

## Parecer sobre a BNCC - Componente Curricular HISTÓRIA

Martha Abreu

Prof. Titular do Departamento de Historia da UFF

Pesquisadora do CNPq

Cientista do Nosso Estado/Faperj

### **Proposta Geral**

Nas primeiras páginas, p. 241-243, são expostos os princípios e objetivos gerais que norteiam o Ensino de História na Educação Básica. Destaque especial foi dado para o respeito “às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de credo e ideologia”, de acordo com a recente legislação educacional brasileira (leis 10.639/03 e 11.645/08). A busca pela valorização das Histórias da África e das Américas, assim como pelo rompimento com um ensino centrado na História europeia também merece todos os elogios.

Entretanto, mesmo considerando o limitado espaço para a síntese apresentada, recomendo maior explicitação de outros importantes pontos de partida para o Ensino de História. Logo no primeiro parágrafo, como principal objetivo do Componente Curricular História, lemos a afirmação: “viabilizar a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres das pessoas, em variadas espacialidades e temporalidades, em dimensões individual e coletiva”. Pergunto-me se logo nesse parágrafo de abertura não seria recomendável também a definição de outras operações e domínios fundamentais do conhecimento histórico, como a preocupação com as transformações e rupturas destes “valores, saberes e fazeres”; como a abrangência desses “valores e fazeres” vinculados aos campos econômico, social, político e cultural, e, complementarmente, às relações conflituosas e de poder presentes nas relações e processos históricos dos sujeitos sociais (“pessoas” pode ser visto como um termo impreciso). Essas operações e domínios do saber histórico permitem a construção e a consolidação de uma narrativa histórica onde emergem os agentes sociais, as mudanças e os conflitos sociais no tempo. Poderia ainda ser mais enfatizada, em toda a proposta, a problemática da História das Mulheres e a perspectiva de gênero, aprofundando a compreensão da diversidade na História.

A relação entre os usos do passado e a construção do presente e do futuro está muito bem construída e valorizada nesta apresentação, especialmente na problematização das mídias sociais e na avaliação crítica dos patrimônios culturais.

Sugiro ainda nessa discussão a incorporação da historiografia, pouco contemplada no documento, como uma das operações intelectuais fundamentais de construção do passado, das memórias coletivas e do desenvolvimento do raciocínio histórico.

Como defendeu Hebe Mattos, em texto de nosso blog *conversa de historiadores*, “a ênfase nas representações do passado no tempo presente também parece chave interessante para as propostas de recortes em sala de aula, capazes de ajudar o professor a problematizar as noções de tempo e de historicidade, matérias primas da disciplina da História. Os usos do passado no presente são também ferramenta eficaz para elencar conteúdos programáticos anteriores à colonização portuguesa no Brasil, problematizando legados filosóficos, artísticos ou religiosos fortemente presentes na contemporaneidade” (<http://conversadehistoriadoras.com/> - 1º. Dez. 2015). Sem dúvida, os usos do passado podem ser trabalhados como forma de articulação entre o local e o global, e entre diferentes temporalidades, inclusive com a chamada História antiga.

Considero excelente a proposta de buscar a compreensão do “lugar social” da pesquisa e do “saber histórico na Educação Básica”. Considerar o estudante como agente/sujeito social da construção de seu conhecimento e de sua leitura de mundo é fundamental para a valorização de identidades e experiências sociais e étnicas plurais. Entretanto, talvez possa ficar mais explícito o importante diálogo do saber histórico com o saber docente, com a escola e seus alunos, e com as diversas etapas do ensino, pois um dos maiores desafios do Ensino de História é exatamente enfrentar a tensão entre formar um cidadão atuante ou um pequeno historiador. Parece-me adequada a proposta de articulação, através dos anos, de saberes históricos cada vez mais complexos, embora seja muito difícil definir os níveis de complexidade.

