2005, p.311) por detrás da linguagem.

No trato com o documento e das visões de história e teoria da história por ele propostas, seguiremos os passos sugeridos por Bardin para a Análise de conteúdo:

a) “pré-análise”, neste passo estabelecemos nossos primeiros contatos com o documento curricular e sua primeira leitura;

b) “exploração do material”, a seguir iniciamos uma leitura mais profunda coletando alguns dados e informações relevantes para o desenvolvimento do texto;

c) “tratamento dos dados, inferência e interpretação” por fim, iniciamos a análise dos dados colhidos no passo anterior, com sua interpretação e contraposição frente a bibliografia selecionada (BARDIN, 2002, p. 95).

Para elaboração do trabalho selecionamos o documento a ser analisado e buscamos nos familiarizar com suas categorias e conceitos; a seguir buscamos identificar as visões de História e Teoria da História propostas pelo documento curricular; por fim nos dedicamos a reconstrução do contexto histórico por detrás da homologação da BNCC, trazendo para o debate as visões do público especializado, sejam estas associações de historiadores ou autores críticos aos rumos das discussões propostas pelo novo documento curricular.

1. A homologação da BNCC: Um panorama político e econômico

Com o fim dos anos de repressão, vividos durante a Ditadura Civil-Militar, o ensino de História tomou novo fôlego, apartado do ensino de Geografia, o campo da História carregava consigo a esperança de dias melhores. Assumindo um papel importante como campo formador para o exercício da cidadania, que se confirma no caráter “Cidadão” da Constituição Federal de 1988, quanto nas subseqüentes Leis de Diretrizes e Bases (LDB) como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ambos os documentos da década de 1990. (Fonseca, 1994) No entanto, o clima de otimismo vivido nos anos 80 contrasta com o clima de ameaça e pessimismo entre os professores das ciências humanas atualmente.

Com o passar dos anos, o ensino de História se tornou alvo de profundos ataques, seja por parte de grupos políticos, midiáticos e até de setores da sociedade civil. A História enquanto conhecimento socialmente válido e disciplina autônoma dos currículos escolares, especialmente no Ensino Médio, tem sido alvo de ataques, redução de carga horária ou até exclusão do currículo, a depender dos itinerários formativos ofertados pela escola no Ensino Médio depois das reformas curriculares (GENARI, 2019).

Os projetos recentes visam categorizar o conjunto de disciplinas como História, Geografia, Sociologia e Filosofia sob o guarda-chuva das “Ciências Humanas” no Ensino Fundamental e “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” no Ensino Médio, empobrecem e menosprezam as especificidades de cada disciplina (SIMÕES, 2017). Com o chamado “Novo Ensino Médio”, o campo da História e das ciências humanas como um todo, esteve novamente em disputa. Perdendo espaço também para disciplinas novas como “educação financeira”,

“projeto de vida” e mais uma série de disciplinas com nomes esquisitos, como “O que rola por aí?” e “Brigadeiro caseiro” (REIS, 2023)

Em um momento em que o Ensino de história é acusado de realizar “proselitismo comunista” e “doutrinação ideológica” pela mídia e por membros da sociedade civil. Onde os livros didáticos “tem muita coisa escrita” (O GLOBO, 2020); onde projetos como “Escola sem Partido” - um ataque direto ao ensino das ciências humanas como um todo -, e o *Homeschooling* são tramitados em alguns estados é impossível não pensar que o projeto de esperança nascido com a redemocratização sofreu um revés e que o ensino de História é hoje não só um foco de controvérsia e polêmica, mas também de resistência (CAIMI, 2016; GENARI, 2019).

A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2017, por outro lado, também não se mostra como um alívio para as demandas do ensino de História. O currículo foi marcado por uma grande influência do discurso neoliberal e pelas demandas dos chamados “reformadores empresariais da educação” (MENDES, 2020, p.122).

