

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA

COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE AND THE TEACHING OF HISTORY

Recebido em: 01/08/2021

Aceito em: 31/08/2021

Ana Beatriz Brüggemann¹
Lívia Galveias²

Resumo: Este trabalho pretende fazer uma análise acerca do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente à disciplina de história do sexto ao nono ano de escolaridade. Também procura entender a forma como essa construção se refletiu no texto do documento, através de uma análise documental que lhe serviu de base metodológica. Uma atenção maior é dada aos conteúdos relacionados aos aspectos étnico-culturais e à forma como as fontes são trabalhadas no contexto da sala de aula. Como vantagens, a BNCC traz maior objetividade e previsibilidade, no entanto pode prejudicar a autonomia e a formação crítica.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Ensino de História; Sociedade Civil.

Abstract: This work intends to analyze the process of elaboration of the Common National Curriculum Base (BNCC), referring to the discipline of History from the sixth to the ninth year of schooling. It also seeks to understand how this construction was reflected in the text of the document, through a documental analysis that served as a methodological basis. Greater attention is given to contents related to ethnic-cultural aspects and to the way historical sources are worked in the context of the classroom. As advantages, the BNCC brings greater objectivity and predictability, however it can harm autonomy and critical formation.

Keyword: Common National Curriculum Base; National Education Guidelines and Framework Law; Teaching of History; Civil Society.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento elaborado pelo governo federal/Ministério da Educação. Ele é o que seu título traz: um currículo com conteúdos comuns a todo o território nacional, para o ensino infantil, fundamental e médio, escolas públicas e privadas, em cada área do conhecimento. Ele se coloca como um

documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e

¹ Graduanda do curso de História, pela Universidade Federal de Santa Catarina, campus Florianópolis e bolsista do Programa de Ensino Tutorial (PET) em História pela mesma Universidade. Pesquisa sobre Ensino e Metodologia de História. E-mail: anabrgmn@gmail.com

² Mestre em Sociologia pela Universidade de Coimbra, graduanda do curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina e bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) em história pela mesma Universidade. Pesquisa sobre História Social. E-mail: galveiaslivia@gmail.com

modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 57).

Serão analisados os anos finais do ensino fundamental, do sexto ao nono ano, referentes à disciplina de história. Considera-se importante fazer uma breve referência aos documentos que antecederam a BNCC e, de modo mais específico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A questão que norteou a pesquisa foi a de saber se a BNCC pode ser uma ferramenta para auxiliar estudantes e professores no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de história. A partir dessa problemática, considera-se importante saber se o documento institucional incentiva 1: - práticas que conduzem a uma formação crítica do aluno; 2 – reflexões acerca da diversidade étnica e cultural; 3 – utilização adequada de fontes documentais na sala de aula.

Após uma breve súmula sobre documentos institucionais que precederam e influenciaram a BNCC, é feita uma descrição do contexto que envolveu a produção do documento. A questão que se segue é referente à autonomia, aspecto considerado como fundamental para a formação crítica e para o aprofundamento da democracia, ponto que é abordado a seguir. Depois, o trabalho se atém mais especificamente ao texto da BNCC para refletir sobre aspectos do currículo da história, focando especificamente nas questões étnico-culturais e na utilização de fontes documentais na sala de aula.

Para analisar a BNCC – dentro do recorte já citado -, parte-se do texto de Kramer (1997), que traz a metodologia de exame do documento, focando sobre os autores envolvidos na sua formulação, os conteúdos do texto e os seus destinatários. A fim de compreender o documento em seu aspecto mais amplo, busca-se informações sobre o contexto e o processo de sua elaboração, já que “toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta.” (KRAMER, 1997, p. 19). A partir disso, a análise seguirá três “critérios orientadores” que servem como um roteiro (ibid., p. 23), incentivando a fazer e a responder questões sobre 1) os autores da proposta, 2) o texto da proposta e 3) os leitores aos quais a proposta se destina (ibid., p. 24-28).

Ademais, se pergunta: a proposta tem fim em si mesma, ou pensa na realidade de sua aplicação? Para Kramer,

Com frequência, por desconsiderar que no processo de implementação há prática pedagógica e conhecimentos em construção pelos profissionais, muitas propostas aparentemente bem intencionadas, elaboradas com seriedade e dotadas de belas intenções desgastam-se, perdem-se, ficam no discurso proclamado, nem encostam na realidade. Ou, como se diria na boa gíria do meu tempo, “nem fazem cosquinha” em termos de mudança. O discurso muda, mas tudo na prática permanece como era antes (ibidem, p. 28-29).