Certamente, o ponto mais polêmico da apresentação do Componente Curricular História da BNCC é a opção de considerar a História do Brasil como “alicerce a partir do qual tais conhecimentos serão construídos ao longo da Educação Básica”. Por mais que se ressalte a não exclusividade “na abordagem da história brasileira, nem tampouco a exclusão dos nexos e articulações” com as diversas outras histórias, os *objetivos de aprendizagem* enumerados posteriormente precisam incorporar sistematicamente, em todos os anos, esses nexos e articulações. O documento como um todo precisa ficar atento a essas lacunas e possíveis simplificações da História do Brasil.

A própria construção da História do Brasil precisa ser problematizada e contextualizada. A ideia de Brasil, gestada depois da independência política e ao longo do século XIX, como local de definição dos direitos à cidadania e da memória oficial

sobre a nação e seu passado, merece maior atenção. Do contrário, corre-se o risco de considerar o nascimento do Brasil no momento da chegada dos portugueses e, conseqüentemente, conferir um valor excessivo ao período colonial na formação da chamada nação brasileira. Aliás, esse risco torna-se realidade nas propostas dos 7º e 8º anos. Para minimizá-lo, seria oportuna a incorporação da reflexão sobre História comparada, ou transnacional, como se tem defendido, especialmente em processos históricos onde esse tipo de exercício permite a melhor compreensão dos processos que são ao mesmo tempo locais, nacionais e globais, como a escravidão moderna, as abolições, a formação dos Estados Nacionais nas Américas, as lutas pela cidadania, os regimes militares na América Latina etc.

Embora concorde com a opção, precisam ser fortalecidas as justificativas para a ênfase em História do Brasil. A justificativa que considera a “maior facilidade de acesso às fontes” não deveria ser considerada. Como sugestão, vale levar em consideração as discussões recentes sobre o Tempo Presente, associadas à construção de memórias – inclusive no próprio século XIX - e seus possíveis desdobramentos no Ensino de História. Precisa ser mais valorizada a declaração final de que a História do Brasil “deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global”. Afinal, ainda é no recorte “Brasil” que disputamos e construímos os caminhos da cidadania e da igualdade social e racial em canais locais, regionais, nacionais e internacionais de participação política. A História do Brasil é um dos mais importantes espaços de inserção política do estudante.

Os eixos escolhidos para a organização dos objetivos de aprendizagem são adequados e ajudam a conceber os sentidos e significados para o saber histórico no Ensino Básico (procedimentos de pesquisa; representações do tempo; categorias, noções e conceitos; dimensão político-cidadã). Contudo, muitos *objetivos de aprendizagem* confundem-se com uma listagem de conteúdos fixos, entendidos como mínimos ou obrigatórios. Seria importante definir melhor o que se entende por *objetivos de aprendizagem*: necessidades de desenvolvimento cognitivo, de habilidades e competências?

A estratégia de escrita dos *objetivos de aprendizagem* através das expressões “por meio de” ou “tais como” pode cumprir a função de exemplificar as situações e os processos concretos a serem conhecidos, mas também induz para a compreensão de conteúdos mínimos ou obrigatórios a serem ministrados. Nesse caso, deve ser realizada uma avaliação apurada sobre o que foi escolhido como “exemplo”. Sempre se corre o

risco de “esquecer” ou não valorizar algum processo e conjuntura tão importante quanto a que foi escolhida como “exemplo”. Entre outras possibilidades, talvez possa ser interessante explicitar a estratégia dos “exemplos” na apresentação da proposta - ou até mesmo apontar prioridades e não exemplos (sempre haverá a possibilidade de não se adotar essa estratégia de eleger recortes/exemplos de contextos e conteúdos).

Será importante uma revisão aprofundada dos *objetivos de aprendizagem* para que os conteúdos sugeridos não sejam também entendidos como escolhas aleatórias – evidentemente sempre incompletas. Da forma como muitos se encontram redigidos, como listagem de conteúdos, sempre se descobrirá algum importante processo histórico não incorporado. O fantasma que assombra o saber histórico, a missão de “dar toda a história”, pode voltar a ameaçar o que exatamente se quer evitar. A perspectiva de “dar toda a história” é, sem dúvida, o que a BNCC se propõe a combater. O que se “tira” e o que se “põe”, entretanto, não pode parecer fruto de escolhas arbitrárias. A revisão aprofundada dos objetivos permitirá sua maior adequação ao que se pretende propiciar e priorizar em termos de raciocínio e saber histórico. Complementarmente, nos eixos *representações do tempo e dimensão política-cidadã*, são listados algumas vezes, como exemplos, conteúdos de conjunturas e processos históricos muito específicos. Valeria a pena uma revisão apurada das temáticas e conteúdos apresentados e distribuídos nos quatro eixos.