O Neoliberalismo pode ser definido a partir de alguns elementos essenciais, tais como:

(...) uma teoria de práticas político-econômicas que propõem que o bem estar humano pode ser avançado de melhor forma através da libertação do empreendedorismo e das habilidades individuais dentro de um sistema caracterizado por direitos à propriedade privada fortes, livre mercado e livre troca. O papel do Estado é criar e reservar um sistema institucional apropriado para tal prática (...) garantir (...) a qualidade e integridade do dinheiro (...) e estruturas legais para garantir os direitos à propriedade e garantir, mesmo que à força, o fundamento adequado dos mercados. Além disso, se mercados não existem (em áreas como terra, água, educação, saúde, segurança social ou meio ambiente e poluição) então eles devem ser criados, por ação do Estado se necessário. Para além dessas funções, o Estado não deve se envolver. (HARVEY, 2008, p.2)

A vitória de um discurso neoliberal sobre o currículo escolar é também a perpetração da lógica mercadológica sobre o ensino público, que assume não mais o caráter formativo para a cidadania, mas sim, um caráter de formação de mão de obra amorfa, destinada ao mercado de trabalho.

Para além do ponto de vista teórico, nos últimos anos, o neoliberalismo se faz sentir na prática. Com as primeiras políticas de austeridade tomadas em decorrência da crise mundial de 2015, isto é, antes do golpe parlamentar que depôs a presidenta Dilma Rousseff, com a gestão do ministro da economia Joaquim Levy. Segundo Mark Blyth, a austeridade se define por:

Uma forma de deflação voluntária em que a economia se ajusta através da redução de salários, preços e despesa pública para restabelecer a competitividade, que (supostamente) se consegue melhor cortando o orçamento do estado, as dívidas e os déficits (BLYTH, 2017, p.22).

Porém, as medidas de austeridade foram intensificadas durante o governo Michel Temer, responsável pela chamada “PEC do Teto” ou ainda “PEC do fim do mundo”, que foi como ficou conhecido o Projeto de Emenda Constitucional nº 55/2016, impunha limites draconianos à dívida pública do país por vinte anos e uma retração pesada do investimento público.

As medidas de austeridade também se fazem sentir no campo educacional, o ano de 2016 marcou uma grande contenção no crescimento real de investimentos federais destinados ao campo educacional, que não atingiram mais os mesmos estágios de investimento dos anos anteriores. Segundo Rossi, a política de austeridade fiscal destinada à educação “já ficou evidente a partir de 2015, pois, após o máximo de R\$ 133,1 bilhões naquele ano, o orçamento (...) caiu para R\$ 119,1 bilhões em 2016 e R\$ 116,0 bilhões em 2018”. (ROSSI Et Al., 2019, p.13).

Para além dos números, os cortes nos gastos públicos representam impactos reais na educação. Seja com a contenção na realização de concursos públicos, medida que, na prática, representa a precarização do trabalho docente - que passa a ser apenas contratada temporariamente pelos governos estaduais -, com pouca segurança quanto ao término do contrato e obrigada a transitar entre diferentes escolas para garantir seu sustento. Como também com a estagnação nos salários do funcionalismo público, bolsas de estudos congeladas, além de programas de pós-graduação que foram descontinuados por falta de verba.

O grande volume de investimento público, acrescidos com os *royalties* da descoberta e exploração do pré-sal a partir de 2012 (FILIZOLA, 2012) trouxe grandes expectativas da sociedade civil e dos grupos de pressão ligados à educação. A lentidão da obtenção de resultados com relação aos índices internacionais como o PISA, tem colaborado para uma educação voltada para alavancar índices, que cada vez mais se sente no cotidiano docente (OLIVEIRA E CAIMI, 2020, p.14).

Ao não se atender as expectativas suscitadas para o campo educacional, esta falha garante alguma legitimidade a um discurso que vê a solução para o desenvolvimento da educação, não no crescimento do investimento público, mas uma gestão responsável de recursos, assim como é feita na iniciativa privada. Mesmo o ensino privado correspondendo a 15% das matrículas no Ensino Fundamental e apenas 12% no Ensino Médio (MATTOS E FARIA, 2022).