Portanto, durante a análise, existem questionamentos sobre quais as possibilidades e limitações da BNCC também no momento da prática da docência - questão fundamental para a autora.

Para aprofundar a análise acerca dos conteúdos e das metodologias propostas na Base, a atenção é dada a dois aspectos intrínsecos ao ensino de história: como o tema do multiculturalismo é tratado dentro dos conteúdos e quais são as possibilidades apresentadas para o uso de fontes históricas em sala de aula. Em relação ao multiculturalismo, Canen (2002) serve como guia quando se refere a formas de tratar o tema: existe a forma reparadora; a forma folclórica; e a forma reducionista (CANEN, 2002, p. 181-186). Cabe aqui entender de que forma a BNCC insere o tema e se atua na construção ou desconstrução de estereótipos associados a diferentes culturas.

Partindo para a análise da forma como a BNCC trata o uso de fontes na prática de ensino, recorre-se à Schmidt e Cainelli (2004). Segundo as autoras, é importante perceber se as fontes são tratadas de forma que tenham fim em si mesmas, como ilustração do conteúdo, por exemplo, ou se devem ser problematizadas, questionadas e compreendidas a partir de seu contexto de criação (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 117).

BNCC: PROCESSOS, TEORIAS E PRÁTICAS

A preocupação com os currículos de história do ensino básico acontece desde pelo menos o século XIX no Brasil. De 1841 a 1951 foram contabilizados 18 programas de ensino da disciplina, correspondentes a reformas curriculares que foram organizadas pelo Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (SILVA; FONSECA, 2010, p. 15-16). A partir dos anos 1970 se assistiu a um maior protagonismo de diversos movimentos sociais, cujas lutas e reivindicações influenciaram diversos aspectos da Constituição Federal de 1988, nomeadamente os referentes à questão da educação. Na década de 1990 começaram a ser organizados eventos regulares de âmbito nacional dedicados ao ensino de história (o primeiro evento ocorreu na USP em 1988), em um contexto de redemocratização do país. Essa época ficou marcada pelo aprofundamento da globalização e por um enorme avanço das novas tecnologias, sendo que a educação passou por grandes transformações que foram consolidadas

em 1996, na Lei 9.394/96 (LDB). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram publicados no ano seguinte. Esses documentos concretizaram uma organização nacional da educação brasileira, com base na Constituição Federal de 1988, de acordo com pressupostos teóricos e metodológicos desenvolvidos por pesquisadores e professores das áreas de ensino de história e tendo em conta um histórico de reivindicações dos movimentos sociais.

Um dos legados da LDB foi a extinção das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC), de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e de Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) com a consequente autonomia das disciplinas de história e geografia em 1996, alargada aos anos iniciais do ensino básico no ano seguinte. As licenciaturas de curta duração em Estudos Sociais foram substituídas por licenciaturas com titulação universitária, sendo complementadas por outros programas de formação docente. Outra alteração importante se relaciona com os livros didáticos: em 1993 foi formada uma comissão para avaliar e definir os parâmetros dos livros destinados às séries iniciais, que concluiu que esses materiais didáticos se caracterizavam por conteúdos simplistas e generalizantes (SILVA; FONSECA, 2010);

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em setembro de 2015, tendo sido em 2018 homologada sua versão mais recente. Ao todo, são três versões. É importante lembrar o que acontecia no Brasil durante esse período: o processo de impeachment da presidenta Dilma, eleita para seu segundo mandato no ano de 2014, que teve início no ano de 2015. O país enfrentava a instabilidade política que culminou no golpe de 2016, que retirou a presidenta do cargo. E junto com a instabilidade política, vieram as disputas pelo poder, tendo em vista a esfera da educação e as relações envolvidas no ensino como importantes locais de reprodução de ideais e normas. O contexto político gerou também um forte crescimento de movimentos conservadores como o Escola sem Partido, que pressionaram cada vez mais as instituições de educação e os professores a realizar seu trabalho de uma forma que não gerasse nenhuma reflexão crítica acerca das disciplinas e a deixar de lado conteúdos considerados “políticos”, tendo uma visão do processo de ensino e aprendizagem voltados para a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho.

