

Documento 1 – Introdução à BNCC (12 páginas)

Na p. 7 da *Introdução*, item 1.4, são identificados os “fundamentos pedagógicos da BNCC”, em que se destacam seus princípios norteadores: “Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito da escola do passado”.

Reconhece-se nestes princípios a necessidade de superar os limites de um conhecimento dissociado da prática social, que valorize os processos de conhecer em relação aos conteúdos concluídos incentivando a perspectiva investigativa.

Entretanto, na sequência, no item “os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências” (p.7) limita-se a noção de competência ao “conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação”. Procedimento que só se torna possível no campo dos estudos históricos quando se opera em dinâmica investigativa, reconhecendo que a aplicabilidade do conhecimento histórico produzido na pesquisa, se processa de forma diferente em relação àquele produzido nas Ciências da Natureza, nas Matemáticas e Linguagens. Portanto, a noção de competência reduzida à sua dimensão utilitária e alçada ao centro do processo de ensino-aprendizagem restringe a produção de conhecimento à sua aplicabilidade. O que fazer com o conhecimento que se adquire na escola e não é utilizado imediatamente, como por exemplo, os números imaginários na matemática, o passado mais que perfeito, ou ainda, o processo da revolução francesa?

Em que incida, os desdobramentos apresentados em relação à noção, com o cuidado de se identificar “o desenvolvimento de competências mais complexas – relacionadas aos conhecimentos e processos de diferentes áreas de conhecimento” (p.7). A sistemática que transforma as dimensões da experiência humana de viver em sociedade, aprender e se comunicar em “competências”, reforça a compartimentação, transformando aquilo que mais adiante se chama de “educação integral” (p.9), em um programa de ação compartimentado, em que a própria experiência humana perde o seu sentido integrado e passa a ser direcionada

à determinadas finalidades. Como retirar dos processos comunicativos a sua dimensão estética, por que os processos cognitivos não podem estar associados à experiência pessoal? O gráfico de interseção dessas três competências gerais, p. 7, só vem reforçar tal perspectiva.

Ressente-se do embasamento conceitual que justifique a escolha dessa abordagem como fundadora de uma pedagogia renovada, pois contradiz frontalmente com o afirmado na p. 57 e 58, do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais:

“Na escola, o exercício do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (inciso III do artigo 206 da Constituição Federal, e inciso III do artigo 30 da LDB), assumido como princípio da educação nacional, deve viabilizar a constituição de relações que estimulem diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. Em outras palavras, a escola deve empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço da diversidade e da pluralidade, inscrita na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta seja a de se fundamentar num outro princípio educativo e emancipador, assim expresso: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (LDB, artigo 30, inciso II).

Para Paulo Freire (1984, p. 23): **“ É necessário entender a educação não apenas como ensino, não no sentido de habilitar, de “dar” competência, mas no sentido de humanizar.** A pedagogia que trata dos processos de humanização, a escola, a teoria pedagógica e a pesquisa, nas instâncias educativas, devem assumir a educação enquanto processos temporal, dinâmico e libertador, aqueles em que todos desejam se tornar cada vez mais humanos. A escola demonstra ter se esquecido disso, tanto nas relações que exerce com a criança, quanto com a pessoa adolescente, jovem e adulta” (grifos meus)

Observa-se, ainda, que o princípio de competência deriva, sobretudo, do documento “matriz de referência para o ENEM” elaborado, em 2009, para orientar o Exame Nacional do Ensino Médio. Nesse sentido, aplica-se uma forma de avaliação específica do processo de ensino-aprendizagem, sujeita aos controles de quantificação e produtividade, princípios distantes de uma formação humanista e processual.

Ainda na *Introdução*, p. 10, defende-se a interdisciplinaridade como forma de superar a “fragmentação que caracteriza o próprio fazer científico dos últimos séculos” (3º parágrafo), entretanto, apoia-se na segmentação da experiência humana em competências gerais que, embora sejam apresentadas “sem hierarquia” (p.7) revelam uma estrutura de funcionamento (p. 12) marcadamente hierarquizada por etapas, dividida em áreas, distribuída em campos de

experiência, segmentada em competências específicas que se traduzem em componentes curriculares, sem espaço para a transversalidade ou articulação, com vistas à consecução de uma interdisciplinaridade como horizonte de formação, não simplesmente um recurso instrumental que coloque uma disciplina a serviço de outra.

Cabe, por fim, em relação à *Introdução*, ponderar sobre a afirmação apresentada na p. 11:

“Ao longo das diversas etapas da Educação Básica, os alunos devem desenvolver os três grupos de competências gerais (pessoais e sociais, cognitivas e comunicativas), que lhes assegurem como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral orientada por princípios éticos, políticos e estéticos que visam à construção de uma sociedade mais justa e democrática”.

