

Um evento para reunir **acadêmicos e profissionais** vem aí



III Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades

27 a 29 de novembro

Evento online

even3.com.br

BNCC, HISTÓRIA ENSINADA E TEORIA DA HISTÓRIA: DISPUTAS E PERSPECTIVAS CURRICULARES

Rafael Schier Granado¹

Resumo: O estudo analisa as concepções de História e Teoria da História promovidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, considerando o contexto histórico de sua formulação e os interesses sociais envolvidos. Para isso retomamos as discussões promovidas por especialistas no campo de ensino de História motivadas pela elaboração do documento curricular. Como proposta metodológica nos valem da abordagem descritiva-qualitativa e o método de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, investigamos as categorias e os conceitos presentes no documento curricular, destacando as implicações pedagógicas e epistemológicas de suas escolhas. Como conclusões notamos que: embora a BNCC priorize uma percepção teórica tradicional, não está livre de influências de perspectivas teóricas mais modernas. O estudo destaca e problematiza as limitações impostas pelo modelo curricular, marcado pela exclusão ou marginalização de determinados sujeitos e grupos sociais. Colaborando para discussões sobre o impacto dessas escolhas sobre o ensino de história e sua relação com a sociedade.

Palavras-chave: História dos Currículos; Ensino de História; Teoria da História; BNCC; História do Ensino de História.

INTRODUÇÃO

O currículo, mais que um simples documento ou uma prescrição de conteúdos obrigatórios, é um campo de disputa constante. Diferentes grupos sociais e setores de pressão tentam inserir suas próprias visões e interesses sobre a educação, buscando que suas perspectivas sejam contempladas na construção do currículo final (DUSSEL, 1993).

Além disso, o currículo reflete as influências da realidade política e do contexto social no qual é elaborado e, assim, elementos ideológicos específicos desse período podem ser incorporados ao documento final. Sobre a necessidade de compreender o currículo como produto das ações de diversos agentes e de interesses de um tempo específico, 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: rafaelsgranado@gmail.com

Um evento para reunir **acadêmicos e profissionais** vem aí



III Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades

27 a 29 de novembro

Evento online

even3.com.br

Ao longo de sua elaboração, o currículo foi alvo de intensas controvérsias. Assim, buscamos identificar quais grupos sociais tiveram suas demandas mais atendidas com a criação do documento e propomos a seguinte questão: quais concepções de História e de Teoria da História são promovidas pelo novo documento curricular?

Para isso, analisamos o contexto político e econômico da segunda metade dos anos 2010, observando como esse cenário possibilitou que determinados grupos políticos e sociais tentassem impor suas agendas e alterassem as discussões iniciais do currículo, culminando na versão final homologada em 2017.

Como parte do contexto, examinamos o impacto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando o ambiente político de forte inspiração neoliberal que influenciou sua criação, as disputas em torno do currículo e os efeitos da BNCC sobre a elaboração das obras didáticas nos editais recentes do PNL D.

Ao nos debruçarmos sobre esses documentos, buscamos indícios das ações governamentais – posto que a Base Nacional Comum Curricular é uma política pública –, refletindo sobre os conteúdos prescritos que estão presentes em todas as salas de aula e livros didáticos. Mas também focamos em suas omissões e silenciamentos.

Buscamos entender as visões de ensino de História e de Teoria incorporadas à versão final da BNCC. Para isso, exploramos a perspectiva neoliberal na História ensinada pelo documento, destacando temas omitidos e silenciados, além de reservarmos uma análise específica para as concepções de Teoria da História presentes no documento.

METODOLOGIA

Para desenvolver esta pesquisa, adotamos uma abordagem descritivo-qualitativa, utilizando a análise de conteúdo, conforme a proposta de Laurence Bardin (2002, p. 37), que define essa técnica como um "conjunto de métodos de análise das comunicações". Essa

Um evento para reunir **acadêmicos e profissionais** vem aí



III Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades

27 a 29 de novembro

Evento online

even3.com.br

metodologia fornece ferramentas específicas para investigar textos, com o objetivo principal de identificar elementos ocultos ou dissimulados, intencionais ou não, no discurso. Em síntese, a análise de conteúdo é, sobretudo, uma metodologia científica voltada para desvelar o "projeto de representação de uma realidade pré-construída" (ROCHA E DEUSDARÁ, 2005, p. 311) implícito na linguagem.