Relações de poder se atravessam e podem ver-se refletidas na escrita do texto de qualquer documento voltado para a educação e para o processo de ensino e aprendizagem, já que, como dito por Sônia, “toda proposta pedagógica é expressão de um projeto político e cultural” (KRAMER, 1997, p. 18), projeto esse que responde aos anseios nacionais e, também, às demandas mundiais,

como é o exemplo dos PCNs, que pretendiam atender às demandas da globalização e da “tecnologização” da educação, assim como a BNCC.

Quem assina a Base Nacional Curricular Comum? O Brasil. Por mais que se diga que tenha sido escrita com a ajuda de profissionais das diversas áreas de conhecimento que constam no documento, quem assina a proposta pedagógica não é nem, ao menos, o Ministério da Educação. É o Brasil. Trata-se de um projeto que pretende atender aos anseios nacionais e, colocado verticalmente, do “Brasil” aos professores, criar a imagem de que a nação a impõe, ao mesmo tempo em que carrega consigo um projeto de nação. Gilberto Calil (2015) refere-se de forma crítica ao processo de construção do documento:

O processo de construção das Bases Nacionais vem sendo marcado pelo autoritarismo em todas suas fases, desde a indicação dos especialistas que redigiram a proposta sem qualquer explicitação dos critérios adotados para sua escolha até a forma de gestão da chamada “consulta pública”. O pressuposto geral é que a prerrogativa de definir os conteúdos cabe ao MEC, e não às distintas áreas de conhecimento. O corpo de “especialistas” indicado pelo MEC muitas vezes está longe de expressar a heterogeneidade da área, como é claramente o caso de História (CALIL, 2015, p. 40).

Apesar do interesse e da participação de classes e grupos relacionados à educação durante o processo de construção do projeto da BNCC viu-se também uma ampla mobilização, articulação e participação do setor empresarial. Moreno cita o destaque do Movimento pela Base Nacional Comum da Educação:

O Movimento pela Base foi formado por fundações e institutos mantidos pela iniciativa privada, ligados a ideais voltados à criatividade, tecnologia, empreendedorismo e, pelo menos no âmbito do discurso, da educação como ciência aplicada mais do que como práxis política (MORENO, 2016, p. 10).

Esse movimento chegou a promover um seminário para discutir as reformas educacionais e mantém um sítio de internet apoiado por grandes fundações, como a Lemann e a Roberto Marinho. Do Conselho do Movimento pela Base constam nomes ligados aos bancos Itaú BBA e Unibanco. Essa mobilização do setor empresarial na elaboração da BNCC influenciou profundamente em sua escrita. Calil (2015) chama também a atenção para a celeridade no processo de formulação de uma base comum nacional, que é justificada por se constituir como uma resolução do PNE. Ele questiona:

por que não se tem pressa para outras metas do PNE que envolvem investimentos na condição de trabalho docente? Por que não discutir, também de maneira urgente, a viabilização dos investimentos necessários na formação inicial e na formação continuada, no salário inicial atrativo, em uma política de carreira estimulante, em melhores condições de trabalho, com um número menor de alunos por turma? (MORENO, 2016, p. 11).

Como já citado, a base contou com três versões. Quando fala do “autoritarismo”, Calil (2015) lança seu olhar sobre as consultas públicas realizadas entre essas versões, feitas de modo extremamente restrito, e que não se construíram de forma suficientemente representativa sobre a BNCC. Portanto, o Ministério da Educação, além de não explicitar os critérios por eles adotados para a escolha dos especialistas (CALIL, 2015, p. 40), também não fez questão de ouvir as demandas dos profissionais da educação, pelo menos não tanto quanto as dos interesses empresariais.

Essa verticalidade, já vista durante o processo de construção do projeto pedagógico, se reflete no documento. O Brasil, a partir da BNCC, explicita quais conteúdos cada um dos professores, das redes municipais, estaduais e privadas, deve trabalhar em sala de aula quando, na verdade, ouviu deles muito pouco. O que seria melhor para o Brasil? Atender aos interesses não muito claros das empresas privadas ou aos interesses e demandas dos profissionais que trabalham diretamente na educação?