Acredito, em consonância com o texto da Diretrizes Curriculares Nacionais e com a LDB – documentos que apoiam a necessidade de uma Base Nacional Curricular Comum, que a universalização do acesso à Educação Básica deve ser direito de todos, portanto, um princípio democrático na sua concepção. Além disso, o esforço e investimento na formação integral deve valorizar a experiência humana na sua dimensão holística, toda a fragmentação em princípios operacionais conduzem para a ruptura dessa dimensão filosófica da educação e a instrumentaliza.

Portanto, acredito que a afirmação acima, da p. 11, ficaria melhor se invertida, considerando que a defesa de uma sociedade mais justa e democrática possibilita que o processo de ensino-aprendizagem nos torne mais humanos, menos segmentados em competências e princípios compartimentados, o que só favorece a mensuração, os critérios quantificáveis e as lógicas instrumentais produtivistas.

Documento 2 – 4. A Etapa do Ensino Fundamental (7 páginas)

Nas cinco primeiras páginas desse documento defende-se os princípios de uma educação voltada para a valorização da experiência humana complexa e plural, incorpora-se à análise os desafios dos processos educacionais em um mundo em transformação, a necessidade de desnaturalizar as diferentes formas de violência e de conceber os/as estudantes como sujeitos (p.4).

Apresenta-se na p. 5 um quadro com as áreas de conhecimento e os componentes curriculares do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, guardando as diferenças entre os Anos Iniciais (1º ao 5º) e Anos Finais (6º ao 9º).

A partir da p. 6, a questão das competências e dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento são incluídos à argumentação, em um texto confuso, que se desvia totalmente do ritmo que havia sido adotado até então. Busca-se orientar a apresentação da BNCC com base na articulação entre competências gerais e específicas, entretanto, não se esclarece as formas de articulação horizontal entre as competências específicas de cada área, tampouco, a forma como se dará a progressão do aprendizado ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental.

A estrutura de funcionamento da p. 7 aponta claramente para a centralidade da pedagogia das competências e da compartimentação da experiência humana em detrimento da transversalidade do conhecimento e de uma epistemologia que valorize a relação interdisciplinar.

Documento 3 – 4.6 A área das Ciências Humanas no Ensino Fundamental (3 páginas)

Valoriza-se nas duas primeiras páginas do documento os objetivos do aprendizado das Ciências Humanas no Ensino Fundamental, destacando-se os princípios de tempo e espaço e as noções de diversidade cultural, étnica, de cor e de gênero. Observa-se a possibilidade de se desenvolver um raciocínio espacial que oriente a percepção de circunstância e de lugar, no sentido de reconhecer as diferenças entre os fenômenos naturais e históricos.

Reconhece-se, portanto, “as ciências que constituem as Ciências Humanas propiciam a compreensão do mundo como um processo de construção aberto à intervenção humana” (p.1).

Valoriza-se, no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, os procedimentos de investigação em Ciências Humanas como forma de “compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo” (p.2).

Reconhece-se o protagonismo das experiências e vivências das crianças e jovens como forma de orientar o aprendizado, “por meio do lúdico, de trocas, da escuta e das falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos” (p.2), com destaque para o trabalho de campo e o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

As estratégias de investigação em Ciências Humanas colocadas como centrais aos processos de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental valorizam a pesquisa orientada e as atividades com fontes documentais. Considera-se que “esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e ao seu entorno, suas histórias e dos diferentes grupos sociais na relação com as histórias de sua escola, sua comunidade, seu Estado, seu País” (p.2, repete a ideia do primeiro parágrafo).

Cabe aos anos finais do Ensino Fundamental promover “o adensamento de conhecimentos sobre a participação do estudante no mundo social, a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a própria formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica orientada por valores democráticos” (p.2).

Portanto, observa-se que nos cinco primeiros anos são apresentados conceitos e noções que serão aprofundados e adensados nos quatro anos finais. Os conteúdos exibidos nesse momento no documento, como se espera de uma base curricular comum, são amplos e norteadores de possíveis percursos curriculares na distribuição de conteúdos diferenciados. O que garante a autonomia dos agentes no processo educativo – a comunidade escolar – sobretudo na elaboração de seu projeto político pedagógico.