O uso da análise de conteúdo se justifica por suas etapas sistemáticas, que possibilitam não apenas a leitura atenta dos conceitos e categorias presentes no documento, mas também a reflexão sobre sua intencionalidade. Além disso, ela é capaz de promover um diálogo entre o projeto epistemológico proposto pelo currículo, o contexto histórico e os debates motivados pelo documento, promovidos pela comunidade educacional e acadêmica.

Na análise do documento e das concepções de História e Teoria da História que ele sugere, seguimos as etapas da Análise de Conteúdo conforme Bardin: a) pré-análise (que se dá a partir dos primeiros contatos com o documento selecionado); b) exploração do material (coleta de termos, leitura da bibliografia, em sua maior parte produzida no calor do momento); e c) tratamento dos dados, inferência e interpretação (análise dos dados colhidos à luz da bibliografia selecionada) (BARDIN, 2002, p. 95).

Para a construção do estudo, selecionamos o documento a ser examinado e buscamos compreender suas categorias e conceitos; em seguida, identificamos as concepções de História e Teoria da História promovidas pelo currículo; por fim, reconstruímos o contexto histórico que levou à homologação da BNCC, trazendo para a discussão as perspectivas do público especializado, incluindo associações de historiadores e autores críticos às diretrizes propostas no novo documento curricular.

A HOMOLOGAÇÃO DA BNCC: UM PANORAMA POLÍTICO E ECONÔMICO

Um evento para reunir **acadêmicos e profissionais** vem aí



III Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades

27 a 29 de novembro

Evento online

even3.com.br

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, o que se confirma tanto no caráter “cidadão” da Constituição Federal de 1988 quanto nas subsequentes Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ambos documentos da década de 1990 (FONSECA, 1994). No entanto, o clima de otimismo vivido nos anos 1980 contrasta com o ambiente 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 ou até de setores da sociedade civil. A História, enquanto conhecimento socialmente válido e disciplina autônoma nos currículos escolares, especialmente no Ensino Médio, tem enfrentado desafios como redução de carga horária ou até exclusão do currículo, dependendo dos itinerários formativos ofertados pelas escolas após as reformas curriculares (GENARI, 2019).

Os projetos recentes, que visam categorizar 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 desconsideram 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 outras com nomes curiosos, 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; em que os livros didáticos “têm muita coisa escrita” (O GLOBO, 2020); e em que projetos como “Escola sem Partido” — um ataque direto ao ensino das ciências humanas como um todo — e

Um evento para reunir **acadêmicos e profissionais** vem aí



III Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades

27 a 29 de novembro

Evento online

even3.com.br

o homeschooling estão em tramitação em alguns estados, é impossível não pensar que o projeto de esperança nascido com a redemocratização sofreu um revés. O ensino de História tornou-se 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), em 2017, também não se mostrou 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)

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”, como ficou conhecido o Projeto de Emenda Constitucional nº 55/2016. Esse projeto impunha limites draconianos à dívida pública do país por vinte anos, promovendo uma retração severa no investimento público.

As medidas de austeridade também se fizeram sentir no campo educacional. O ano de 2016 marcou uma grande contenção no crescimento real dos investimentos federais destinados à educação, que não mais atingiram os níveis de investimento dos anos anteriores. Segundo Rossi, a política de austeridade fiscal destinada à educação “já ficou evidente a partir de 2015,

Um evento para reunir **acadêmicos e profissionais** vem aí



III Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades

27 a 29 de novembro

Evento online

even3.com.br

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, precariza o trabalho docente, forçando contratações temporárias pelos governos estaduais, com pouca segurança quanto ao término do contrato e obrigando docentes a transitar entre diferentes escolas para garantir seu sustento —, seja com a estagnação nos salários do funcionalismo público, o congelamento de bolsas de estudo ou a descontinuidade de programas de pós-graduação por falta de verba.