Foi neste contexto de contenção de gastos, precarização do trabalho, sucateamento das estruturas públicas devido à falta de investimento e de avanços de setores da educação privada que anseiam pela privatização do ensino público e de profundas investidas da opinião pública e de setores conservadores da sociedade ao ensino das ciências humanas, que foi redigida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os defensores de uma BNCC, por sua vez, buscaram fazer valer seus interesses e suas visões a respeito da educação. A proposta de uma Base Nacional Comum foi interpretada, pelos especialistas do campo da História, como uma possibilidade de aprofundamento das concepções de ensino formuladas com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que propunham um currículo em temas transversais e de modo interdisciplinar, por meio da chamada História temática. Esta concepção visava superar a quadripartição do tempo histórico e o eurocentrismo trazendo os conhecimentos históricos mais perto da realidade do estudante (MENDES, 2020). Este foi o caminho traçado nas discussões referentes à primeira versão da Base Nacional Comum (CAIMI, 2016), uma história mais centrada na realidade nacional, atendendo as leis 10.639/2003 e a lei 11.645/2008, responsáveis por obrigar o ensino da cultura indígena, africana e afro-brasileira. E em ruptura, portanto, com a história integrada e com a concepção clássica de tempo histórico.

Essas ambições, porém, foram frustradas pela reelaboração do texto mais duas vezes. As novas versões foram criticadas por especialistas do campo da História, em especial a Associação Nacional de História (ANPUH), junto com algumas tentativas de suscitar debates mais profundos sobre a concepção histórica presente na nova elaboração curricular (GERMINARI E MELLO, 2018). Contudo, a terceira versão considerada definitiva, foi homologada no final de 2017, ignorando quase completamente as demandas dos especialistas do campo do ensino.

Tal ação demonstra a presença de outros setores, melhores articulados, que garantiam legitimidade à Base Curricular. Ou seja, malogradas as pressões e tentativas dos setores especializados em propor alterações ao texto do novo Currículo, havia outros setores da sociedade que procuravam impor o texto e impô-lo com celeridade.

A elaboração do currículo é sempre um espaço em disputa, os diferentes grupos sociais buscam fazer valer suas visões a respeito das melhores práticas de ensino ou instrumentalizar a educação visando atender seus interesses. Segundo Apple:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimento que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém da visão de algum grupo de conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2006, p.59)

Se como vimos anteriormente, as demandas do campo especializado foram postas de lado e, o conjunto de conhecimentos plasmados em um currículo é elaborado a partir das demandas de grupos sociais, qual foi o grupo social vitorioso com a homologação da BNCC em 2017?

O novo currículo representou um grande avanço para os setores privados sobre a educação, como ‘Todos pela Educação’ e o ‘Movimento pela Base Nacional Comum’, que arvoram grupos como Natura, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Itaú-Unibanco (Mendes, 2020). Vitória que demonstra a aproximação entre o Ministério da Educação do Governo Temer com os interesses do grande capital para capitanear os rumos da educação.

Outro aspecto a ser ressaltado é que, o grande capital ligado ao mercado editorial se beneficiaria com a mudança no currículo, posto que essa inevitavelmente aqueceu e impulsionou a lucratividade no mercado editorial, que precisou se adequar e reestruturar o mais rápido possível seus produtos as demandas do novo currículo.

2. As concepções de história ensinada na BNCC:

Antes de seguirmos, devemos levar em conta alguns aspectos com relação à compreensão da Base Nacional Comum Curricular. É importante ter em mente que o papel deste documento é o de regular a prática docente, porque visa estabelecer “um instrumento padrão do fazer pedagógico dos professores” (FRANCO Et Al., 2018, p.1019). Determina também o chamado “currículo editado”, a prescrição de conteúdos e objetivos didáticos presentes nos manuais – isto é, o instrumento mais presente no cotidiano do professor -, com os critérios apresentados no PNLD. A Nova Base Comum Curricular também relaciona-se ao conjunto de avaliações nacionais, como a Prova Brasil, o SAEB e o ENEM (*Loc. Cit.*).