Outra questão importante trazida pela BNCC e já defendida na LDB e nos PCNs é a questão da autonomia: dos estudantes, dos professores e das escolas. O fator da autonomia dos estudantes não se consegue sem tempo para que o aluno seja protagonista no processo de ensino-aprendizagem. A frequência e duração das aulas de história já é reduzida. Se houver um currículo mínimo extenso para cumprir, não sobra muito tempo para o desenvolvimento de outras atividades e abordagens, como debates e análise de fontes. Moreno defende que querer abarcar “toda a história” no ensino básico é algo ilusório, que só é possível com estudantes passivos.

Vivemos em uma sociedade com excesso de informação, onde a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo (...). Se queremos evitar um trabalho de acumulação de informações efêmeras nas escolas, em favor de uma aprendizagem significativa, temos que ter uma base que se atenha aos fundamentos do saber e da aprendizagem histórica (MORENO, 2016, p. 17).

Na forma tradicional de ensino o aluno pode não adquirir conhecimentos significativos, mas os conteúdos constam como tendo sido transmitidos aos alunos. Só a dimensão cognitiva é contemplada, sem que outros aspectos da aprendizagem sejam mobilizados.

Quanto à autonomia dos professores, também comprometidos com a gestão do tempo das suas aulas, existem fatores que tornam a sua tarefa ainda mais difícil: baixos salários, turmas grandes, más condições de trabalho, pouco reconhecimento social, precariedade e pouco acesso a formação continuada. Além disso, a sua formação inicial muitas vezes se dá em instituições de ensino superior de qualidade insuficiente, sem acesso a pesquisa e extensão, o que não está de acordo com o definido pelo próprio MEC. Na Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior consta, no parágrafo 5 do artigo 3º que “V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, [é] fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015).

Na BNCC, consta que os professores podem fazer combinações alternativas entre as habilidades, e a organização que está colocada no currículo não é a única possível, “Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.” (BRASIL, 2018, p. 402). Mesmo assim, a extensão dos conteúdos permanece como uma questão problemática, que afeta a autonomia do profissional. Como esperar de um professor, que tem uma grande carga de conteúdos e pouco tempo hábil para trabalhá-los em sala de aula, que opte por metodologias diferenciadas, se vê como restrita a possibilidade de uma seleção dos conteúdos a serem trabalhados? Sem contar que, além dos conteúdos presentes na BNCC, ainda se espera que o professor, com o pouco tempo que tem, trabalhe os conteúdos voltados para as especificidades de cada contexto e região. É desejável que o professor faça suas escolhas em relação aos conteúdos, para que deles retire um melhor aproveitamento.

A BNCC coloca os professores como agentes de ensino, mas também de aprendizagem. A eles cabe um processo constante e ativo de pesquisa, se tornando professores-pesquisadores: “Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2018, p. 401). O documento reforça as responsabilidades da classe docente, sem que garanta valorização profissional, formação acadêmica contínua e estruturas adequadas para a realização de suas atividades.

Em relação à autonomia das escolas, é essencial que os Planos Político-Pedagógicos (PPP) de cada uma sejam respeitados, para garantir de fato os processos democráticos nas escolas, sendo que a democracia é um conceito caro ao BNCC. Com um currículo pronto, a implementação dos PPPs fica dificultada, daí a necessidade de se manter um espaço para os projetos e as metodologias de

ensino definidas por cada escola, de acordo com a sua filosofia de ensino e outras aprendizagens e vivências que desejem realizar. A questão de como se dão as avaliações externas que têm como referência a BNCC também é importante: elas respeitarão a diversidade das escolas? (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017)

Apesar dos possíveis desafios colocados pela BNCC à autonomia escolar, existem alguns aspectos que podem ser considerados como vantagens. A existência de um currículo comum ao território nacional permite que, por exemplo, em caso de transferências de alunos e professores, haja uma maior previsibilidade que pode servir de auxílio na retomada de atividades, impedindo também o risco de repetição ou falta de conteúdo. Além disso, o documento permite que haja uma maior objetividade, facilitando a comparação entre escolas diferentes com base no cumprimento dos mesmos conteúdos (MIRANDA, s.a.).

A BNCC parece ter a preocupação, pelo menos ao nível teórico, de fomentar uma formação crítica do estudante:

O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 416).

