



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

**PARECER TÉCNICO ACERCA DO TEXTO DA *BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR - HISTÓRIA***

Renilson Rosa Ribeiro

Departamento de História e Programa de Pós-Graduação em História
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Etrúria – Laboratório de Estudos da Memória, Patrimônio e Ensino de História/UFMT
E-mail: rrrenilson@yahoo.com

1) *Do objeto em análise:*

O presente parecer técnico tem a finalidade de apresentar uma avaliação técnica acerca do texto preliminar da *Base Nacional Comum Curricular* para a área de História, compreendendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Diante da complexidade e das especificidades que envolvem qualquer discussão sobre a formulação de currículos, tendo em vista a construção de uma base comum ou parâmetros mínimos para abarcar a pluralidade cultural, étnica, social e regional de um país como o Brasil, identifiquei um duplo desafio para nós, educadores: 1) formular uma proposta; e 2) saber fazer uma leitura crítica e propositiva no sentido de contribuir para o seu aprimoramento (ou até mesmo para se pensar a necessidade de uma base comum).

Em um país historicamente marcado por políticas públicas verticalizadas e muitas das vezes unilaterais, percebo neste debate sobre a BNCC – nas diferentes áreas

do conhecimento – um campo de possibilidades mais do que imposições ou cerceamentos. Os elementos presentes neste documento lançam-nos uma reflexão, no caso da área de Ensino de História, para uma fortuna crítica de quatro décadas de pesquisa, debates/fóruns, formulação de currículos nas diferentes esferas, formação inicial e continuada de professores.

2) Das bases para a Base:

A necessidade de construção de uma base comum curricular pode ser identificada na própria *Carta Constitucional*, de 1988, reafirmada na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) – Lei n. 9.394/1996 e no *Plano Nacional de Educação* (PNE) – Lei n. 13.005/2014.

Além dessa base legal, há também todo o processo de formulação, divulgação e implementação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), entre 1997 e 1999, para a Educação Básica, que gerou toda uma discussão acerca de temas como: currículo mínimo nacional, história temática, temas transversais, interdisciplinaridade etc. A experiência de acompanhar a história da formulação dos PCN, ainda no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, tendo por base a imagem do professor de História ali construída, permitiu naquele momento ter uma posição contrária à forma como aquele documento se apresentava para a escola, a sociedade e principalmente para intenso debate e experiências que aconteciam no âmbito dos Estados e municípios na formulação de propostas curriculares desde os anos 1980 com o processo de democratização do país.

Diante do anúncio da BNCC e de todas as discussões, argumentos prós e contras, litígios, sugestões – que em tempos de redes sociais ganham tanto impulso – questionei-me se era necessário retomar essa questão ou se haveria bases para uma Base Comum. De antemão, destaco que se não havia base, estamos no caminho de construí-la, e não se formula políticas públicas de educação sem debates, enfrentamentos, contraditórios, cortes, recortes e escolhas. Nesse sentido, ao contrário do entendimento acerca dos PCN, hoje entendo como urgente e necessária à construção coletiva dessa proposta, até porque o sentido da proposta aponta para novas direções e desafios. A

Base pode finalmente constituir uma proposta de identidade de área para a disciplina na escola básica.

Quando noto a persistência de determinada tradição (inventada) de narrativa histórica escolar, vigente nos livros didáticos e na observação como professor formador das práticas em sala de aula, por exemplo, ainda calcada na temporalidade e espacialidade eurocentradas, privilegiando sempre os enredos temáticos e cronológicos do modelo quadripartite (História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea), tão criticada por Jean Chesneaux (1995), e calcada numa vertente marcadamente política, entendo que precisamos sim partir para a formulação, ou melhor, a evidência de novas narrativas para a história ensinada e aprendida na escola e também na universidade (espaço em tese que deveria formar professores de História). Fato que se agrava quando percebemos, por meio de pesquisas recentes desenvolvidas no âmbito do Ensino de História, as dificuldades de implementação da Lei n. 10.639/03, alterada pela Lei n. 11.645/08, que institui o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Nesse sentido posso citar, a guisa de ilustração, a recente tese de doutoramento de Osvaldo Mariotto Cerezer (2015), defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que identifica dados e relatos preocupantes das carências e limitações da referida lei na formação inicial dos cursos de Licenciatura em História e nas práticas dos professores iniciantes (egressos desses cursos) no Estado de Mato Grosso, fato que não deve ser apenas uma singularidade dessa região.