Por fim, gostaria de salientar que, se a opção por títulos para cada ano escolar pode ser útil para a identificação do foco escolhido, alguns títulos não dão conta da complexidade dos processos e transformações temporais, nem das narrativas históricas correspondentes, operações caras ao saber histórico. Por exemplo, a ideia de “mundos” ou a de “processos”, sem especificação temporal, nos 7º, 8º e 9º anos. A perspectiva de “Mundos”, sem um esclarecimento prévio, pode restringir seu significado a limites geográficos e socioculturais, sem o dinamismo típico do saber histórico.

A melhor opção, para além dos títulos, pode ser demarcar contextos, conjunturas, processos ou temporalidades adequadas ou priorizadas para cada uma das fases do Ensino de História (isso poderia ser feito em parágrafo anterior à listagem dos eixos e *objetivos de aprendizagem*). Para a reflexão da dimensão temporal da história humana, bem como da alteridade entre épocas e cultura, é fundamental precisar e justificar os contextos escolhidos e priorizados.

No meu modo de ver, essas últimas observações não precisam ser incorporadas até o 5º ano, pois os títulos e enfoques nessa etapa do ensino fundamental parecem

adequados (entretanto, é oportuno mencionar minha não especialização nesses períodos iniciais do Ensino de História).

### **6º. Ano. Representações, sentidos e significados do Tempo Histórico.**

Se aqui estão presentes as preocupações com as dimensões Brasil e mundo, conteúdos excessivamente amplos são listados de forma pouco articulada em diferentes eixos. Por exemplo, são mencionados “estudos e pesquisas acerca dos processos de colonização ocorridos nas Américas” (CHHI6FOA065) nos *procedimentos de pesquisa*. No eixo *categorias, noções e conceitos* são destacadas “características, pessoas, instituições, ideias e acontecimentos relativos a cada um desses períodos históricos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea” (CHHI6FOA072), e a identificação/problematização das “diferentes formas de representação da divisão da história brasileira (Brasil Pré-colonial, Brasil Colônia, Brasil Reino, Brasil Império, Brasil República), estudando trajetórias de sujeitos, instituições e ideias, além de acontecimentos relativos às experiências políticas, econômica, social e cultural brasileiras” (CHHI6FOA073).

Se o foco principal do 6º ano são as formas de representação e significação do Tempo histórico, sugiro maior ênfase nas diferentes formas de periodização e de narrativa histórica ao longo da História da Humanidade (aqui é uma ótima oportunidade para priorizar histórias da antiguidade e de sociedades que não valorizaram a escrita). Refletir sobre as diferentes formas de representação do tempo histórico, que incluem operações de simultaneidade, continuidade, mudanças, ciclos e rupturas, é também refletir sobre as diferentes formas de se contar e registrar a história, em operações memoriais, registros orais, visuais ou escritos.

### **7º. Ano: Processos e Sujeitos**

No meu modo de ver as propostas para os 7º, 8º e 9º anos são as que necessitam de maior articulação e delimitação dos contextos. Recebem praticamente o mesmo título e não são especificadas as temporalidades, os processos e as narrativas históricas que darão conta do foco proposto: processos históricos e sujeitos sociais.