A ressalva a esse documento incide na relação entre as competências específicas e gerais apresentadas no quadro da p. 3. Considerando-se que as competências gerais não são hierarquizadas, como se definiu na p. 7 da Introdução, todas as competências específicas identificadas como sendo das Ciências Humanas deveriam contemplar as três competências gerais. Isso porque, como promover a competência específica de Ciências Humanas, sem atuar ou operar com a competência geral de comunicação? Esse questionamento se estende às demais competências específicas que alijam uma das competências gerais. Portanto, indaga-se sobre a necessidade de se eleger a noção de competência como central para a Base Nacional Comum Curricular, ao se defender uma educação integral.

O que de fato se observa, na lista de competências específicas, são os princípios de operacionalização do aprendizado no âmbito das Ciências Humanas que serão acionados de forma diferenciada dependendo da questão proposta ao aprendizado.

Documento 4 – 4.6.2 História (23 páginas)

O documento relaciona-se à proposta da BNCC para a área da História no Ensino Fundamental. Na sua apresentação geral para esse nível do processo de aprendizagem, reconhece-se a tentativa de se mostrar o significado atribuído ao conhecimento histórico. Entretanto, cabe algumas ressalvas:

Deve se ter muito cuidado com afirmações taxativas tais como: “todo o conhecimento histórico sobre o passado é um conhecimento do presente”. Essa afirmação assume a perspectiva presentista como central na elaboração do conhecimento histórico e é incompatível com a noção de historicidade apresentada no parágrafo seguinte. A relação passado-presente é complexa e não se processa de forma automática, deve ser sempre mediada pela adoção de referências teóricas na construção dos objetos de pesquisa. A indagação que leva à produção do conhecimento histórico, que supere a curiosidade ou o senso comum, deve partir de raciocínios que evoluem não somente das indagações de um presente vago, mas do estado da arte em que se encontram as pesquisas sobre determinado tema ou objeto de estudo.

Portanto, cabe esclarecer que o conceito de historicidade não se define simplesmente como especificidade, como sugere a frase: “O que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a historicidade, a forma como os homens e mulheres construíram suas explicações, suas instituições e organizações sociais, como se expressam culturalmente em diferentes épocas e neste recuo temporal, ampliar a nossa capacidade de observar e pensar, a partir do presente, sobre outros tempos, outras sociedade, outras pessoas...”(p. 1). O que se ressalta nessa afirmação, apoiada em princípio realista, é que o objeto do estudo da História são as ações de homens e mulheres no tempo, entretanto, o acesso a essa realidade se processa por meio de uma atividade de investigação. Não se acede ao passado tal como ele aconteceu, mas por meio de vestígios dessa experiência, o que garante a historicidade na compreensão das experiências passadas é justamente o reconhecimento de que, o que nos resta é parte de uma totalidade a ser construída.

A mesma historicidade que calibra a diferença entre o passado e o presente nos coloca diante da dimensão humana do conhecimento histórico, visto que sujeito e objeto do conhecimento compartilham da condição humana.

Ressalva-se a repetição da ideia apresentada no 1º parágrafo no parágrafo 7º, com redação semelhante, reforça a perspectiva ‘presentista’. Além disso, o parágrafo 7º necessita ser revisto, pois repete palavras e não esclarece qual o sentido da transposição didática do

conhecimento acadêmico, cito: “O conhecimento histórico é uma construção realizada no tempo presente que problematiza, reconhece e destaca as especificidades do passado. **A produção da narrativa histórica é produzida** e transformada por diferentes pessoas em diferentes momentos e épocas. No Ensino Fundamental, espera-se que os professores apresentem diferentes visões sustentadas no debate historiográfico como forma de estimular o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania, a partir de procedimentos que permitam identificar problemas, selecionar e interpretar explicações sobre o passado e suas conexões com o tempo presente” (p.1, parag. 7º). (grifos meus)

Em que pese, a propriedade de se identificar que o conhecimento histórico é uma construção sempre problematizada, o seu desdobramento para o ambiente escolar sugere que existe um conhecimento pronto que pertence aos especialistas, que o/a professor/a vai simplificar por meio de recursos didáticos. Creio, no entanto, que há de se valorizar a possibilidade da produção do conhecimento histórico em ambiente escolar em que docentes e discentes sejam agentes desse processo, assumindo eles próprios uma atitude historiadora frente aos conteúdos propostos para o processo de ensino-aprendizagem no âmbito do Ensino Fundamental.