Logo, a BNCC se caracteriza como um “documento curricular prescritivo, definidor de conteúdos a serem ensinados e competências a serem desenvolvidas” (OLIVEIRA E CAIMI, 2021). Porém, este não é o entendimento do Ministério da Educação, segundo o Ministério, a base é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens (...) ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.7). Ou seja, malgrado seu papel cerceador e prescritivo da prática docente, a BNCC não é entendida pelos órgãos de Estado como currículo, mas apenas como um documento norteador dos currículos estaduais.

A homologação da BNCC, representa um retorno à uma concepção histórica tradicional. Mais do que isso, uma ruptura com a história temática e a prevalência de visão cronológica e factual da História. A concepção tradicional alimenta “a ambição em estudar toda a história, das cavernas ao terceiro milênio” (OLIVEIRA E CAIMI, 2020, p.4), que se aliena das questões teóricas e dos debates acadêmicos mais recentes como o peso da narrativa para a História e a multiplicidade de tempos históricos. No entanto, trataremos deste assunto de forma mais detalhada nos capítulos seguintes.

É verdade que os livros didáticos baseados em uma perspectiva temática já eram uma minoria antes da aprovação da Base (MIRANDA E LUCA, 2004), contudo, não havia um documento que regulasse a prática docente e que claramente expusesse a preferência pela História cronológica “pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (...)” (BRASIL, 2018, p.416).

Outro fator que demonstra o descompasso entre a BNCC e os estudos acadêmicos é a mínima presença das questões de gênero e da História das mulheres, que são hoje dos campos mais estudados na academia. As questões relacionadas ao gênero só se fazem presentes com as mulheres de Gregas e Romanas conteúdo do sexto ano, e em alguns conteúdos do nono ano, como “anarquismo e protagonismo feminino” (FRANCO, SILVA JUNIOR E GUIMARÃES, 2018).

Por fim, a única menção a um grupo LGBTQ+ aparece no objeto de conhecimento que trata da questão da violência contra grupos marginalizados, onde se lê: “Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.)” (BRASIL, 2018, p.431).

O grande objetivo nas diversas etapas da educação básica que são reguladas pela BNCC é o desenvolvimento de competências, segundo o documento as competências são definidas 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.” (BRASIL, 2018, p.8)

As competências são desenvolvidas como resultado dos conhecimentos estipulados no currículo, aliados as habilidades que o conhecimento ministrado tem por objetivo. Entre as habilidades a serem desenvolvidas com o ensino de História, nota-se as de “identificação, formulação de questionamentos, associação, comparação, contextualização” dentre outras presentes no documento, habilidades estas caracterizadas como “genéricas” por alguns estudiosos (Franco, Silva Junior e Guimarães, 2018; Oliveira e Caimi, 2020; Mendes, 2020). Nota-se também que entre as habilidades destacadas não existe grande peso na problematização do conteúdo ministrado.

Se foi o interesse do grande capital que sobrepujou os demais, na organização da BNCC, temos aqui alguns vislumbres da perspectiva de educação pensada por esses grandes conglomerados empresariais. Segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ao tratar da recente aprovação da Base, o foco no desenvolvimento de competências práticas visa:

[...] negar a escola como lugar de democratização do saber, do conhecimento. A ênfase na aprendizagem para desenvolver competências, sabemos, está articulada com as políticas que o Banco Mundial e outros organismos internacionais vêm desenvolvendo nos últimos tempos, e tem a ver com pensar a escola como se fosse uma empresa (ANPED, 2018).

O avanço neoliberal não atinge apenas a concepção de escola, concebida como mera prestadora de serviços e que precisa obter o máximo de resultados com o menor número de recursos, mas a própria noção de educação que serve de base a uma perspectiva utilitarista do ensino, que instrumentaliza o conhecimento para objetivos práticos da vida cotidiana e do trabalho. Ao mesmo tempo, o documento não estimula a problematização dos conteúdos no campo da História, elemento fundamental para uma verdadeira “atitude historiadora” que, contempla o estudante como protagonista e agente no processo ensino-aprendizagem.

