

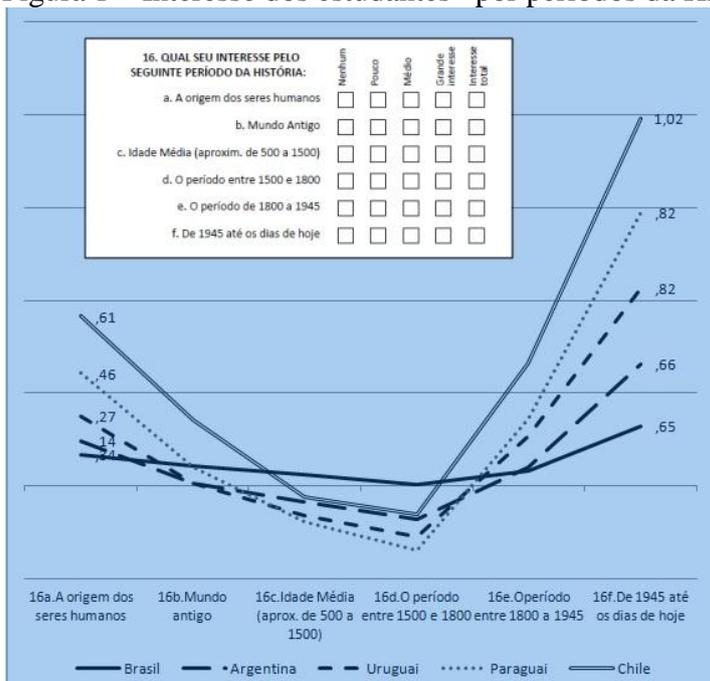
**Parecer para o texto preliminar do componente curricular História
para a Base Nacional Comum Curricular**

Luis Fernando Cerri
Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR
lfcronos@yahoo.com.br

Considero que a opção de privilegiar a história do Brasil e a história recente é oportuna e legítima. Entendo que se trata de rever o foco geral da narrativa da história: até hoje, ensinar primeiro a história geral e depois a história do Brasil, seja nas abordagens tradicionais, seja nas abordagens chamadas de história integrada, implica uma hierarquização tácita. Nesta hierarquização, a história do Brasil é narrada por um olhar estrangeiro, a partir de um foco europeu: é necessário contar toda a história geral antes da chegada dos europeus ao litoral do futuro Brasil para que a história nacional brasileira entre em tela. Além disso, o foco narrativo da história na escola até hoje tem girado em torno do conceito de nação: Brasil colonial, Brasil imperial, Brasil republicano, por mais que, a rigor, não exista Brasil antes da independência. Não se tem concebido, no âmbito escolar, traduzir as orientações da Lei 13.645 sobre a história indígena em um ensino de história que extrapole a forma nacional, lidando com o passado indígena na América ou com a condição supranacional da época da colônia, veiculada por meio do oceano Atlântico nas trocas econômicas, migratórias e culturais.

Avalio que a opção pelo foco no Brasil não é nem um abandono da história geral, nem um projeto vulgarmente nacionalista de ensino, mas uma mudança de foco e de prioridades de conteúdo. Penso que essa opção pode contribuir como ponto de inflexão para a trajetória do ensino de história no Brasil. Guardadas as diferenças e devidas proporções, trata-se de uma alternativa já assumida na Argentina. E na nossa análise a partir dos dados do projeto Jovens e a História, temos elementos para sustentar que os estudantes argentinos aprendem mais história e aplicam-na melhor nas suas vidas que os estudantes da amostra brasileira. Além disso, em termos de ir ao encontro dos interesses dos estudantes, a figura 1 indica a prioridade dos temas de história recente em todas as amostras nacionais.

Figura 1 – Interesse dos estudantes* por períodos da História (média)**



Fonte: dados do projeto “Jovens e a História no Mercosul”

* N = 2420 (Brasil), 965 (Argentina), 227 (Uruguai), 195 (Chile) e 119 (Paraguai)