Para Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho (2014), a referida lei representa um desafio, uma vez que se propõe a “alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos”.

Há um aspecto nessa discussão que destoa e distorce as conquistas e potencialidades da Lei n. 10.639/03, alterada pela Lei n. 11.645/08: a sua “obrigatoriedade” enquanto um problema. Enfim, prioriza-se o atendimento ou não de um instrumento legal desconsiderando a história das lutas políticas dos movimentos negros, acadêmicos e intelectuais pela denuncia do racismo e da defesa da história do negro no Brasil e também o debate das últimas décadas sobre diversidade e pluralidade cultural dentro das ciências humanas e da educação.

O texto preliminar da BNCC de História, ao romper com essa “tradição” eurocentrada – espacial e temporal – e potencializar aquilo que as Leis n. 10.639/03 e 11.645/08 estabelecem para o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, abrem um novo patamar para o debate curricular, respondendo as demandas de acadêmicos, pesquisadores e movimentos sociais comprometidos com a temática – lógico que sem um consenso, porque fazer essas escolhas implicam em mudanças em regimes de pensamento, escrita e ensino. Significa romper com aquilo que se entende como natural ou verdade na narrativa histórica em suas diferentes linguagens.

Em linhas gerais, o documento abre uma “cunha” que permite romper a narrativa consagrada acerca da nossa formação como país e nação pautada no protagonismo europeu, que os próprios PCN, em larga medida, não conseguiram superar. Em outras palavras, para além das demandas de mudanças e adequações no currículo de formação inicial e continuada, nos conteúdos do ensino de história na escola e na formulação de livros didáticos e paradidáticos, a proposta de uma base nacional curricular comum em tela evidencia a necessidade urgente de se “descolonizar” a educação escolar brasileira – algo que vai além da própria disciplina História. Ela traduz a importância do Brasil se reconhecer como um país que precisa se pensar em uma perspectiva multicultural e pós-colonial. E isso vai além do “rótulo” de se fazer uma educação “politicamente correta” ou de “modismos”, como determinados discursos dentro e fora da escola e da universidade costumam taxar tais propostas.

Ao pensar a BNCC por esta perspectiva, identifico aqui possibilidades para uma educação antirracista e de visibilidade e afirmação identitária de um mundo pós-colonial soterrado – de conexões, diásporas, lutas, resistências e apropriações – pela eloquência da narrativa hegemônica do Estado-nação. Nesse aspecto, as palavras do antropólogo Kabengele Munanga (2008) são precisas e emblemáticas para a potencialidade desse documento para se repensar o Brasil:

O Brasil deveria tratar dessa questão com mais força, porque é um país que nasceu do encontro das culturas, das civilizações. Os europeus chegaram, a população indígena – dona da terra – os africanos, depois a última onda imigratória é dos asiáticos. Então tudo isso faz parte das raízes formadoras do Brasil que devem fazer parte da formação do cidadão. Ora, se a gente olhar nosso sistema educativo, percebemos que a história do negro, da África, das populações indígenas não fazia parte da educação do brasileiro.

Nesse sentido, as proposições da Base – dialogando com essa legislação – colocam em questão os alicerces identitários da “narrativa da nação” traduzidos em epopeias, histórias, símbolos, mitos e heróis presentes na escola, museus, livros, pinturas, monumentos, praças e logradouros, que no caso do Brasil se alimentam nas “heranças do passado colonial” português. E nessa moldura não haveria espaços para os “outros”: negros, indígenas e mulheres.

Para Glaydson Silva e Karoline Carula (2012), é possível perceber no microespaço escolar os embates étnico-raciais, de classe e de gênero.

Entendida como espaço plural e democrático, a escola deve também ser o campo de valorização das diferenças e de combate ao preconceito e ao racismo, atuando de forma importante no desenvolvimento de uma imagem positiva de grupos excluídos e negados historicamente, não só para os educandos desses grupos ou deles oriundos, mas para todos.

O fato é que a desigualdade, o preconceito e a discriminação racial são fenômenos ainda contemporâneos, vivos e latentes em nossa sociedade e precisam estar no centro do debate da escola e das bases de seu currículo.