3. As concepções teóricas da História e a BNCC

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular é ainda responsável por estabelecer no currículo a unidade temática: “História: tempo, espaço e formas de registros” destinada ao 6º Ano do Ensino Fundamental. Tal unidade, equivaleria à uma “Introdução aos Estudos Históricos”, que se destina a discussão das questões teóricas relativas à História. Esse conteúdo, visa proporcionar aos estudantes um aporte, composto de algumas práticas, pressupostos e conceitos que servem de base para o trabalho do historiador no campo da pesquisa, na prática docente e que serão também úteis para compreender as narrativas desenvolvidas pelo livro didático, onde este conteúdo também se apresenta.

A presença deste conteúdo no documento homologado em 2017 também se reflete na composição das obras didáticas. Apesar de ter consolidado seu espaço, essa unidade temática nunca foi uma unanimidade entre as obras didáticas produzidas até o PNLD 2017. Isto significa, em termos práticos, que apesar deste conteúdo se fazer cada vez mais presente nas coleções didáticas, anteriores a BNCC, encontrávamos também livros didáticos que ignoravam o aspecto teórico. Isso também se reflete diretamente nas obras didáticas que analisaremos posteriormente, visto que um dos critérios de seleção das coleções foi a presença do capítulo teórico.

As discussões em torno do capítulo de “Introdução aos Estudos Históricos” foram efervescentes durante o estabelecimento dos currículos nacionais e estaduais, há algumas décadas e afloraram-se novamente com as proposições da BNCC, quando novamente os

conteúdos históricos foram debatidos e os diferentes grupos sociais expuseram suas concepções sobre a função da educação.

A ANPUH, conforme dito anteriormente, tentou ser uma mediadora no debate, representando as demandas dos professores de História nos níveis da educação básica e universitária. Com a proposta de uma segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, a Associação procurou colaborar com a elaboração do documento a partir de uma carta-manifesto, onde expunha suas demandas por um contato amplo com a historiografia corrente no campo universitário. Sobre as questões teóricas presentes na carta-manifesto, lê-se:

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. (ANPUH, 2016a)

Tais demandas, no entanto, foram frustradas ao longo da elaboração do documento. Novamente, a ANPUH insistiu em pautar o debate em torno do documento, lamentando os retrocessos com relação à primeira versão elaborada no ano anterior. Conforme a nota publicada pela Associação após a elaboração da segunda versão da BNCC:

(...) 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. (ANPUH, 2016b)

Notamos que, apesar de ser bastante contestada, a segunda elaboração do documento já apresentava uma visão cronológica e eurocêntrica, que permaneceu até a versão final. E na sua versão definitiva, os objetivos da unidade temática se apresentam como:

- 1- “A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias”.
- 2- “Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico” (BRASIL, 2018, p. 420)

Ou seja, a questão teórica para a BNCC, se resume a discussão sobre o tempo histórico e as fontes históricas, enaltecendo a orientação cronológica do tempo histórico e uma apresentação ao estudante dos diferentes tipos de fonte histórica e elementos do trabalho historiográfico.

Tal visão teórica está em pleno acordo com o que preconiza o documento nos curtos trechos referentes à questão teórica para o Ensino Fundamental. Que se baseia no resgate de uma memória cronológica “constituída por meio de uma seleção de eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 416).

O encadeamento de eventos em cronologia, segundo o documento, se justifica para garantir uma “visão global” de relações entre os diferentes continentes ao longo do tempo, ou seja, “é consoante com as noções de **tempo** (medida e datação) e de **espaço** (concebido como lugar produzido pelo ser humano em sua relação com a natureza)” (*Loc. Cit., grifos do documento*).

A visão teórica também destaca o uso de fontes como instrumento pedagógico. Que visa possibilitar ao estudante a compreensão da importância dos seus usos para o “fazer-história” e destaca essa atividade de compreender o que são as fontes como “atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos” (BRASIL, 2018, p.418). O documento curricular ainda aporta alguns elementos básicos de crítica documental que podem ser utilizados em sala de aula, para que os estudantes compreendam a natureza, usos e transformações que a fonte sofreu ao longo do tempo.