Pode-se questionar se o protagonismo do estudante é valorizado apenas na sua dimensão individual e profissional ou se é também reconhecida a sua ação no coletivo, para que seja possível concretizar o aprofundamento da democracia previsto no documento. O termo “democracia” é bastante usado ao longo do texto, junto com conceitos como “igualdade” ou “inclusão”. A inserção desses termos, porém, não exclui as intenções neoliberais que a BNCC aparentemente carrega consigo desde sua elaboração até sua implementação. Ainda existe a contradição já citada anteriormente. Como o professor pode trabalhar o conteúdo com o aluno, prezando pelo aperfeiçoamento de sua percepção crítica se, com tantos conteúdos mínimos, não dispõe de tempo para usar metodologias que facilitem essa função muito própria da disciplina de história?

Os PCNs contribuíram para uma reflexão sobre os currículos e as práticas do ensino de história e possibilitaram um maior diálogo com as discussões historiográficas produzidas no âmbito acadêmico. Um dos objetivos foi o de privilegiar alguns eixos temáticos (junto com temas transversais) ao invés de um ensino baseado em fatos, organizados de forma cronológica e teleológica, como era até então o foco do ensino tradicional. A história do Brasil também passou a

ocupar um lugar mais central sendo que, até então, estava praticamente ausente dos currículos até à quarta série. Muitos alunos abandonavam os estudos antes de terem acesso a uma visão mais abrangente da história brasileira e global, aprendendo apenas sobre alguns aspectos da história local e regional. A disciplina passou a ter objetivos menos centrados na história europeia e a colocar mais ênfase na história do Brasil, em especial na tríade das matrizes indígena, africana e europeia na configuração da história do país. (SILVA; FONSECA, 2010)

Os PCNs também contribuíram para que tanto o professor como o aluno passassem a ser vistos como agentes de ensino e dotados de uma maior autonomia. O professor poderia escolher quais conteúdos abordar e o aluno tinha um papel mais ativo nos processos de ensino-aprendizagem, dentro de uma abordagem de caráter construtivista. Nessa visão, o aluno é dotado de uma subjetividade e de todo um conjunto de saberes prévios, adquiridos em contextos diversos. As escolas passaram a ser reconhecidas como lugares de produção de saberes e como estando dotadas de uma cultura própria, produto da interação entre as dinâmicas internas e a relação que têm com o mundo fora de seus muros.

E qual a visão do BNCC relativamente ao sentido da história enquanto disciplina escolar? Quais os objetivos esperados com a aquisição dos saberes relacionados com a disciplina de história nesse documento?

Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambas expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico (BRASIL, 2018, p. 397).

Pode-se notar, ao longo da leitura do documento, que alguns aspectos que já não eram tão centrais no ensino de história continuam presentes, não obstante os avanços da LDB e dos PCNs. Apesar da inclusão de outros elementos que o diferenciam das propostas consideradas tradicionais, é notória a questão da importância do evento e das cronologias na BNCC. Essa posição ganha evidência no seguinte trecho de apresentação da disciplina de história na educação fundamental:

O exercício da interpretação também permite compreender o significado histórico de uma cronologia e realizar o exercício da composição de outras ordens cronológicas. Essa prática explicita a dialética da inclusão e da exclusão e dá visibilidade ao seguinte questionamento: “O que torna um determinado evento um marco histórico?” (BRASIL, 2018, p. 400).

Essa questão do evento e da cronologia volta a ter destaque na seção dedicada aos anos finais do ensino fundamental, quando são propostos três procedimentos básicos que pautam o processo de ensino e aprendizagem. O primeiro deles se faz:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico (ibid., p. 416).

De acordo com o documento, a cronologia é uma forma de registro de memória que se constitui a partir de uma seleção de eventos históricos considerados significativos por diferentes culturas e sociedades. Os eventos sistematizados, ainda de acordo com o texto, permitem uma visão global da história e são consolidados na cultura historiográfica contemporânea. Essa ênfase nos eventos e na sequência linear da cronologia é rechaçada desde há muitos anos por pesquisadores. (MALERBA, 2017)

A opção de colocar o Ocidente por oposição ao Oriente também é bastante problemática se vista a partir de uma perspectiva crítica. A perspectiva de uma história caracterizada por conexões globais vem ganhando cada vez mais espaço e os conceitos de Ocidente e Oriente têm uma carga simbólica que não se resume apenas aos seus significados geográficos.