3) A formação cidadã em perspectiva na BNCC de História

Ao realizarmos uma análise dos currículos de História, por exemplo, elaborados no Brasil ao longo dos anos 1980 e 1990, em especial dos PCN para o Ensino Fundamental e Médio, perceberemos a afirmação recorrente da necessidade de se formar alunos com autonomia intelectual e pensamento crítico:

Eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que desrespeitam aqueles princípios, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam. Isso refere-se a valores, mas também a conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva (PCN, Temas transversais, 1998).

Tal afirmação, a todo o momento, parece advertir os professores da importância de se afastar a ideia que a disciplina tem a missão de imprimir nas consciências coletivas uma narrativa única exaltando a nação e o Estado, fugindo do seu compromisso de outrora.

E não é de se estranhar a insistência nessa advertência, uma vez que, desde seu surgimento como área de saber no século XIX até a segunda metade do século XX, o ensino da História nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica, uma “pedagogia do cidadão”. Segundo Christian Laville (1999), sua finalidade maior era confirmar a nação no Estado em que se encontrava no momento, justificar sua ordem social e política, e ao mesmo tempo seus dirigentes, e criar nos membros da nação o sentimento de pertencimento, respeito e dedicação para servi-la.

O suporte didático desse ensino seria uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua relevância e era cuidadosamente selecionada pelos construtores da memória. De acordo com Elza Nadai (1993), no ensino de História, as representações que almejavam

expressar as ideias de nação e de cidadão estavam embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira. [...] O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição liberal europeia. Desta forma, procurava-se negar a condição de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias. Procurou-se criar uma ideia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identifica às similares europeias.

Para Maria Stephanou (1998), ao evocarmos as lembranças das aulas de História nos tempos da escola, frequentemente trazemos palavras como datas e fatos, heróis, festas cívicas, coreografia, repetição e questionários:

Por vezes, distamos mais de uma geração uns dos outros, contudo, partilhámos sentidos muito próximos: aprender a preencher questionários, memorizar e esquecer, invariavelmente caracterizam as evocações acerca do ensino de história. [...] Talvez tenhamos esquecido os nomes, datas, feitos épicos, narrativas, mas,

efetivamente, muito aprendemos nessas aulas, O passado normalizou nossas lembranças...

Há, portanto, uma tradição de longa data de se pensar e ensinar a história, que ainda impera no cotidiano da sala de aula, a ser enfrentada quando se propõe novas maneiras de ser, sentir e saber o mundo, como destacam os próprios os currículos oficiais:

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado (PCN, Introdução, 1997).

Evidenciamos nos discursos curriculares (e mesmo na BNCC) a preocupação imediata de se passar de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos. Em outras palavras, significa pensar uma educação histórica que possibilite aos alunos a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias a partir do seu cotidiano. Os desejos e questionamentos do presente dos alunos seriam o ponto de partida e não o de chegada da produção do conhecimento histórico dentro e fora da sala de aula.

De acordo com Pedro Paulo Funari (1998), essa mudança de perspectiva em relação à escola e ao ensino da disciplina teria a tarefa de superar a ideia de que um “bom professor de História” era

aquele que conseguia inculcar no menino rico o orgulho de ser um continuador, em novas roupagens, dos bandeirantes, ou, outros rincões do país, um sinhozinho digno de seus antepassados escravocratas. E conseguir fazer o menino pobre saber que havia descendentes, físicos ou espirituais, daqueles que sempre ali estiveram, para serem obedecidos.

Nesse sentido, os PCN de História incorporaram os argumentos apresentados pelo debate historiográfico e pedagógico aberto desde os anos 1980:

O domínio das noções de diferença, semelhança, transformação e permanência possibilita ao aluno estabelecer relações e, no processo de distinção e análise, adquirir novos domínios cognitivos e aumentar o seu conhecimento sobre si mesmo, seu grupo, sua região, seu país, o mundo e outras formas de viver e outras práticas sociais, culturais, políticas e econômicas construídas por diferentes povos. [...]

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante de sua realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma (PCN, História, 1998).