Trocando em miúdos, notamos que a concepção teórica presente na BNCC, baseia-se em elementos que - apesar de destacar as convenções como quando trata da importância de determinados eventos históricos para a historiografia -, acabam por naturalizar o tempo linear como a única forma de tempo histórico, sem levar em conta a multiplicidade de formas de apreensão do tempo, nem a sociabilidade que é inerente a compreensão do tempo.

Por outro lado, faz um bom trabalho em instigar o professor a trazer as fontes históricas para a sala de aula. Contudo, a restringe à uma crítica rasa do documento e se omite, mais uma vez, com relação a problematização. Neste caso, a problematização da fonte e a sua relação com a unidade temática que corroborariam efetivamente com um ensino-aprendizagem centrado no estudante.

O professor Jurandir Malerba, publicou um texto no blog de divulgação histórica “Café História”, sobre suas impressões a respeito da BNCC a partir de suas percepções de especialista em Teoria da História. Para o autor, a organização dos conteúdos se mostra problemática, por impor aos estudantes do 6º ano um conjunto de procedimentos “que são de ordem categorial, conceitual, mais abstratos, antes de entrarem no ‘conteúdo dos fatos’” (MALERBA, 2017).

A proposição da história enquanto ordem cronológica de fatos importantes da vida pública revela-se como um grande revés para o campo do Ensino de História, numa “concepção tão retrógrada quanto as concepções evolucionistas e biologizantes do século XIX” (*Loc. Cit.*).

Ou seja, aproxima-se das correntes positivistas que buscavam uma “Verdade histórica” (com V maiúsculo) e colocava a documentação oficial como prova definitiva, não cabendo críticas ou juízos de valor por parte do historiador, caso este desejasse fazer uma História cientificamente comprometida.

Além destes reveses e retrocessos com relação ao ensino, podemos encontrar certas continuidades das correntes positivistas mesmo em tempos anteriores a BNCC. Apesar dos avanços teóricos e discussões aprofundadas com relação a “quadripartição” do tempo histórico como uma perspectiva eurocêntrica e que não abarca a complexidade da realidade nacional, não são raras as obras que apresentam essa quadripartição do tempo histórico como uma espécie de divisão natural, geralmente acompanhada de uma linha do tempo e as datas de ruptura entre Idade Antiga e Medieval, Medieval e Moderna e Moderna e Contemporânea.

Em suma, a abordagem proposta pelo documento é um revés não somente com relação às elaborações curriculares anteriores, como também frente aos avanços das perspectivas teóricas nos últimos anos. Seja no que tange ao tempo histórico e nas concepções de fonte. É verdade que muitas dessas questões teóricas são demasiado técnicas para serem ministradas aos estudantes do Ensino Fundamental e mesmo do Ensino Médio, porém, podem servir de pressupostos do professor em sua ação em sala de aula.

A BNCC ata as mãos do professor ao impor uma visão eurocêntrica, quadripartite e linear do tempo histórico. É também responsável por perpetrar o juízo de que o historiador é um mero “coletor de fatos”. Fatos que existem por si mesmos, cabendo a um historiador a relatá-lo. Essa visão é transmitida ao estudante, que se torna “sujeito passivo do conhecimento histórico” (MALERBA, 2017).

4. Considerações Finais:

A BNCC foi elaborada em um momento histórico complexo e de grande ebulição política e econômica. Marcado também por grandes reveses para a educação e para o ensino de História e pela desconfiança e questionamentos às práticas dos historiadores por parte da sociedade civil.

Com o fim do governo Dilma, as discussões estabelecidas sobre o novo documento curricular também sofreram um profundo revés. A partir da segunda elaboração do documento, uma perspectiva mais tradicional de História foi consolidada e, apesar das críticas e dos alertas de associações de historiadores e diversos especialistas, essa permaneceu vitoriosa até sua homologação final em dezembro de 2017. Demonstrando a força dos grupos empresariais cujos interesses foram mais contemplados pela elaboração do novo documento curricular.

A visão do história proposta pelo documento é bastante tradicional, centrando-se na coleção de fatos mais importantes para o desenvolvimento do ocidente e deixando de lado o papel de alguns grupos sociais como as mulheres e os LGBTQIAP+ poucas vezes contempladas ao longo do currículo.