Outra ressalva importante recai sobre a forma como a noção de documento é apresentada na p.1, 3º parágrafo, em que se prioriza a identificação dos diferentes tipos de documentos por características morfológicos, sem se considerar que antes de assumir uma forma, os documentos devem ser considerados suportes de relações sociais. Essa diferença não é irrelevante, como também não se reduz a uma estratégia retórica, o que se defende ao assumir é a constatação de que os documentos, e os termos correlatos, tais como vestígios, registros, etc. carregam em si a experiência humana que o gerou, como mobiliário, instrumentos de trabalho, papel, edificação, quadro, entre outros. Portanto, há que se identificar historicamente os usos e funções dos documentos, bem como os seus circuitos sociais, para que se tornem fonte de conhecimento histórico. Inclusive, reconhecendo, como a literatura histórica já consagrou, que todo o documento é monumento, uma autoimagem que cada sociedade deixa para que as futuras gerações a reconheçam. Portanto, há que se fazer a crítica dos documentos históricos, tanto na sua dimensão de prova, da existência de certos fenômenos sociais, como de representação de expectativas, valores e projetos, ou seja, das relações sociais que os geraram.

Nesse sentido, o exemplo apresentado na página 1, parágrafos 3 e 4, cabe tanto para o objeto analisado, quanto para outros tipos de documento. Sendo que a descrição é uma

primeira etapa do método histórico que não se limita a aspectos morfológicos e utilitários, mas também envolve a datação, o reconhecimento da veracidade, para então analisar e interpretar seus possíveis usos, funções e seus circuitos sociais.

Os limites associados à forma proposta para o conhecimento histórico em ambiente escolar e à visão reduzida do papel das fontes históricas na prática historiadora repercutem na perspectiva instrumentalizada apresentada na p. 2, cito:

“No Ensino Fundamental, espera-se que o conhecimento histórico seja apresentado como instrumento de raciocínio, uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações que se alteram ao longo do tempo e da história, enfim, transformar a História em ferramenta a serviço de um maior discernimento sobre as experiências humanas e as sociedades em que vivemos”.

Embora, o trecho citado, contenha características importantes da prática historiadora, a reduz uma dimensão instrumental. Em uma epistemologia em que o conhecimento se reduz a um “instrumento de raciocínio” ou a uma “ferramenta”, objeto e sujeito do conhecimento não se reconhecem, perspectiva incompatível ao estudo da história humana. Inclusive como se apresenta na sequência do documento, marcadamente, conteudista.

A questão das competências, já foi tema de ressalva anterior, no campo das Ciências Humanas. No caso específico da disciplina histórica, a exclusão da dimensão social na relação entre competências específicas e gerais, bem como as competências comunicacionais, trata-se de redução pouco produtiva para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Em linhas gerais, ressalva-se, na apresentação da proposta de História, a ausência de uma reflexão mais bem fundamentada sobre a prática historiadora em ambiente escolar, com destaque para as bases fundamentais da epistemologia da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e objeto do conhecimento, o conceito de tempo histórico em suas diferentes temporalidades, ritmos e durações, concepção de documento como suporte de relações sociais, nas várias formas e tipos em que se apresenta. Enfim, considerar que a relevância do estudo da História encontra-se, sobretudo, nos desafios que sua prática impõe.

Reconheço, entretanto, a complexidade da tarefa de se propor uma Base Nacional Comum Curricular, bem como a dificuldade em atender perspectivas e tendências variadas de um campo de conhecimento. Nesse sentido, a escolha por traduzir a demanda apresentada,

nas páginas 114, 115, 118 e 119, em uma grade fechada de temas que recortam objetos específicos de conhecimento, em que se valorizam certos conteúdos, sempre gerará oposição.

Não obstante, o fato de a 3ª versão da BNCC, agora em análise, tenha incluído os temas relacionados à Antiguidade e ao Medievo, como também, os conteúdos relacionados à formação do mundo contemporâneo, o que se propõe para o Ensino Fundamental, sobretudo, para os Anos Finais (6º ao 9º ano) trata-se da tradicional perspectiva cronológica da história da humanidade, em que se complementa o estudo das sociedades como blocos civilizatórios, nos modelos de surgimento, auge e declínio, ou pelas dicotomias ocidente e oriente; com a história humana como a história do capitalismo. Lógicas já bastante criticadas nas análises dos livros didáticos pelos Editais do PNLD. O caráter marcadamente prescritivo da proposta poderá ter efeitos importantes tanto na elaboração dos projetos políticos pedagógicos nas escolas quanto na própria produção do material didático.