Partindo deste raciocínio, ensinar história na escola básica significaria valorizar atitudes ativas do sujeito, não apenas do passado, mas também do presente como construtoras de sua história. Segundo Flavia Caimi (2006), essa outra percepção do ensino-aprendizagem da História abandona os princípios norteadores da escola tradicional, “voltados para aquisição cumulativa de informações” como, por exemplo,

ordenação mecânica de fatos em causas e conseqüências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais.

Em virtude dessas transformações vivenciadas pela disciplina, a linguagem docente é povoada por novas referências complexas que procuram imprimir outras possibilidades para o exercício de seu fazer nas aulas de História. De repente, este profissional se vê posto diante de um leque variado de caminhos temáticos, teóricos e metodológicos para trilhar com seus alunos.

A cidadela do vocabulário docente é tomada por uma série de terminologias e conceitos que, não poucas vezes, são difíceis para a sua própria compreensão, extrapolando os limites da sua formação inicial: “imaginário”, “sociabilidade”, “mentalidades”, “representação”, “historicidade”, “subjetividade”, “protagonismo juvenil”, “cidadania”, “cultura escolar” entre outras. Por vezes, o professor sente-se, ao ler os currículos e as obras de referência, perdido num território linguístico alheio a suas próprias concepções cotidianas de mundo, o que demanda repensar os espaços de

formação inicial e continuada. As dificuldades de enfrentar o novo são diversas e adversas no cotidiano do educador.

A BNCC, ao trazer os objetivos e expectativas de aprendizagem para o ensino da História no contexto da Educação Básica, dialoga com essas experiências e desafios de se pensar o lugar social da disciplina na formação cidadã das crianças e jovens brasileiros no contexto global, marcado pela aceleração do tempo, dissolução de fronteiras, ampliação de redes e articulações. Nesse sentido, há o reconhecimento e o esforço do texto da Base em buscar por meio da aprendizagem histórica o protagonismo dos professores e estudantes brasileiros que habitam as mais diferentes escolas do Oiapoque ao Chuí.

De acordo como Osvaldo Mariotto Cerezer (2007), além de espaço de ensinar e aprender, a sala de aula é um território marcado pela ação das mais diversas valorações

que passam a atuar na constituição de novos pensamentos, significados, valores, saberes e competências em todos os envolvidos nesse ambiente. Neste espaço de formação, os elementos significativos fazem parte das experiências sociais e culturais de professores e alunos, portanto, seus significados são inseparáveis das histórias de vidas dos membros envolvidas e da realidade social da escola.

Nesse processo, as experiências e anseios desses sujeitos da educação precisam ser levados em consideração na construção das aulas. Tomar como ponto de partida o que fazer com base nos interesses de professores e alunos não pode ser traduzido como a renúncia dos conteúdos e propostas inerentes à área de conhecimento, seja pela marca do individualismo docente, seja pela supervalorização do cotidiano do estudante. E nesse ponto a Base aponta possibilidades e perspectivas que podem restituir o lugar de fala de professores e alunos, ao se distanciar-se do conteudismo e aportar-se nas expectativas de aprendizagens.

A dimensão cidadã se traduz no próprio processo de elaboração da BNCC, em que pese todas as limitações de tempo e litígios, uma vez que encontramos um documento marcado 1) pela presença de professores da Educação Básica e do Ensino Superior de diferentes regiões do país como seus autores, 2) pela sua acessibilidade como texto preliminar aberto à consulta, crítica e sugestões da sociedade por meio do

Portal na *internet*, 3) pela disponibilidade de fazer o seu debate em diferentes espaços – escolas, universidades e associações representativas. O próprio exercício de leitura e crítica do referido documento constitui um processo de potencialização das políticas públicas de educação como compromisso social e pautado na defesa do Estado democrático de direito.