** Números em escala de Likert variando de -2 (nenhum interesse) a 2 (interesse total)

Primeiro, lidamos com uma estrutura canônica de conteúdos construída na Europa, enxertada no sistema educativo de um estado monárquico e nobiliárquico, para cumprir tarefas de formação de quadros elitistas, no “mundo dos brancos”. Desde então, esse modelo tem sido mantido com poucas mudanças estruturais, sendo que as iniciativas de história temática não tiveram suficiente difusão para confrontá-lo. Assim, seguimos eurocêntricos, nacionalistas (reivindicando quase exclusivamente a herança europeia) e lineares. Outras formas de enfrentamento desse modelo tendem a somar a ele novas demandas, como uma árvore de natal à qual agregamos cada vez mais enfeites. A eficiência desse ensino de história confuso e enciclopédico, carregado de temas e conteúdos sem fim, está se tornando nula. Nesse maremoto de dados, fatos, informações, conceitos, imagens, considerando as poucas aulas de história, é difícil estabelecer outra relação que não o memorizar, o zapping, o aligeiramento de tudo, de modo que, para os estudantes, principalmente do ensino médio, a história não faz sentido. Não auxilia a ler o mundo, não permite um letramento histórico.

Diante desse quadro, está correto promover uma seleção mais ousada como a que se verifica nessa versão preliminar. Currículos mudam conforme as práticas de tradição seletiva. No caso brasileiro, temos feito mais uma tradição aglutinativa que seletiva. Para recuperar a possibilidade de fazer sentido, orientar no tempo e ser

aplicada na vida prática, a história escolar precisa fazer um recorte mais ousado, de modo a ter uma quantidade viável de conteúdo para poder trabalhá-los com um mínimo de aprofundamento. Além do mais, estamos tratando de base curricular, não de currículo. Esse não é o todo, não elimina o que não está presente ou está pouco presente, apenas estabelece o que deve ser comum.

A pesquisa Jovens e a História no Mercosul, já mencionada acima, colabora com as justificativas para as escolhas feitas pela comissão nomeada pelo MEC para a BNC de História. Na tabela 1 e na figura 2 fica patente que os estudantes sabem relativamente bem sobre idade média. Entretanto, sabem muito mal sobre a ditadura militar brasileira. Do ponto de vista da orientação temporal para a cidadania brasileira, não é difícil conceber qual saber é mais urgente para os dias atuais, embora ambos sejam importantes

Tabela 1 – Associações de frases com o período medieval (média)* por estudantes brasileiros**.

A que você associa a Idade Média?

	21 a. Uma época obscura e supersticiosa	21b. Um tempo de grande influência da Igreja	21c. Um período em que os camponeses eram dominados pela nobreza, pela Igreja e pelo Rei.	21 d. Um período romântico de aventura com cavaleiros e donzelas	21e. Um tempo de confronto em muitos países europeus entre a Igreja e o Rei
Média	-0,13	0,87	0,93	-0,48	0,52
Moda	0	1	1	-1	1

Fonte: dados do projeto “Jovens e a História no Mercosul”

* Números em escala de Likert variando de -2 (discordo totalmente) a 2 (concordo totalmente)

** N = 2420.

Figura 2 – Média* de concordância/discordância de estudantes** com afirmações sobre a ditadura militar brasileira.

Os governos militares em nosso país podem ser ligados a:



Fonte: dados do projeto “Jovens e a História no Mercosul”

* Números em escala de Likert variando de -2 (discordo totalmente) a 2 (concordo totalmente)

** N = 2420.

Sugestões para aprimoramento

1) Na definição do componente curricular história, p. 241, faltam as palavras acontecimento, sociedade e tempo, sobram “dades” (espacialidade e historicidade, quando basta espaço e tempo). O segundo parágrafo trata das funções do ensino de história: explica o que ele faz, mas não o que ele é. Logicamente, é o caso de primeiro definir o componente curricular, pois o primeiro parágrafo lida com objetivo e o segundo com funções. Cabe, já no começo, definir o componente curricular como o estudo das pessoas e sociedades no tempo, buscando dar conta da articulação entre o conhecimento do passado, a compreensão do presente e a projeção de expectativas e planos pessoais e coletivos para o futuro.

No terceiro parágrafo do componente curricular história, ainda na página 241, discutem-se os “usos das representações sobre o passado”. Sou de opinião de que o conceito de representação já pressupõe a noção de “uso”, de modo que me parece redundante a formulação, que poderia ser escrita apenas como “representações do passado”. O quarto parágrafo fala em “usos do passado” que, por sua vez, nunca são apenas usos do passado, já que indicam apreciações e ações para o presente e projeções de futuro. Penso que, em sintonia com a sugestão anterior, a noção ficaria melhor descrita como “representações do tempo”, simplesmente. No próprio texto da BNC ou