Do ponto de vista teórico, se por um lado, a coluna vertebral que sustenta o novo documento curricular é a tradicional perspectiva cronológica e quadri/quintipartite do tempo histórico, que passa a ser a única possibilidade para o trabalho docente. Por outro, o documento também dialoga com outros elementos teóricos, principalmente no que tange a questão das fontes históricas.

Longe de serem marcadas pelas concepções metódicas e tradicionais, as fontes históricas legítimas são para a BNCC bastante amplas, segundo o documento: “é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais)” (BRASIL, 2018, p. 398)

As fontes históricas propostas pelo documento curricular estão portanto de acordo com “revolução das fontes” proposta pela Escola de Annales. Além disso, o trabalho com a fonte histórica proposto pela BNCC visa legitimar o protagonismo do aluno como agente histórico e como centro do processo ensino-aprendizagem.

Portanto, se a BNCC representa uma vitória de uma concepção tradicional de História, calcada em uma percepção cronológica e eurocêntrica do tempo histórico. Essa perspectiva teórica não é monolítica, posto que o documento também procura estabelecer diálogos com elementos teóricos mais modernos. Admitindo, portanto, as limitações da concepção teórica tradicional.

Referências

AGÊNCIA O GLOBO, *Bolsonaro diz que livros didáticos têm "muita coisa escrita"*, 3 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://exame.com/brasil/bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita/>. Acesso em: 05/07/2023 em 20:18

ANPED, Nota Anped: *A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate*, 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso: 06/07/2023 às 21:40

ANPUH, *Carta de Intenções*, 2016a. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3307-colaboracao-da-anpuh-na-revista-o-da-proposta-da-bncc>. Acesso: 06/07/23 às 21:45

ANPUH, *Considerações acerca da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular – História*, 2016b. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3307-colaboracao-da-anpuh-na-revista-o-da-proposta-da-bncc>

55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc. Acesso em 06/07/2023 às 21:49

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade* - 9 ed.- São Paulo: Cortez, 2006

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo* - Lisboa, Portugal: Edições 70, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018a.

BLYTH, Mark. *Austeridade: A História de uma ideia perigosa*, Autonomia Literária: São Paulo, 2017

CAIMI, Flávia Eloísa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun 2016

DUSSEL, Inês. Escuela e historia en América Latina: preguntas desde la historia del curriculum. In: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1993. p. 229-268

FRANCO, A. P.; SILVA JUNIOR, A. F. da; GUIMARÃES, S., Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. In: *Ensino em Re-Vista*, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 1016–1035, 2018. DOI: 10.14393/ER-v25n3e2018-10. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455>. Acesso em: 6 jul. 2023.

FIZIOLA, Paula. *MEC pretende mobilizar sociedade pelos 100% dos royalties do pré-sal*, 03 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=18277>. Acesso em 05/07/ 2023 em 21:08

GENARI, Elton R., Na trincheira das conquistas democráticas: o ensino de história como alvo de ataques e resistência ativa. In: *Topoi* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 842-847, set/dez. 2019

GERMINARI, G. D. & MELLO, P. E. D. de, Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: Confrontos narrativos, estratégias de imposição e impactos no ensino de História. In: *Revista Interacções*, [S. l.], v. 14, n. 49, p. 7–24, 2018. DOI: 10.25755/int.16154. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16154>. Acesso em: 7 jul. 2023.

HARVEY, David. *O Neoliberalismo: história e implicações*, Edições Loyola: São Paulo - SP, 2008

MALERBA, Jurandir. *Uma Análise da Base Nacional Comum Curricular*, 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em 06/07/2023 às 21:52

MENDES, Breno. Ensino de História, Historiografia e Currículo de História. In: *Revista TransVersos*, [S.l.], n. 18, p. 107-128, abr. 2020. ISSN 2179-7528. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49959>. Acesso em: 19 out. 2022. doi:<https://doi.org/10.12957/transversos.2020.49959>.