4) *Das potencialidades e fragilidades da BNCC:*

Considerando os aspectos apontados inicialmente, reconhecendo os méritos do documento, faço aqui indicações de potencialidades e fragilidades para reflexão coletiva da equipe responsável pela construção do documento. Nesse sentido, procuramos nos atentar aos aspectos de análise sugeridos pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC):

4.1) *Das potencialidades:*

- 1) Investimento em uma proposta assentada na História do Brasil, em sua intersecção com América, África, Europa e Ásia. No desenvolvimento da proposta podemos identificar essa articulação/diálogo – buscando conexões, trocas e comparações – há dificuldades por vezes de fazer essa leitura por conta da própria formatação do texto – muito esquemático e com códigos de complicada identificação para o leitor;
- 2) A preocupação, em especial no Ensino de Médio, em construir um conjunto de objetivos que procuram destacar a história afro-brasileira, africana, americana e asiática, rompendo marcos e nichos temáticos consagrados – a história contemporânea do Brasil traz em evidência as histórias de afrodescendentes e indígenas. A proposta, como julgam alguns analistas apressados, não é uma versão da monografia do K. P. von Martius, vencedora do concurso de “Como se deve escrever a História do Brasil”, promovida pelo IHGB, em 1845, pelo contrário reconhece o protagonismo desses sujeitos individuais e coletivos excluídos física e simbolicamente da história. Cabe aqui para evitar equívocos e

- pré-julgamentos a problematização da noção de “povo brasileiro”, talvez substituindo por populações;
- 3) Valorização de temáticas como luta contra racismo e xenofobia, direitos civis, movimentos sociais e questões de gênero para a formação cidadã e a consolidação de uma sociedade democrática. Aqui fica evidente ao longo do documento a afirmação de questões como diversidade, pluralidade, respeito às diferenças, defesa do meio ambiente e sustentabilidade. Essas temáticas podem auxiliar no aprimoramento do texto base que define a área de Ciências Humanas;
 - 4) Reconhecimento das experiências cotidianas em seus aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos dos estudantes como fio condutor da proposta para a área. Nesse sentido, é objeto de destaque a ruptura com uma história pautada apenas na “grande” política. Aliás, traz perspectivas para se pensar a política para além do Estado. A proposta traz o compromisso de situar o jovem brasileiro no mundo contemporâneo sem perder de vista as questões do passado e suas conexões/fluxos com diversas espacialidades;
 - 5) Entendimento como ponto central do componente curricular História “os usos do passado, em sua interseção com a interpretação do presente e a construção do passado”. Tal proposição fica evidente na progressão – ao longo dos anos – da abordagem das fontes (documentos): identificação, tipos, usos e apropriações. Aqui a proposta em determinados momentos faz um ensaio de história da escrita da história com os alunos (por exemplo: ao abordar a criação do IHGB e do seu projeto intelectual de escrita da história do Brasil, ao discorrer sobre as interpretações historiográficas, literárias e artísticas sobre o Brasil e ao problematizar as diferentes formas de periodização dos processos históricos – como o modelo quadripartite francês);
 - 6) Merece destaque a forma como os conhecimentos históricos estão apresentados nas expectativas de aprendizagem da Educação Infantil, dialogando de forma consistente com as propostas do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI). Identificamos o cuidado elementos afins do saber histórico presente nas sugestões de atividades como rodas de leitura e parlenda. A narrativa é um elemento central na formação

do aluno leitor do mundo podendo abordar noções caras ao ensino de História: tempo, fato e sujeito histórico;

- 7) O protagonismo da pesquisa – pensada para o contexto escolar – no delineamento da estrutura do documento. A definição dos eixos “procedimentos de pesquisa”; “representações do tempo”, “categorias, noções e conceitos” e “dimensão cidadã” dão a dimensão situada da pesquisa em sala de aula, tendo em perspectiva “a progressão contínua e articulada do conhecimento em cada etapa, nível e modalidade de Educação Básica”;
- 8) Embora não tenha a mesma dimensão da temática indígena e africana/afro-brasileira, os diferentes arranjos familiares e as relações de gênero estão presentes no texto, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- 9) Há um destaque para as lutas, resistências, negociações e acordos envolvendo diferentes indivíduos e grupos ao longo da história do Brasil, procurando dar destaque para diferentes espacialidades e regiões – exemplos que podem ser adaptados às realidades locais das escolas (o que não fica tão evidente no texto);
- 10) O Ensino Médio ganha uma nova identidade e não reproduz os mesmos conteúdos do Ensino Fundamental (anos finais). Nesse aspecto, esse nível de ensino passa a priorizar questões centrais das Leis n. 10.639/03 e 11.645/08, conforme podemos notar nos títulos: 1º ano – “Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros”; 2º ano – “Mundos americanos”; 3º ano – “Mundos europeus e asiáticos”. A Europa, ou melhor, a história dita Ocidental, não perde espaço ou desaparece do currículo, mas ganha um novo equilíbrio e posicionamento, considerando que a história do Brasil é também construída pelas conexões com América, África e Ásia. Recomenda-se maior investimento na abordagem da história da América pré-colonial e dos Estados Unidos.