No 7º. ano emerge a descontextualizada noção de “povo brasileiro”, numa perigosa visão aut centrada de História do Brasil. Mesmo que seja possível

compreender a positiva valorização do protagonismo dos sujeitos históricos, especialmente dos movimentos sociais de negros e índios, a não especificação da historicidade da ideia de “povo brasileiro” nos séculos XIX e XX compromete a compreensão das operações do saber histórico. O protagonismo dos atores sociais se perde na listagem de conteúdos predominantemente ligados a processos da história colonial do Brasil, com mínimos vínculos com História atlântica (Europa, Américas e África) e local. Corre-se o risco, nos 7º. e 8º. anos, pelo grande número de temáticas que pertencem ao período colonial, de reforçar a perspectiva de que o Brasil “nasceu” depois da conquista portuguesa.

Muitos objetivos são listados no eixo *categorias, noções e conceitos*, o que contrasta com um único objetivo no eixo *representações do tempo*. Nesse último eixo é mencionada a migração de europeus e asiáticos (sec. XIX e XX) e as migrações internas (séc. XX), mas praticamente nenhuma referência é feita a essa problemática em outros eixos.

Se a maior preocupação deste 7º. ano diz respeito às discussões sobre a “história vista de baixo”, essa dimensão deve ser explicitada a partir das discussões historiográficas que lhe dizem respeito. A escolha dos protagonistas da história do Brasil, escravizados, indígenas, negros, imigrantes europeus e migrantes dos séculos XIX e XX, como foco central precisa encontrar caminhos de discussão em determinadas conjunturas e processos históricos. Como sugestão, as temáticas da História do trabalho e dos trabalhadores no Brasil, ou a história da escravidão e da liberdade no Brasil, podem ajudar a conduzir uma narrativa que valorize o protagonismo de índios, negros, escravizados, libertos, trabalhadores pobres, homens e mulheres na construção da História e da escrita da História do Brasil em determinados momentos e processos, como a História da abolição e das lutas pela liberdade são ótimos exemplos. Mas entendo que é preciso delimitar as conjunturas, os contextos e as temporalidades. Nesse sentido, talvez possa mesmo ser mesmo delimitado para o 7º. ano a discussão sobre escravidão e trabalho no chamado período colonial.

Por fim, vale a atualização da ideia, já historiograficamente questionada e superada, dos ciclos econômicos na História do Brasil.

## **8º. Ano: Análise de processos históricos**

A partir dessa parte da proposta não mais registrei o uso dos termos “povo brasileiro” (bem substituído por “população”) ou “ciclos econômicos”. Nos quatro eixos propostos, foi bem explicitada a preocupação com os nexos que vinculam a história do Brasil a outros espaços e períodos, como o tráfico africano e as revoluções políticas europeias. Entretanto, os exemplos apresentados desses nexos e vínculos podem ser ampliados, levando-se em conta outros importantes acontecimentos da História atlântica e da História comparada.

Mais uma vez, ao se repetir a periodização central do 7º. ano, grande importância é conferida ao processo de colonização portuguesa e a conteúdos ligados a esse período histórico. Questões centrais do Brasil independente e depois republicano não são sugeridas, como, por exemplo, as disputas dos diversos sujeitos sociais - escravizados, libertos, índios, portugueses, brancos pobres - pela cidadania, liberdade e igualdade. Apenas o liberalismo, entendido como um pensamento contraditório no Brasil, é indicado como noção/conceito a ser trabalhado. Sugiro que o foco principal do 8º. ano passe a ser o século XIX e as duas primeiras décadas do século XX, em torno das grandes questões que circularam no mundo atlântico: revoluções, direitos políticos e civis, independências, nações, capitalismo, escravidão, liberdade, imigração, pós-abolição, republicanismos e racismo.

No eixo, *representações do tempo*, foram destacados conteúdos de contextos e processos históricos específicos. As discussões sobre o próprio *tempo*, progresso, atraso, evolução e revolução, e os problemas da escrita da História não foram tratados. O século XIX é um marco na construção de nossa disciplina. Essa é uma oportunidade única de aprofundamento e reflexão sobre as *representações do tempo*.