O grande volume de investimento público, acrescido pelos royalties da descoberta e exploração do pré-sal a partir de 2012 (FILIZOLA, 2012), trouxe grandes expectativas da sociedade civil e de grupos de pressão ligados à educação. No entanto, a lentidão nos avanços em índices internacionais como o PISA colaborou para a consolidação de uma educação voltada para alavancar indicadores, algo que cada vez mais se reflete no cotidiano docente (OLIVEIRA e CAIMI, 2020, p. 14).

Ao não atender às expectativas suscitadas para o campo educacional, essa falha garantiu certa legitimidade a um discurso que enxerga a solução para o desenvolvimento da educação não no crescimento do investimento público, mas em uma gestão "responsável" de recursos, similar à realizada na iniciativa privada. Isso apesar de o ensino privado corresponder a apenas 15% das matrículas no Ensino Fundamental e 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, avanço de setores da educação privada que anseiam pela privatização do ensino público e profundas investidas da opinião pública e de setores conservadores da sociedade contra o ensino das ciências humanas, que foi redigida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Um evento para reunir **acadêmicos e profissionais** vem aí



III Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades

27 a 29 de novembro

Evento online

even3.com.br

Os defensores da BNCC, por sua vez, buscavam fazer valer seus interesses e visões sobre a educação. A proposta de uma Base Nacional Comum foi interpretada pelos especialistas do campo da História como uma oportunidade de aprofundar as 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. Essa concepção visava superar a quadripartição do tempo histórico e o eurocentrismo, aproximando os conhecimentos históricos da realidade dos estudantes (MENDES, 2020). Foi esse o caminho traçado nas discussões referentes à primeira versão da Base Nacional Comum (CAIMI, 2016), com uma história mais centrada na realidade nacional e atendendo às leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que obrigam o ensino da cultura indígena, africana e afro-brasileira. Essa abordagem representava uma ruptura 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, especialmente pela Associação Nacional de História (ANPUH), junto com 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.

Essa ação demonstra a presença de outros setores, mais bem articulados, que garantiram legitimidade à Base Curricular. Ou seja, malogradas as pressões e tentativas dos setores especializados em propor alterações ao texto do novo currículo, outros setores da sociedade procuraram impor o texto e fizeram isso com celeridade.

A elaboração do currículo é sempre um espaço de disputa, no qual diferentes grupos sociais buscam fazer valer suas visões sobre as melhores práticas de ensino ou instrumentalizar a educação para atender a 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

Um evento para reunir acadêmicos e profissionais vem aí



III Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades

27 a 29 de novembro

Evento online

even3.com.br

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.

AS CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA ENSINADA NA BNCC

Antes de seguirmos, devemos levar em conta alguns aspectos relacionados à compreensão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É importante ter em mente que o papel deste documento é regular a prática docente, pois visa estabelecer “um instrumento padrão do fazer pedagógico dos professores” (FRANCO et al., 2018, p. 1019). Ele também determina o chamado “currículo editado”, ou seja, a prescrição de conteúdos e objetivos didáticos presentes nos manuais — instrumentos mais presentes no cotidiano do professor —, com os critérios apresentados no PNLD. Além disso, a Nova Base Comum Curricular está relacionada ao conjunto de avaliações nacionais, como a Prova Brasil, o SAEB e o ENEM (Loc. Cit.).

Um evento para reunir **acadêmicos e profissionais** vem aí



III Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades

27 a 29 de novembro

Evento online

even3.com.br

Dessa forma, a BNCC se caracteriza como um “documento curricular prescritivo, definidor de conteúdos a serem ensinados e competências a serem desenvolvidas” (OLIVEIRA e CAIMI, 2021). Contudo, essa não é a interpretação oficial 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, apesar de seu papel cerceador e prescritivo na prática docente, a BNCC não é entendida pelos órgãos de Estado como um currículo, mas apenas como um documento norteador dos currículos estaduais.