em materiais complementares, é importante justificar por que é relevante falar de representações do passado/presente/futuro/tempo: porque evidencia a) o passado como escolha e construção e b) indica a importância do passado no presente e no futuro, do presente no passado e no futuro e do futuro no passado e no presente (já que a representação é um procedimento atual em que a nossa forma de representar o passado está permeada pela nossa leitura do presente e expectativa de futuro). Ainda nas justificativas sobre o uso do termo, da noção e do conceito de representação, me parece relevante esclarecer que a representação do passado, um dos princípios básicos da aprendizagem histórica, é composto de: a) percepção, reconhecimento, apreensão do passado; b) de interpretação, de avaliação, de valoração do passado apreendido, reconhecido e percebido, atribuindo-lhe sentido e significado e c) de capacidade de uso dessa percepção interpretada do passado na própria vida.

2) Conceito de história deve aparecer gradativamente nos objetivos e conteúdos das séries iniciais.

Falta, na proposta para o começo da trajetória escolar, nas séries iniciais, o trabalho com o conceito de história, que pode muito bem mesclar-se com o trabalho com as narrativas literárias, artísticas, mitológicas, e depois destacar a especificidade da narrativa histórica, considerando que, cognitivamente, a contação e a compreensão de histórias consistem de estruturas mentais comuns à ficção e às narrativas do que efetivamente aconteceu.

3) Ênfase na história do Brasil e as lógicas de identidade e alteridade, reconhecimento e estranhamento.

Como já se argumentou acima, está acertado o foco no Brasil, mas é preciso cuidar para que fique claro que este é um ponto de partida e/ou de chegada, não o percurso todo, como consta em algumas críticas no debate atual. Embora não procedam as críticas de que se trata de uma proposta nacionalista, é preciso deixar isso claro no texto. O padrão da história ensinada sempre foi nacional, essa é sua marca de nascença. O problema é que se acredita, desde o século XIX, que somos uma nação de herança principalmente europeia, com alguns vernizes indígenas e negros, quer dizer, o nacionalismo no ensino de história brasileiro no século XIX foi um nacionalismo eurofílico: o narrador fala sobre o Brasil com os pés na Europa. Por isso, o Brasil espera uns 50 séculos na fila, desde o surgimento da escrita até o descobrimento, para entrar

em cena. E sua história recente, na maior parte das vezes, é um *flash*, já que, depois de tanto tempo ao longo do ano escolar na fila dos conteúdos, acaba não havendo mais tempo para o presente. Agora trata-se de falar sobre o Brasil com os pés no Brasil, ensinar uma história numa perspectiva nacional que reconhece a contribuição efetiva, civilizatória (e não apenas superficial) dos negros e dos índios, assim como os conflitos e tensões de então e os que permanecem. Entretanto, alteridade é fundamental, não só para constituir a identidade, como para permitir o contraponto quanto à nossa própria experiência local/ nacional, imaginar alternativas e construir críticas às nossas próprias formas de vida. Dar o devido destaque a experiências de outros tempos e outros espaços é fundamental, não só para constituir a identidade pelo contraponto como também a formação de elementos para questionar e relativizar a nossa própria forma de organização, convivência e entendimento/representação do mundo. Entendi que a opção dessa proposta para a BNCC é a História do Brasil como eixo para acessar as outras histórias, presente no texto “O Brasil no mundo e o mundo no Brasil”, de Marcos Silva e Cláudia Ricci; novamente, isso precisa estar explícito.

O “estranhamento diante do mundo” pode ser muito ajudado pelo que é distante, como crivo para estranharmos aquilo que nos parece natural. É mais complicado, de partida, estranhar o que é familiar.

- Exemplos disso no ensino fundamental, para afastar-se mais da lógica (bastante criticada) dos círculos concêntricos, alguns itens ou cada item estudado sobre a realidade local, familiar, do bairro, da comunidade, da cidade, podem ser alternados com a alteridade de experiências similares (p. ex., quanto ao trabalho, quanto à família, quanto à cultura na comunidade, etc.) em outros espaços (conceber a dimensão do Brasil e suas diferenças) e em outros tempos (abrir espaço para conceber, por exemplo, a antiguidade, o período medieval etc.) sem muita preocupação com conceber medidas muito complexas de tempo ou de contextualização. O importante é lidar com as narrativas e seu conteúdo de alteridade e problematização das nossas próprias práticas sociais. É possível e desejável trazer essas experiências de alteridade para a sala de aula como narrativas, como historinhas, aproveitando a estrutura mental que já existe pra ficção, para a fantasia, com a ressalva de que essas realidades realmente acontecem ou aconteceram/acontecem. Assim, podem ser feitos estudos comparativos que cotejem a identidade e a alteridade das experiências. Um cemitério local pode levar a turma a descrever e pensar sobre como cultuamos nossos mortos, reflexão que pode ser colocada lado a lado com informações sobre como os antigos romanos cultuavam seus