Todos os objetivos de conteúdo do eixo *dimensão política cidadã* incorporaram muito bem as discussões sobre cidadania e liberdade no Brasil do século XIX e início do XX. Por que não elevá-los a focos centrais de todos os eixos? Aliás, a História da cidadania no mundo ocidental, desde a antiguidade até a chamada democracia moderna, é uma ótima oportunidade para a construção de vínculos entre a História do Brasil e a de outros contextos e temporalidades. Sem dúvida, ela poderia ser o tema central para a seleção dos conteúdos das séries finais do Ensino Fundamental, em diálogo com as lutas políticas do Brasil no tempo presente (como Estado Nacional democrático, culturalmente plural e inserido no mundo capitalista industrial e globalizado).

Numa avaliação mais ampla do 7º. ao 9º. ano, torna-se evidente que a Primeira República no Brasil foi insuficientemente tratada. As dimensões políticas da primeira experiência republicana no Brasil não podem mais ser vistas como a “República que não foi” ou como “República Velha”, denominação que diz mais respeito às disputas memoriais posteriores, implementadas por intelectuais do Estado Novo, do que às lutas políticas em torno dos direitos civis e políticos ali travados. O contexto da Primeira República no Brasil não só permite o aprofundamento das lutas pela construção da cidadania no Brasil, como oferece ao Ensino de História diversas oportunidades para se perceber as disputas de memória em torno da ideia de nação brasileira em termos ideológicos e culturais. Racismo, miscigenação, movimentos dos trabalhadores, movimentos sociais urbanos e rurais, trazem ótimas oportunidades para a discussão sobre a ação dos sujeitos sociais e sobre a própria construção da História do Brasil e da História atlântica “vista de baixo”.

### **9º. Ano: Análise de processos históricos**

Certamente, no meu modo de ver, os *objetivos de aprendizagem* desenvolvidos no 9º ano são os mais bem construídos do Ensino Fundamental, apesar de alguns problemas de conteúdo, como o uso da expressão “República Velha” (CHHI9FO135) e a valorização de “setores médios” (CHHI9FO136). Aqui são enfatizadas as articulações da História do Brasil com a História mundial, em suas dimensões econômica e política, assim como a reflexão sobre as transformações do mundo do trabalho e dos movimentos sociais no século XX. O recorte temporal em torno do século XX, em todos os eixos, contribui de forma decisiva para a coerência da proposta.

### **Ensino Médio**

De acordo com os princípios norteadores da área de ciências humanas, a proposta para o Ensino Médio apresenta especificidade e singularidade. Já me referi anteriormente a respeito dos limites da denominação dos títulos centrados na expressão “Mundos” pela sua possível associação com unidades estanques e descontextualizadas. O esforço de se libertar da organização eurocêntrica da História não pode diminuir a centralidade da expansão europeia para a própria construção de uma “História do Brasil”. A incorporação da noção de História Atlântica, articulando América, Europa e

África, a partir da expansão marítima e comercial europeia, pode ser uma chave de leitura eficaz para superar o problema.

### **1º. Ano: Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiro**

Se a centralidade na História ameríndia, africana e afro-brasileira, cumpre, com louvor, as exigências das 10.639/03 e 11.645/08, é preciso buscar caminhos de articulação com outros “mundos”, como o europeu e o americano pós-independência. É importante também ter cuidado com os perigos do tratamento naturalizado e essencializado das culturas indígenas, africanas, afro-brasileiras e europeias, como apresenta o primeiro objetivo do eixo *procedimentos de pesquisa*. As culturas interagem e são sempre sincréticas, as lutas políticas e as construções identitárias é que as qualificam como cultura negra, afro-brasileira ou popular. Os processos de crioulição, hibridização e mestiçagem cultural, em meio à reprodução de desigualdades sociais e políticas, também são definidoras dos processos históricos contemporâneos.

Como sugestão, entendo que a escolha de uma conjuntura específica para o aprofundamento da articulação entre todos esses “mundos” possa ser um importante caminho para o desenvolvimento das diversas operações do saber histórico nessa etapa do ensino: transformações, cidadania, conflitos, dominação, ações dos sujeitos sociais, respeito às diferenças, construções identitárias, escrita da história. Para isso, a escolha do século XIX, ou do longo século XIX, entre 1750 e 1930, pode ser uma boa opção para o exercício e aplicação de todas as questões que envolvem o aprofundamento da história indígena, africana e afro-americana.