Malerba (2017) também questiona o porquê das noções abstratas de tempo terem sido destinadas ao sexto ano, sendo que as crianças desta idade têm um menor poder de abstração do que os alunos do nono ano. A primeira unidade temática do sexto ano, “História: tempo, espaço e formas de registro” contém dois objetos de conhecimento intitulados “A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias” e “Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico” e só depois é que passa para um objeto de conhecimento mais concreto sobre as origens da humanidade, deslocamentos e sedentarização.

Nos anos 2000 houve um aprofundamento da noção de pluralismo cultural, já previsto como tema transversal nos PCNs. A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 incluiu a história de África e a cultura afro-brasileira como conteúdos obrigatórios nos currículos. Houve um acréscimo de dois artigos à LDB: um deles acrescentou esses conteúdos e o outro implementou no calendário escolar o dia 20 de novembro, evocativo da morte de Zumbi dos Palmares, o “Dia Nacional da Consciência Negra” (em detrimento do dia 13 de maio, comemorativo da abolição da escravidão). Os novos conteúdos são centrais para uma melhor compreensão da história e da realidade atual brasileira. E o

dia 20 de novembro, simbolicamente, significa um deslocamento de uma noção do negro como sujeito passivo das transformações históricas para protagonista da ação histórica, lembrando que a resistência e a luta dos negros e escravizados teve um papel central na abolição da escravidão. Em 2008, a Lei 11.645, de 10 de março, tornou também obrigatória a inclusão da história indígena nos currículos. As principais dificuldades que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 impuseram, aquando da sua implementação na realidade escolar, foram a questão da formação de professores nesses temas específicos e a fraca presença de materiais didáticos que dessem suporte ao trabalho dos professores. (SILVA; FONSECA, 2010).

Qual a necessidade de uma proposta que contemple o multiculturalismo? Não existe uma só visão do mundo. O desconhecimento do outro, diferente do eu ou do nós, contribuiu para a construção de imagens estereotipadas. Existem diferentes formas de lidar com o multiculturalismo: de uma forma reparadora (através de ações afirmativas e de estratégias que sirvam para reparar injustiças), de uma forma folclórica (com dias festivos de evocação, feiras, por vezes feitas de um modo que enfatiza o outro como exótico), de uma forma reducionista (não conseguindo entender que existe uma grande diversidade dentro de um mesmo grupo étnico ou religioso) e de uma forma que procede a uma guetização (considerando as particularidades culturais como fixadas no tempo em vez de enfatizar os processos híbridos e de transformação dos hábitos e culturas). (CANEN, 2002, p. 181-186) As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 atuam como reparadoras históricas, mas os conteúdos acerca desses temas não podem ser encarados como definitivos: estão em constante construção, porque são temas que contêm em si uma grande complexidade temporal, espacial e cultural e que correspondem a movimentos dinâmicos.

A BNCC reconhece que existe uma naturalização dos estereótipos em relação aos indígenas e africanos e que isso se relaciona com uma historiografia brasileira que tem como referências uma imagem de nação construída a partir da colonização europeia. De acordo com o texto, o estudo das matérias obrigatórias definidas em lei, que tratam sobre a história de África e a cultura afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a retórica e contribuir para o entendimento de que essas populações se constituíram como artífices da história do Brasil.

A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (BRASIL, 2018, p. 401).

Entende-se, pela leitura da BNCC, que existe uma preocupação em cobrir diversos aspectos da história da África ao longo dos anos finais do ensino básico. Há de se fazer um aparte para chamar a atenção para o fato de a antiguidade naquele continente continuar restrita ao estudo dos egípcios, o que é limitante, até porque muitas vezes não há uma contextualização desse povo inserida em dinâmicas históricas com outras regiões do continente. Em relação às culturas afro-brasileiras e indígenas, é conferida uma ênfase aos processos de conflito e resistência desses povos, mas talvez fosse necessário contextualizar todos esses conflitos relacionando-os com a emergência das dinâmicas capitalistas. Não parece haver muito espaço para os estudos sobre o cotidiano dessas populações, bem como um aprofundamento no entendimento de suas culturas, religiões e sua participação nos circuitos econômicos.