mortos, como os guarani cultuam seus mortos etc. Esse tipo de exercício tem um potencial fantástico para um dos objetivos fundamentais do ensino de história e das Ciências Humanas, que é desenvolver a tolerância, a empatia, e um profundo senso de humanidade, base para a solidariedade, a partir da percepção da diversidade e da unidade da experiência humana. Há oportunidades para isso, por exemplo, em CHHI2FOA018: o trabalho na comunidade do estudante e em outras comunidades pode ser contraposto ao trabalho em civilizações distantes no tempo e/ou no espaço. Tal contraposição pode ocorrer em forma de texto de leitura, coordenando os objetivos da área de linguagem, inclusive mesclando aspectos históricos com aspectos ficcionais na narrativa, permitindo, sem maiores problemas, um contato pontual e de caráter propedêutico com histórias de alteridade como as da antiguidade clássica ou oriental, África ou América Hispânica.

Outro exemplo: ao lidar com o procedimento de pesquisa CHHI3FOA024 (Identificar e descrever diferentes formas de registro da experiência cultural de sua comunidade ao longo do tempo), é importante indicar e incentivar a articulação com a aprendizagem da língua pelo reconhecimento das várias formas de registro – hieróglifos, escrita cuneiforme, ideogramas chineses, etc.

Outra estratégia importante de estabelecimento de relações interdisciplinares é a articulação com a aprendizagem de língua pátria pela contação e estudo de histórias relevantes também para o componente curricular História. No mesmo sentido, o exercício da crítica documental, elemento fundamental da pesquisa e “procedimento articulador dos processos de construção de conhecimentos históricos” (p. 242) é, em boa parte, interpretação de texto, embora não se resuma a esse aspecto, obviamente. Assim, é relevante indicar, sobretudo nas séries iniciais, em que as tarefas estão a cargo de uma professora apenas, as possibilidades de articulação interdisciplinar, novamente, com as tarefas de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades linguísticas. Aprender a ler criticamente e interpretar textos são objetivos comuns da área de linguagem e da área de Ciências Humanas em geral, e da História em particular, e estratégias nesse sentido precisam ser indicadas e incentivadas.

3) Não podemos repetir uma história do Brasil contada com os pés na Europa, e isso passa por não contar essa história de costas para os demais países da América Latina. Isso está bem resolvido no que se propõe para o ensino médio, mas é interessante temperar essa identidade com a alteridade.

É importante articular também com experiências da América hispânica e propor algumas análises comparativas. Nossos jovens acham que temos histórias muito diferentes, mas temos muitos processos semelhantes. Está claro e bem estabelecido no ensino médio, não vejo motivo para algumas pontes a mais com a América hispânica no ensino fundamental.

P. ex. – CHHI7FOA088 - revoltas indígenas – Tupac Amaru

CHHI8FOA0103 - análise comparativa com outra independência na Am. Latina.

4) O item de representação do tempo CHHI1FOA005 está mal explicado, pois parece que os estudantes irão fazer complexas análises e desconstruções da representação do tempo no calendário, o que não é o caso. Nessa faixa etária, definitivamente não é o caso de entrar na questão de produção do conhecimento histórico, mas tão somente fazer que se compreenda que os calendários não são fixos e naturais, mas produtos da ação humana. Para isso, basta que os estudantes percebam que há dias que não eram feriados e depois passaram a ser (como o 20 de novembro ou o 9 de julho em São Paulo), e outros que eram feriados e deixaram de ser, dias que são feriados em outros lugares ou que só são feriado em nossa cidade (aniversários de fundação dos municípios e dias do santo/a padroeiro/a da cidade, e ainda que há datas que são estabelecidas com base na natureza (início e final de cada uma das estações) e eventos astronômicos (como o ano bissexto, para ajustar o tempo do ano com o tempo de translação do planeta, que é algumas horas maior que 365 dias). É interessante ainda que os alunos percebam que nosso calendário ocidental não é o único, mas convive com outros calendários, e que mesmo esse calendário já foi modificado e ajustado no passado. Enfim, esse tipo de trabalho colabora para que, no futuro, com base em outros conhecimentos (como a noção de que as horas são diferentes conforme o lugar em que se está ao redor do globo terrestre), se construa a ideia de que o tempo não é absoluto e que a sua medida e contagem tem muito a ver com a cultura, além da natureza.