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente se processa de forma acessória e pontual. Os cuidados com o tratamento da história da África e da cultura afro-brasileira e da história indígena, devem ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como uma nova condição para a própria história do Brasil. Portanto, o estudo da formação histórica do Brasil contemporâneo se processa pelo reconhecimento de que tais povos vinham construindo suas próprias histórias muito antes do Brasil se organizar como nação, um fenômeno do século XIX. A relevância do estudo da história desses grupos humanos reside justamente na possibilidade dos/as estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira e se comprometerem com ela. A própria ideia de “Outro”, associada aos indígenas e africanos implica na construção histórica da ideia de diferença, associada à necessidade de se compreender criticamente como se produziu na história do Brasil a sua imagem de nação europeia e colonizadora nos trópicos. A mesma crítica incide sobre a questão de gênero, trabalhada como apêndice da história humana, como se a humanidade fosse eminentemente masculina.

Feitas todas essas ressalvas ao modelo apresentado, não me eximo de uma leitura cuidadosa da distribuição dos conteúdos, sempre buscando contribuir no sentido de um ensino da História adequado ao Ensino Fundamental.

1º ano

p. 4 – Famílias, no plural, para incorporar a diferença de gênero das famílias atuais.

p. 4 – Habilidades - EF01HI01 – sobre a relação entre memória e história. Creio que, nesse momento, é importante valorizar a ideia de uma história pessoal que pode ser construída por lembranças. Proponho uma nova redação: *identificar aspectos do próprio crescimento, por meio do registro das lembranças particulares ou de membros da família sobre a trajetória pessoal.*

2º ano

p. 5 – Nova redação para os objetivos EF01HI13m – *Identificar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio*; EF01HI14 – *Reconhecer objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias* (a mudança visa calibrar a diferença entre as duas formas de narrar a experiência passada).

3º ano

Rever a noção de marco histórico – aqui se tem uma boa oportunidade para discutir os monumentos, na perspectiva da relação com o documento. Os marcos que orientam a narrativa histórica consolidada em torno de uma certa comunidade estão sujeitos a uma avaliação crítica, portanto, conceber os monumentos como documentos que habilitam o conhecimento sobre o porquê dessas escolhas é um bom caminho para o desenvolvimento da prática historiadora em ambiente escolar.

Os lugares de memória – ampliar o escopo para permitir que se reconheçam os espaços sociais como lugares que se remetem a experiências vividas e compartilhadas pelo grupo social, no sentido material, mas também simbólico e funcional.

4º ano

p. 8 – Recomendo trocar continuidades por permanências, em face da discussão sobre o que muda e o que permanece, incluindo-se aí a variedade de ritmos dos tempos. Em compasso com as Ciências da Natureza, essa perspectiva poderia ser mais bem trabalhada, tendo em vista que o estudo do surgimento da vida na Terra é parte dos conteúdos desse ano.

Logo na primeira unidade, também, seria interessante destacar a diferença entre história vivida e a história como forma de conhecimento que tem como objeto justamente essa história vivida. Trata-se de uma diferença fundamental que deverá ser valorizada nos anos subsequentes para que se reconheça que o que se estuda na escola não é o processo histórico em si, mas as dinâmicas de conhecimento pelas quais a experiência humana se torna objeto de estudo de uma certa disciplina.

5º ano

p. 10 – Sobre o conceito de ‘povo’ e sua relação com a cultura. Nesse ano, observa-se a inclusão de conceitos mais complexos no processo de aprendizagem, sem que estes sejam objeto de reflexão mais bem apresentada. Nos termos do que se propõe conhecer na unidade 1, qual seria o sentido atribuído à noção de ‘povo’? O objetivo de se identificar os processos de formação das culturas e dos povos, é compatível com o que se espera do aprendizado nesse nível de escolaridade? A mesma indagação se estende aos demais objetivos que são amplos demais e não operam com a construção histórica dos conceitos.

p. 10 – Unidade 2, a associação do surgimento da escrita à ideia de história e a transmissão de saber e a tradição oral à ideia de memória reduzem e hierarquizam as formas de transmissão de conhecimento. Atualmente, o trabalho envolvendo as tradições orais e o próprio desenvolvimento da história oral superou em muito o domínio da palavra escrita na transmissão do conhecimento. O essencial seria articular as formas de registrar as experiências pelas sociedades apontando que as especializações implicam no reconhecimento de diferentes relações sociais que configuram tipos diferentes de convívio e organização humanas.

p.11 – Não se justifica, na 3º unidade temática do 5º ano, a redução da História do Brasil à sua abordagem político institucional. Além disso, recoloca-se a problemática da identidade e alteridade na formação de um todo homogêneo que é a nação, um conceito que também deve ser problematizado historicamente, com base em uma tipologia – branco, negros e indígenas - que remonta às leituras oitocentista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, crítica necessária a esse modelo ultrapassado.