Quanto às competências específicas de história para o ensino fundamental, no que diz respeito às questões de pluralidade cultural, duas delas serão aqui realçadas. Uma diz respeito à compreensão das relações de poder e da manutenção das estruturas que produziram e produzem desigualdades e a outra se refere à identificação de outros pontos de vista em relação aos mesmos acontecimentos históricos, importantes para superar as desigualdades históricas e promover a compreensão do Outro, que também é o Nós (as categorias Eu, Outro e Nós são adotadas no BNCC, para os anos iniciais do ensino fundamental):

Competência 1: Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. (BRASIL, 2018, p. 402)

Competência 4: Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (idem)

É no nono ano do ensino fundamental, quando se aborda a história contemporânea, que o documento dá uma atenção maior à questão específica da pluralidade cultural. Um dos objetos de conhecimento se refere às “Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade” (BRASIL, 2018, p. 432), sendo que a habilidade EF09HI36 está descrita da seguinte forma “Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência” (ibid., p. 433).

Um dos três procedimentos básicos que a BNCC coloca como fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental para a disciplina de história é pautado no uso de documentos históricos:

O processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais está pautado por três procedimentos básicos:

[...]

Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens” (BRASIL, 2018, p. 416).

Pensando que o uso dos documentos históricos é um dentre os três procedimentos que devem servir de fundamento para o ensino de história (nos anos finais do ensino fundamental) é perceptível que ele ocupa um lugar de destaque. A BNCC indica, nesse mesmo tópico, uma metodologia para o tratamento delas:

Os procedimentos básicos para o trato com a documentação envolvem: identificação das propriedades do objeto (peso, textura, sabor, cheiro etc.); compreensão dos sentidos que a sociedade atribuiu ao objeto e seus usos (máquina que produz mercadorias, objeto de arte, conhecimento etc.); e utilização e transformações de significado a que o objeto foi exposto ao longo do tempo. Esse exercício permite que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar, interpretar, analisar, criticar e compreender as formas de registro (BRASIL, 2018, p. 418).

Essa passagem evidencia que a BNCC não prioriza fontes escritas, levando em consideração outros tipos de registro, como os colocados no texto. Os objetos materiais trazem, de certa forma, o passado para uma forma mais palpável, despertam curiosidade, principalmente de alunos tão jovens quanto os do ensino fundamental. O excerto supracitado propõe os processos de identificação, interpretação, análise e crítica para, enfim, a compreensão do registro histórico. É importante, segundo Schmidt e Cainelli, que os documentos não sejam tratados como “fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e as problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado” (2004, p. 117). A proposta da BNCC é que sejam feitas críticas acerca dos documentos históricos utilizados, justamente como sugerem as autoras.

Na BNCC, o uso dos documentos é central no processo de ensino e aprendizagem, sendo estes citados de forma recorrente ao longo do documento pedagógico. Há uma questão com a qual Schmidt e Cainelli se preocupam, que pode surgir a partir da dependência excessiva dos documentos:

No entanto, é preciso deixar-lhe claro [ao aluno] que o uso de documentos históricos em sala de aula, em nenhum momento, poderá ter a função de transformá-lo em historiador ou substituir a intervenção do professor no processo ensino-aprendizagem (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 117).

O professor, no entanto, tendo em vista a restrição de seu tempo, muito provavelmente terá que selecionar pequenos momentos em que irá utilizar os materiais históricos para ter condições de se aprofundar o suficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi visto que, para compreender melhor o teor do texto da BNCC, é necessário entender os processos de construção do documento. Entidades empresariais assumiram um discurso de compromisso com a educação. O processo de elaboração de documentos institucionais com a participação da sociedade civil, algo que é desejável e que contribui para o aprofundamento da democracia, pode resultar em textos que colocam alguns entraves a propostas mais emancipadoras, devido à assimetria de poder entre os diversos atores sociais. Aqueles mais envolvidos com a educação, estudantes e professores, cujo cotidiano é vivido na realidade escolar, tiveram uma influência aquém daquela que poderiam ter tido no processo de escrita do documento. Parece existir uma crença de que um currículo nacional comum resolveria todos os problemas da educação, englobando nessa equação a precariedade estrutural e a desvalorização da docência. Essas questões não foram consideradas tão fundamentais para a classe empresarial, que foi o setor social que mais pressionou o governo para a elaboração da BNCC.