Por fim, vale observar que nos objetivos CHHI1MOA006 e CHHI1MOA013, as expressões “populações imigradas” e “imigrantes” não são explicadas ou contextualizadas.

### **2º. Ano: Mundos Americanos**

No meu modo de ver, a presença da História das Américas na BNCC é um dos maiores ganhos da presente proposta. O estudo de História das Américas nunca recebeu a devida atenção nas reformulações curriculares no Brasil. Considero a proposta do 2º ano do Ensino Médio a mais bem construída e a que melhor articula os eixos entre si e com as históricas atlânticas. Entretanto, percebe-se um corte prioritário para os estudos

sobre América Latina. Seria importante a incorporação do estudo sobre Estados Unidos de uma forma mais sistemática do que o apresentado. Além das temáticas apontadas sobre colonização, independência e racismos, destaco as discussões sobre a formação dos Estados Nacionais, abolição, pós-abolição, cidadania, expansão para oeste, questão da terra, industrialização e desenvolvimento urbano.

A incorporação da perspectiva comparativa ou transnacional, que inclua mais sistematicamente os Estados Unidos, sem abrir mão do obrigatório diálogo com a História europeia, permitirá ao aluno do ensino médio o desenvolvimento de novas operações do saber histórico, em direta correspondência com os objetivos do ensino médio, como o exercício da percepção das diferenças e das aproximações nas experiências históricas, das transformações espaciais e tecnológicas, assim como do pensamento crítico sobre as desigualdades sociais, econômicas e políticas.

Recomendo ainda a revisão dos *objetivos* ligados ao eixo *representações do tempo*, pois ali são exemplificados conteúdos e conjunturas específicas, como é o caso do objetivo CHHI2MOA022 sobre os conflitos armados nas Américas.

### **3º Ano - Mundos Europeus e Asiáticos século XX**

Se no próprio título do 3º. ano fica explícita a preocupação com a História europeia e asiática, em diálogo com a História do Brasil, seria importante, mais uma vez, a delimitação temporal. Como a maior parte dos objetivos apresentados referem-se aos séculos XX e XXI talvez fosse viável a explicitação desta temporalidade como foco central para o último ano do Ensino Médio.

A listagem dos objetivos nos quatro eixos propostas não parece dar conta de outras problemáticas fundamentais do século XX, como a emergência do socialismo, nazismo e da guerra fria, por exemplo. Muitas reflexões importantes foram alocadas no eixo da *dimensão político-cidadã*. Sugiro a revisão apurada dos conteúdos presentes nos diversos eixos dos objetivos de aprendizagem.

### **Conclusão**

Nessas palavras finais, gostaria de parabenizar os esforços realizados pela equipe de especialistas no Ensino de História em criar alternativas ao eurocentrismo, tão presente nas propostas curriculares de História. A área de Ensino de História, nos

últimos anos, consolidou a pesquisa nesse importante campo da História e hoje se transformou num campo de referência nas universidades brasileiras. Os especialistas no Ensino de História lideram a reflexão de como ensinar a História, para quem estamos ensinando História e para que serve a História ensinada.

Entretanto, como o estudo dos processos históricos, em suas diferentes temporalidades, contextos e domínios (econômico, político e cultural), também se ampliou intensamente na pesquisa da pós-graduação em todas as universidades, recomendo, com ênfase, que sejam consultados especialistas em áreas específicas da historiografia sobre Brasil, História Atlântica, Asiática e Teoria da História. O diálogo com os especialistas no campo da historiografia e da pesquisa em História, sob a liderança dos especialistas em Ensino de História, é fundamental para a consolidação da BNCC.

Aproveito a ocasião para encaminhar, como um anexo, o texto de minha colega e companheira de trabalho, Hebe Mattos, também professora titular do Departamento de História da UFF, que divulgou em dezembro último nas redes sociais “Algumas contribuições preliminares para uma revisão crítica do texto de História da BCNN”.

“Algumas contribuições preliminares para uma revisão crítica do texto de História da BCNN”

Hebe Mattos, dezembro de 2015.