Em relação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental recomenda-se que a partir do 4º ano seja diferenciada a história processo da história conhecimento e que os conceitos operados sejam objetos de reflexão histórica. Paralelamente, observa-se a necessidade de que os anos iniciais assumam perfil interdisciplinar como eixo norteador da organização dos conteúdos. Nesse sentido, o 1º ano organizado em torno do reconhecimento da dimensão histórica do ‘eu’ que se socializa em relação à um ‘nós’, opera do singular para o plural em compasso com os processos de formação da linguagem, que define e orienta a expressão do pensamento complexo e abstrato.

O 2º ano, disposto em torno das noções de lugar e tempo, as quais podem ser trabalhadas de modo a desenvolver nos/nas alunos/as a capacidade de reconhecimento de si em relação ao seu espaço natural e social. Mais uma vez, a relação com a linguagem pode ser profícua, no sentido de orientar os processos de organização dos mapas conceituais que permitem a elaboração de enunciados cada vez mais complexos, por meio dos pronomes de lugar e sua associação aos advérbios de tempo. Enfim, uma série de recursos linguísticos podem ser associados à elaboração de narrativas relacionadas à composição de discursos e narrativas sobre o tempo, em que se identifiquem ritmos variados, que se traduza também por categorias espaciais como o que está distante ou próximo.

No 3º ano, a noção de espaço se torna mais complexa e o recurso aos registros visuais pode ajudar à concretização dessa noção. Reconhece-se na cartografia uma plataforma privilegiada para o desenvolvimento de uma compreensão abstrata do espaço, mas também, como forma de elaborar roteiro e caminhos, produzir lógicas espaciais e mapas imaginários. Em compasso com a geografia, como também com as artes em que o espaço assume a sua dimensão plástica e pictórica como realidade figurada.

Em relação ao 4º e 5º anos, sugiro um reordenamento estrutural dos conteúdos no sentido de possibilitar aos/as estudantes uma sistematização complexa dos princípios trabalhados nos três primeiros anos: sujeito, tempo, espaço – nas suas variações.

No 4º ano, em sintonia com as Ciências da Natureza recomendo trabalhar com dinâmica da formação do planeta Terra, associando-se assim a história do planeta e a história da humanidade para melhor compreensão dos processos de ocupação da Terra como planeta habitado. Nesse sentido, se pode trabalhar com os princípios ecológicos, como forma de pensar a totalidade das relações entre a humanidade e a natureza, bem como, a formação histórica dos conceitos de economia, cultura e política, como resultantes dessa relação originária de ocupação do planeta Terra. O que se desdobraria processualmente nas disputas por domínios, nas guerras, nos processos de dominação, mas também, na luta pela igualdade, pelos direitos e pela defesa do planeta.

No 5º ano, a abordagem proposta para a História do Brasil deve ser revista, recomenda-se que se oriente o estudo que os/as alunos/as reconheçam que o que hoje chamamos de Brasil possui uma história, da mesma forma que a história dos alunos e alunas foi construída no 1º ano por meio de documentos/monumentos a História do Brasil e seus habitantes também pode ser. Trata-se portanto de construir junto com os alunos e alunas a história do Brasil com base em

documentos que relevam as múltiplas trajetórias de seus habitantes. Trata-se, portanto, de valorizar nesse nível de ensino-aprendizagem os procedimentos que traduzem a história vivida por um país em objeto de conhecimento compartilhado pelos seus habitantes.

Em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental, cabem algumas considerações específicas. A mudança do perfil do/a professor para um/a profissional formado em História, com a separação das disciplinas nesse nível do Ensino Fundamental, sugere mudanças na própria orientação dos conteúdos e dos procedimentos relacionados à prática historiadora. Vale destacar, que a pesquisa histórica, no Brasil, nos últimos vinte anos, ampliou-se significativamente com criação de novos programas de pós-graduação fora do eixo Rio-São Paulo, que qualificou a formação profissional nesse campo de estudo. Ressalta-se, ainda, a importância dos mestrados profissionais que têm possibilitado à capacitação de professores e professoras com resultados ainda a serem avaliados nos próximos anos. Portanto, os/as jovens professores/as que passam a atuar no sistema de ensino público e particular, na sua grande maioria, complementaram a sua graduação em níveis, sobretudo, de mestrado, mas também, doutorado como pode ser constatado no acompanhamento dos egressos dos Programas de Pós-Graduação, na Plataforma Sucupira, da CAPES/MEC. Nessas condições o ensino-aprendizagem da história nos Anos Finais do Ensino Fundamental pode apresentar inovações significativas.