Outro dos pontos que o trabalho descreveu foi o da problemática em relação à autonomia. A extensão dos currículos gera limitações que interferem com a gestão de tempo da aula, por si só já bastante limitado, e podem dificultar a concretização de atividades baseadas em metodologias diversas. Também as escolas podem sentir limitações na execução de seus PPPs. Esse ponto se articula com o seguinte, que tratou sobre a importância dos PCNs para uma mudança significativa na disciplina de história, fomentando maior autonomia, diálogo com o conhecimento produzido no

âmbito acadêmico e também concedendo mais importância aos conteúdos relacionados com a história do Brasil. A seguir, o trabalho propôs-se a analisar pontos específicos do currículo da disciplina de história, mostrando como alguns conteúdos que já não eram considerados tão centrais recuperam importância no documento, bem como chamar a atenção para a utilização de conceitos considerados problemáticos no contexto contemporâneo.

É perceptível a preocupação com a formação crítica do estudante. Dentro disso, foi ressaltado como a BNCC coloca as diferentes culturas. É indiscutível que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 trouxeram avanços ao ensino de história, mesmo com suas limitações, portanto não se deve perdê-las de vista no momento de perceber o avanço dos temas de história africana, afrobrasileira e indígenas inseridos nas propostas pedagógicas. Como parte do tratamento dessas temáticas, a BNCC reconhece a necessidade da quebra de estereótipos associados às diferentes populações, e coloca o conceito da alteridade como central nessa discussão. Além disso, o documento assume que, por meio do ensino de história, deve-se combater o preconceito e a violência contra os grupos sociais historicamente negligenciados, o que é fundamental.

Ainda como parte do desenvolvimento crítico do estudante, o uso de fontes históricas recebe destaque na BNCC - que não as coloca como ilustrações de conteúdos, mas como registros históricos que devem ser contextualizados, analisados e criticados. É interessante como o documento coloca, inclusive, uma metodologia para seu uso.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicoraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”**: uma conversa com historiadores. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan.-jun. p. 5-20. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3mltHwF>.

ALBERTI, Verena. **Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. Revista História. Hoje**, v. 1, n. 1, p. 61-88. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3qaNi3v>.

ALVES FILHO, Manuel. **Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas**. Campinas, *Jornal da Unicamp*, 4 dez, 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Distrito Federal: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, Distrito Federal: MEC, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n.4, v. 3, p. 86 – 92, jan./jun. 2016.

CALIL, Gilberto. **Uma história para o patriotismo e a exaltação patriótica**: crítica à proposta de BNCC / História. Giramundo, Rio de Janeiro, Nº 4, Vol. 2, p. 39-46, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://cp2.gov.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/670/574>.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. **Base Curricular Nacional**: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. RBPAAE - v. 33, n. 2, p. 323 - 336, mai./ago. 2017.

CANEN, Ana. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo**: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (Org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 174-195.

KRAMER, Sonia. Subsídios para uma leitura crítica das propostas pedagógicas. **Revista Educação & Sociedade**, ano PLANO DE ENSINO Página 5 de 5 XVIII, nº 60, p. 15 – 35, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1.pdf>

MALERBA, Jurandir. **Uma análise da Base Nacional Comum Curricular**. Café História. 10 de abril de 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/>

MOVIMENTO PELA BASE. **Movimento Pela Base**. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>.

MIRANDA, Juliana. **O que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?**. Grupo Escolar, [s.a.]. Disponível em: <https://www.grupoescolar.com/pesquisa/o-que-e-a-base-nacional-comum-curricular-bncc.html>.

MORENO, Jean Carlos. **História na Base Nacional Comum Curricular**: *Déjà vu* e novos dilemas no século XXI. História & Ensino, Londrina, Nº 1, Vol. 22, p. 07-27, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158>

PEREIRA, Danielle Krislaine; MIOTO, Luis Henrique; NODA, Marisa; **Dialogando com os indígenas sobre a lacuna da fala indígena nos livros didáticos**. Revista História Hoje, v. 7, nº 14, p. 41-62 – 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/495/280>



RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **As sociedades indígenas nos livros didáticos de história:** entre avanços, lacunas e desafios. Revista História Hoje, v. 7, n° 14, p. 63-85, 2018

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **As fontes históricas e o ensino de história.** In: _____. Ensinar História. São Paulo: Editora Scipione, 2004, p. 89-110.

SILVA, Marcos A. da; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje:** errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>