NOVOA, Antônio, Nota de Apresentação, In: GOODSON, Ivor F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997

REIS, Larissa. *Aula de 'brigadeiro caseiro'? Novo Ensino Médio viraliza com disciplinas diferentes*; veja grade em Minas, 14 de Fevereiro de 2023, Disponível em: <https://bhaz.com.br/noticias/brasil/disciplinas-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 05/07/2023 em 20:12

ROCHA, D.O.S.; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e Análise do discurso: o linguístico e seu entorno. In: *DELTA – Documentação de Estudos de Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 22, n.1, p. 29-52, 2006.

ROSSI, Pedro; OLIVEIRA, Ana L. M.; ARANTES, Flávio e DWECK, Esther, Austeridade Fiscal e o Financiamento da Educação no Brasil. IN: *Educ. Soc.*, Campinas, v.40, e0223456, 2019 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kPwjLRdn8xtJwxpt4T8R4NH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05/07/2023 em 21:05

Un campo en disputa: visiones de teoría e historia enseñada en la base nacional común curricular

Resumen

El siguiente artículo tiene como objetivo reconstruir algunos aspectos del contexto histórico de la elaboración de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), reflexionando sobre las visiones de Historia propuestas por el documento y examinando las concepciones teóricas destacadas por la BNCC. Para ello, utilizamos la metodología descriptiva-cualitativa con el apoyo del Análisis de Contenido propuesto por Laurence Bardin. Al reconstruir el contexto, buscamos demostrar los intereses de diferentes grupos sociales e identificar cuáles intereses fueron más contemplados en la elaboración de la BNCC. Además de analizar las concepciones de Historia y de Teoría de la Historia presentes en el documento, procuramos también revisar el debate promovido por miembros del público especializado, como autores individuales y asociaciones de historiadores, y sus percepciones sobre el nuevo documento curricular, muchas de ellas registradas durante la efervescencia de las discusiones acerca de su elaboración.

Palabras claves: Teoría de la Historia, Enseñanza de la Historia, BNCC, Historia de los Currículos

Un champ de bataille : visions de la théorie et de l'enseignement de l'histoire dans la base nationale commune du curriculum

Résumé

L'article qui suit vise à reconstituer certains aspects du contexte historique de l'élaboration de la Base Nationale Commune Curriculaire (BNCC), en réfléchissant sur les visions de l'Histoire proposées par le document et en examinant les conceptions théoriques mises en avant par la BNCC. Pour ce faire, nous utilisons une méthodologie descriptive-qualitative avec le soutien de l'Analyse de Contenu proposée par Laurence Bardin. En reconstituant le contexte, nous cherchons à démontrer les intérêts de différents groupes sociaux et à identifier quels intérêts ont été davantage pris en compte dans l'élaboration de la BNCC. Au-delà de l'analyse des conceptions de l'Histoire et de la Théorie de l'Histoire présentes dans le document, nous cherchons également à revisiter le débat suscité par des membres du public spécialisé, tels que des auteurs individuels et des associations d'historiens, et leurs perceptions du nouveau document curriculaire, dont beaucoup ont été enregistrées pendant la période effervescente des discussions sur son élaboration.

Mots-clés: Théorie de l'Histoire, Enseignement de l'Histoire, BNCC, Histoire des Curriculums

A disputed field: visions of theory and history taught in the national common curricular base

Abstract

The following article aims to reconstruct certain aspects of the historical context of the development of the National Common Curricular Base (BNCC), reflecting on the visions of History proposed by the document and examining the theoretical concepts highlighted by the BNCC. To do this, we use a descriptive-qualitative methodology with the support of Content Analysis proposed by Laurence Bardin. By reconstructing the context, we seek to demonstrate the interests of different social groups and identify which interests were most considered in the development of the BNCC. In addition to analyzing the conceptions of History and Theory of History present in the document, we also seek to revisit the debate promoted by members of the specialized public, such as individual authors and associations of historians, and their perceptions of the new curricular document, many of which were recorded during the effervescence of the discussions about its development.

Keywords: Theory of History; History Teaching; National Common Curricular Base; History of Curricula