Isto posto, cabe ponderar as escolhas realizadas na organização dos conteúdos que compõem a grade curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Em se reconhecendo que “a proposta dos anos finais privilegia a concatenação cronológica que estimule contrapontos com diferentes experiências e sociedades”, por meio de “abordagem de uma história global que relacione episódios da história brasileira com eventos ocorridos nas Américas, na África e na Europa” (p. 12), há que se avaliar como se propõe tal concatenação e quais episódios da História do Brasil são escolhidos para serem relacionados à história global e tomar os devidos cuidados para que não se replique a modelos superados apoiados em filosofias da história ultrapassadas.

6º ano

Por que limitar o estudo da epistemologia da história (natureza do conhecimento, sujeito e objeto do conhecimento) e dos métodos da história a uma unidade do 6º ano? Além

disso, por que atrelar esse conjunto de questões à problemática da origem da humanidade, associada, em termos de objeto do conhecimento, ao campo da arqueologia.

Recomendo para cada ano do segundo segmento do Ensino Fundamental, a discussão ao longo das unidades de questões associadas à produção da história como conhecimento para o estudo da Antiguidade, do Medievo, dos Tempos Modernos e da Contemporaneidade. Não existe um conhecimento histórico absoluto, tampouco as fontes históricas são as mesmas para cada período a ser estudado, e cada sociedade que se organiza no passado produz documentos que relevam a historicidade das relações sociais. Portanto, para ser coerente com as premissas apresentadas na apresentação tanto dos domínios da História, quanto das Ciências Humanas, o conteúdo deve ser problematizado em função do tipo de conhecimento que se propõe a ser estudado.

Paralelamente, recomenda-se fortemente que os objetivos de aprendizagem sejam revistos, tendo em consideração o nível do ensino-aprendizagem e a própria ideia de historicidade dos conceitos, como por exemplo, Oriente e Ocidente. De que falamos quando nos referimos à “tradição ocidental” (p.14). Como se define o conceito de Antiguidade? (p.14), como está apresentado trata-se de um corte temporal, em sendo assim, porque outras sociedades pensadas sincronicamente não estariam na “Antiguidade”. Não valeria a pena problematizar o conceito de tempo, nas categorias diacronia e sincronia, para então propor um debate sobre um conceito que é mais bem historiográfico?

7º ano

Para esse ano, apresenta-se a ideia de um “mundo moderno” e se indica a “emergência de um mundo moderno na Europa”. Entretanto, não se discute o motivo do moderno. Em oposição a um “mundo antigo”? A noção entre aspas de “modernidade” já implica que trata-se de uma palavra que deve ser destacada, entretanto, não se trava uma discussão sobre o moderno e os elementos que qualificam esse mundo como moderno.

Ressalta-se a discussão sobre o que os sujeitos históricos em seus registros identificavam como moderno, quais os desafios que se apresentavam a esses sujeitos, que os opunham a um tempo que passou e se tornou antigo? Mais uma vez, a prática historiadora deve se colocar em relação aos vestígios da experiência vivida e processa-los como conhecimento por meio dos conceitos que possuem historicidade.

Trata-se, portanto, no 7º ano, de um conjunto de fenômenos históricos identificados como Tempos Modernos, Idade Moderna, ou os seus correlatos. A forma como esses fenômenos são apresentados seguem a lógica dos níveis da sociedade: cultura, política e poder, economia. Entretanto, em momento algum, essa escolha é reconhecida, como se tais níveis fossem naturalmente utilizados no funcionamento das sociedades históricas. O que não é fato, tendo em vista que as pesquisas em história cultural, história política e história econômico-social apresentam questões próprias e procedimentos que permitem, inclusive, identificar a sociedade como uma totalidade, muitas vezes, disfuncional, como por exemplo, os estudos de crise. Ou seja, o recurso didático de associar uma fatia de tempo a uma estrutura em níveis, trata-se de uma escolha teórica que não leva em conta o fundamental da proposta de uma história global, aquela que implica investir nas conexões entre as partes do mundo, problematizando a cronologia linear e homogênea, no confronto das mudanças e permanências que ocorreram que calibram as diferenças entre as sociedades, considerando-se as temporalidades distintas que conformam o tempo da história: curta, média e longa duração.

Nesse nível de ensino-aprendizagem, observa-se a falta de propriedade de objetivos amplos demais, como por exemplo: “descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e suas interações com outros universos” (p.18). Os exemplos são muitos, o que obriga uma revisão na forma de definir os objetivos de aprendizagem associados ao nível da escolaridade e aos conhecimentos que se quer do/a aluno/a.

Os 8º e 9º anos dividem o “mundo contemporâneo”, cabendo ao 8º ano, o final do XVIII e o século XIX, e o 9º o século XX e a história recente.