No conjunto de objetivos e conteúdos do primeiro ano, cabe promover articulação entre Representações do Tempo, Categorias, noções e conceitos e Dimensão político cidadão utilizando o tema dos idosos da família ou de outras famílias como meio para explorar a noção de duração, de ritmo e de percepção do tempo. Na mesma toada, o item CHHI1FOA008, que lida com os diferentes pertencimentos, é um recurso precioso para explorar as diferentes durações que estão envolvidas nos pertencimentos: tempo de vida do aluno, da sua família, da sua escola, o que favorece o estudo das medidas de tempo e as noções de ordenação, sequência, continuidade e simultaneidade.

Por sua vez, o item CHHI1FOA010 pode beneficiar-se ao incluir, em sua redação, “no mesmo tempo e em tempos e espaços diferentes” substituindo “ao longo do tempo”, para favorecer, na dimensão político-cidadã, a articulação com os objetivos de aprendizagem de categorias, noções e conceitos. De uma forma geral, todos os objetivos cuja redação termina com “ao longo do tempo” constantes desta proposta preliminar poderiam ser substituídas pela formulação sugerida acima sem prejuízos e, aliás, com benefícios, entre os quais responder às críticas infundadas de que esta seria uma proposta etnocêntrica ou nacionalista (no mau sentido). O item CHHI3FOA031, a propósito, poderia ter adicionado o período “e refletir sobre as mesmas em comparação com outras experiências históricas”.

4) Item CHHI4FOA038

Este item pode estabelecer um diálogo com o componente curricular de Artes se forem indicados, ao lado das formas de organização do município (bairros, regiões, zonas, setores) a parte da estética (arquitetura) e das técnicas de construção. Pode-se, a partir do apoio da professora, estabelecer relações com padrões da Roma antiga, ibéricos e árabes sobre as formas de organização e a estética das edificações urbanas, articulando tanto os aspectos da Arte com a relação identidade/alteridade e permanência/mudança, já defendidas neste parecer.

5) Item CHHI5FOA050 – Para maior clareza, sugiro trocar “temporalidades e regionalidades” por “tempos e espaços”.

6) Item CHHI6FOA071 – É importante mencionar outras formas de periodização da história além daquela que é citada e é a mais conhecida (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea). Se não há outras formas de periodização alternativas que possam ser indicadas para pesquisa do professor ou da professora, como tornar essa discussão efetivamente relevante? Quais seriam as outras? Modos de produção, antes de Cristo/ depois de Cristo, período da história moderna e contemporânea apenas como história moderna ...

7) Item CHHI6FOA073 – “Brasil pré-colonial” é uma expressão etnocêntrica e anacrônica, pois implica que a identidade “Brasil” define aquelas experiências históricas, quando elas se deram independentemente do que o território veio a se tornar.

O mesmo raciocínio pode ser aplicado à expressão “Brasil Colônia”. Reconheço que é difícil dar um nome curto e reconhecível a um período que envolve uma explicação. O problema é que os nomes curtos e reconhecíveis aí usados são, na verdade, explicações, e explicações inadequadas.

8) CHHI6FOA074 – Esse item requer atenção para as preocupações da lei 11.645. Ao tratar as formas de organização política do Brasil desde a colonização portuguesa até contemporaneidade, não há espaço para formas de organização não portuguesa que foram simultâneas: tribos, redes intercomunicadas de tribos de mesma etnia, com relações comerciais e familiares, cacicados, quilombos e mesmo grandes civilizações, por exemplo partes do império inca no território que viria a ser a Amazônia, desestruturadas pela conquista espanhola algumas décadas após o início do domínio português. Esse cuidado tem várias vantagens, por exemplo colocar a experiência indígena no quadro da história e construir a noção de simultaneidade de experiências de organização, bem como a perspectiva de que a presença do domínio português alcançava apenas algumas faixas do território que os portugueses tinham como seu.

9) Alguns conceitos precisam ser mais bem destacados ao longo de toda a proposta, mas principalmente para o ensino fundamental. História, sujeito histórico, ritmos de tempo e duração, ordenação, sequência e simultaneidade, futuro, fato – acontecimento, cultura – natureza, poder.

Ponta Grossa, 28 de dezembro de 2015.