“Por onde recortar para apresentar aos estudantes uma história global não eurocêntrica? Do neolítico à internet, como escolher o que estudar? A entrada pela história do Brasil, espaço de inserção política do estudante, faz todo sentido no contexto de um base curricular mínima nacional. E pode ser amplamente cosmopolita, se conseguir articular de forma consistente o local, o global e o nacional. A ênfase nas representações do passado no tempo presente também me pareceu chave interessante para propor recortes em sala de aula, capazes de ajudar o professor a problematizar as noções de tempo e de historicidade, matérias primas da disciplina da história. Os usos do passado no presente são também ferramenta eficaz para elencar conteúdos programáticos anteriores à colonização portuguesa no Brasil, problematizando legados filosóficos, artísticos ou religiosos fortemente presentes na contemporaneidade...”

No conjunto, porém, parece-me necessário precisar mais quais contextos, em cada uma das fases do aprendizado, permitirão refletir sobre a dimensão temporal da história humana, bem como sobre a alteridade entre épocas e culturas. Por exemplo, nas séries iniciais, os conteúdos trabalhados se articulam a partir da historicidade do cotidiano, o que é um dos pontos altos do documento. Principalmente, por permitir, aos professores e escolas, uma grande margem de liberdade para escolher os conteúdos que vão ser desenvolvidos. A base pode, ainda assim, sugerir que se devem buscar temas que permitam explorar a dimensão temporal da história da humanidade, e mesmo prever uma relativa concentração em determinado período histórico, em diferentes séries. É possível, por exemplo, trabalhar com a diversidade religiosa da escola ou com séries de TV acompanhadas pelos alunos, para pensar contextos de história antiga e medieval,

com a diversidade racial das turmas para estudar processos de colonização, ou com a presença de imigrantes e de seus descendentes para entender processos mais contemporâneos. É importante ressaltar que a historicidade do cotidiano deve também articular o local com o nacional e o global. O que já está sugerido na proposta, mas deveria ser aprofundado nos objetivos propostos, articulando mais o potencial de interdisciplinaridade da base comum. No caso do ensino fundamental, especialmente com a geografia, mas também com o ensino religioso. O mesmo vale para os anos finais do ensino fundamental, ainda que aqui uma discussão mais fina do conteúdo se faça necessária (o que farei no site do MEC).

Para além da dificuldade de lidar com a hegemonia europeia na história do Brasil, no que se refere ao ensino médio, a espacialização proposta para os três anos apresenta-se especialmente mal resolvida do ponto de vista das diferentes temporalidades a serem trabalhadas em cada série. Apesar disso, a proposta é interessante, e me suscitou uma proposta de reorganização, a título de sugestão. A incorporação da noção de história Atlântica, articulando América, Europa e África, a partir da expansão marítima e comercial europeia, pode ser uma chave de leitura eficaz para abordar o contexto da hegemonia europeia, pensada assumidamente a partir da periferia. Algum investimento na interdisciplinaridade com a filosofia e a sociologia me parece também fundamental. Quanto à temporalidade, no primeiro ano, a relação Brasil/África pode vir a ser uma boa chave para pensar, em perspectiva não eurocêntrica, a antiguidade e o medievo, bem como o mundo Atlântico na idade moderna; no segundo ano, o Brasil e as Américas recolocam a questão da história indígena pré-colombiana, mas trazem principalmente a formação do mundo Atlântico como tema; eu sugeriria enfatizar, de uma perspectiva comparada, a questão da cidadania no processo de formação dos estados nacionais americanos, incluindo os Estados Unidos. Tema que incorpora as revoluções atlânticas e a hegemonia econômica e da cultura erudita europeia e também as questões indígena e da abolição da escravidão na construção dos novos estados. Por fim, no terceiro ano, as relações do Brasil com Europa e Ásia podem permitir aprofundar tanto os legados filosóficos, religiosos, éticos e estéticos dessas duas regiões, como temas da história contemporânea dos séculos 20 e 21. O que está timidamente sugerido no texto e deveria ser mais explicitado”.