A partir do 8º ano, a história do Brasil ganha autonomia de unidade temática, caracterizando-se como entidade política, geográfica e econômica, sem a articulação necessária. Além disso, se utilizam conceitos como “plantation” e “imaginário nacional brasileiro”, mais uma vez, como níveis de uma estrutura que não se comunica. Quais são as relações sociais predominantes que definem a formação do Brasil como nação, uma entidade política que se constrói historicamente, no conflito dos grupos de poder e na exploração do trabalho? Deslocar o foco e problematizar as relações sociais em função dos problemas que ela nos revela no próprio presente, seria mais coerente com o que se propõe na apresentação do documento de História.

No 9º ano, observa-se uma série de falhas, por exemplo, na unidade 2, o objeto de conhecimento é identificado como Ditadura Militar, entretanto, nos objetivos se refere à ditadura civil-militar. Não se aborda o conceito de socialismo, as opções ao capitalismo, são sempre associadas aos totalitarismos e fascismos.

Embora o/a aluno/a de 9º ano esteja em uma faixa etária mais madura que os de 6º ano, não se justifica como objetivo de aprendizagem: “Relacionar as diferenças das paisagens aos modos de viver de diferentes povos europeus, asiáticos, africanos, árabes e oceânicos, reconhecendo suas ancestralidades e o legado cultural no contexto mundial, valorizando identidades e interculturalidades regionais” (p.23). Um objetivo como esse inviabiliza o aprendizado de História no Ensino Fundamental e, no limite, torna esse conhecimento inacessível e, por consequência, desnecessário.

Conclusões do parecer:

1) Contradição com os documentos de base LDB – 1996 e Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013. Ambos valorizam a dimensão de saberes e competências como apoio para a universalização do sistema de ensino-aprendizagem.

2) Crítica ao domínio da pedagogia das competências, por associar-se a um dos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, que implica que todo conhecimento tem uma aplicação, segundo definição apresentada na Introdução às Ciências Humanas (p.7). Valeria indicar a referência teórica com a qual se constrói essa escolha

3) A formulação pedagógica se apoia em três competências gerais, das quais se desdobram uma estrutura de funcionamento pouco flexível que condiciona o processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis. Entretanto na apresentação das grades de temas, objetos e objetivos de aprendizagem essas competências não são mais referidas, e no caso, da História o que se observa é a valorização de uma perspectiva conteudista em detrimento de uma perspectiva formativa.

4) A matriz de competências associa-se a uma dimensão do processo de ensino-aprendizagem que é a de avaliação quantificável. Portanto, o reconhecimento do protagonismo das competências como o diferencial no processo de ensino-aprendizagem, condicionará todo esse processo aos controles de quantificação produtivista.

5) Recomendo que se valorize, tal como indicado no documento das Diretrizes Curriculares nacionais de 2013, operar-se com os saberes e competências em lógicas diferenciadas, que acompanhem as características próprias de cada campo de conhecimento. Reconhece-se, portanto, a interdisciplinaridade como horizonte de formação evitando-se, assim, a sua instrumentalização.

6) Valorizar o processo de ensino-aprendizagem como forma de superar o senso comum no sentido de uma consciência crítica adquirida com base no conhecimento. Essa perspectiva permite que a universalização do sistema de ensino prepare crianças e jovens para se tornarem atores sociais.

7) Recomenda-se, vivamente, a revisão dos objetivos de aprendizagem, sobretudo, dos Anos Finais do Ensino Fundamental no domínio da História. Há uma clara confusão entre objetivos e objetos de conhecimento. O que poderá ser solucionado se os objetivos da aprendizagem acompanhem a faixa da escolaridade do Ensino Fundamental. Trata-se, portanto, de identificar que a relevância do ensino da história nesse nível de escolaridade reside justamente no desenvolvimento de uma atitude historiadora frente ao seu próprio tempo.

Avalio, portanto, a pertinência da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não seja prescritiva e subordinada às metas relacionadas ao fluxo escolar, ao controle vertical do trabalho docente e à elaboração de objetivos de aprendizagem impossíveis de serem atingidos.

A produção do conhecimento histórico em ambiente escolar no Ensino Fundamental, se justifica pela importância de seus objetivos de formação. Portanto, uma Base Nacional deve incentivar o domínio de conceitos fundamentais, o aprendizado dos métodos de produção do conhecimento com base em documentos de natureza variada, compreendidos como suportes de relações sociais, e possibilitar que nesse aprendizado os/as estudantes se reconheçam tanto

como agentes da história vivida, quando sujeitos na elaboração do conhecimento histórico.