A homologação da BNCC representa um retorno a uma concepção histórica tradicional e uma ruptura com a história temática, prevalecendo a visão cronológica e factual da História. Essa concepção tradicional alimenta “a ambição em estudar toda a história, das cavernas ao terceiro milênio” (OLIVEIRA e CAIMI, 2020, p. 4), alienando-se 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 desse 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, atualmente dois dos campos mais estudados na academia. As questões relacionadas ao gênero só aparecem no conteúdo referente às mulheres gregas e romanas, no sexto ano, e em alguns conteúdos do nono ano, como “anarquismo e protagonismo feminino” (FRANCO, SILVA JUNIOR e GUIMARÃES, 2018).



Um evento para reunir **acadêmicos e profissionais** vem aí



III Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades

27 a 29 de novembro

Evento online

even3.com.br



Por fim, a única menção a um grupo LGBTQ+ surge 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 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).

Um evento para reunir **acadêmicos e profissionais** vem aí



III Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades

27 a 29 de novembro

Evento online

even3.com.br

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.

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 PNL 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.

Um evento para reunir **acadêmicos e profissionais** vem aí



III Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades

27 a 29 de novembro

Evento online

even3.com.br

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:

Um evento para reunir **acadêmicos e profissionais** vem aí



III Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades

27 a 29 de novembro

Evento online

even3.com.br

- 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

Um evento para reunir **acadêmicos e profissionais** vem aí



III Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades

27 a 29 de novembro

Evento online

even3.com.br

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 reverses 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

Um evento para reunir **acadêmicos e profissionais** vem aí



III Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades

27 a 29 de novembro

Evento online

even3.com.br

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).

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, além de 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.

Um evento para reunir **acadêmicos e profissionais** vem aí



III Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades

27 a 29 de novembro

Evento online

even3.com.br

A visão de 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 contemplados 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 à questão das fontes históricas.

Longe de serem marcadas pelas concepções metódicas e tradicionais, as fontes históricas legítimas são definidas pelo documento de modo bastante ampliado, incorporando elementos escritos, imagéticos, sons, etc. As fontes históricas propostas pelo documento curricular estão, portanto, de acordo com a “revolução das fontes” proposta pela Escola dos 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 de 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.

Um caminho que se mostra bastante promissor para futuros pesquisadores é observar como as visões de História propostas pela BNCC impactaram a produção de livros didáticos, uma vez que este material é amplamente utilizado nas salas de aula do país. Esses livros podem ser considerados, sob vários aspectos, um reflexo da proposta curricular, servindo como instrumentos chave para a implementação das diretrizes definidas pela Base.

Um evento para reunir **acadêmicos e profissionais** vem aí



III Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades

27 a 29 de novembro

Evento online

even3.com.br

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA O GLOBO. **Bolsonaro diz que livros didáticos têm "muita coisa escrita"**, 3 jan. 2020. Disponível em: <https://exame.com/brasil/bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita/>. Acesso em: 5 jul. 2023, às 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 em: 6 jul. 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 em: 6 jul. 2023, 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/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc>. Acesso em: 6 jul. 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: Edições 70, 1977.

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

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

CAIMI, Flávia Eloísa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 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, 1993. p. 229-268.

Um evento para reunir **acadêmicos e profissionais** vem aí



III Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades

27 a 29 de novembro

Evento online

even3.com.br

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**, 3 dez. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=18277>. Acesso em: 5 jul. 2023, às 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.

GRANADO, Rafael Schier. **“Uma operação de seu tempo”**: os impactos da BNCC sobre os capítulos teóricos em livros didáticos de História do Ensino Fundamental. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2024.

HARVEY, David. O neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 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: 6 jul. 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.



Um evento para reunir **acadêmicos e profissionais** vem aí



III Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades

 27 a 29 de novembro

 Evento online

 even3.com.br



REIS, Larissa. **Aula de ‘brigadeiro caseiro’?** Novo Ensino Médio viraliza com disciplinas diferentes; veja grade em Minas, 14 fev. 2023. Disponível em: <https://bhaz.com.br/noticias/brasil/disciplinas-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 5 jul. 2023, às 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; 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: 5 jul. 2023, às 21:05.