4.2) Das fragilidades (à guisa de sugestões):

- 1) O documento carece de maior investimento na abordagem da própria ideia de base nacional comum curricular, indo para além do que estabelece a legislação. Seria pertinente historicizar o processo da construção curricular do componente

História na Educação Básica. É importante evidenciar como a Base dialoga com a história e historiografia do saber histórico escolar;

- 2) Embora destaque a importância da interdisciplinaridade não fica evidente essa articulação com os objetivos traçados ao longo do Ensino Fundamental e Médio. No caso do Ensino Médio, o diálogo interdisciplinar poderia ser mais aprofundado, tendo em vista a possibilidade de desenvolvimento de projetos;
- 3) Carece de uma melhor delimitação entre objetivos/expectativas e conteúdos programáticos. A BNCC caminha para uma perspectiva para além dos conteúdos fixados e sim de expectativas de aprendizagem considerando os objetivos. Nesse sentido, é preciso fazer uma melhor distribuição dos objetivos do 6º e 7º ano (muito repetitivo) e do 8º e 9º ano (muito concentrado nos séculos XIX e XX);
- 4) Não há uma explicação acerca da incorporação do Ensino Religioso como parte da área de Ciências Humanas. É importante marcar que em alguns Estados e municípios a disciplina consta no currículo;
- 5) Na justificativa pela ênfase na História do Brasil, embora fundamentada, não deixa explícita que irá problematizar a ideia de nação ou de país. Nesse ponto, também seria recomendável explicitar como se daria as inter-relações entre a História do Brasil com outros espaços, rompendo assim com uma matriz eurocêntrica. É primordial responder a pergunta: Qual o papel da história do Brasil para situar esses jovens no mundo? As Leis n. 10.639/03 e 11.645/08 precisariam ter maior presença na consolidação dessa justificativa, uma vez que sustentam o desenho da arquitetura temática e espacial da Base;
- 6) Apesar de enfatizar nos objetivos a categorias, noções e conceitos, há a necessidade de se delinear conceitos estruturantes da base comum da disciplina como espacialidades, territorialidades, identidades, relações familiares, alteridade, diversidade. Não se espera uma reflexão prolongada e historiográfica nesses termos, mas é fundamental anunciar de forma mais elaborada os conceitos estruturantes da referida proposta. Muitos conceitos aparecem dentro dos objetivos e não recebem uma atenção especial – não sei se é a estrutura/formação pré-definida para o documento, mas é muito sintética a descrição dos mesmos. O conceito de região, por vezes, no texto dá a entender que se remete a um Estado ou unidade federativa, quando sabemos que é uma

definição muito mais complexa e que a documento aponta diferentes exemplos. Tal indefinição permite a compreensão da ideia de regional na perspectiva “tradicional”;

- 7) As temáticas de gênero e de história ambiental ainda ocupam um lugar muito secundário nos objetivos ao longo dos anos do Ensino Fundamental (anos finais) e Médio. Há momentos que essas temáticas poderiam dar novas possibilidades de abordagem de determinados objetivos – evidenciando expectativas para a formação cidadã. Não verifiquei a abordagem de questões que envolvam a história da infância e dos idosos – uma vez que se prioriza uma abordagem com uma concepção ampla de sujeito histórico;
- 8) Ao adotar a História do Brasil como fio condutor é recomendável que se problematize a própria construção histórica da ideia da Brasil em relação à, por exemplo, América Portuguesa. O mesmo raciocínio se aplica para a elaboração do termo “América Latina”. Tais marcações tem muita relação com o processo de reescrita/revisão de termos dos objetivos;
- 9) O reconhecimento do tempo presente como o *locus* que se evoca o passado e na compreensão do tempo é um aspecto da proposta que aponta para uma quebra da lógica como história = passado, contudo tal perspectiva não fica evidenciada com clareza.
- 10) Há necessidade de destacar as articulações e diferenças entre os níveis de ensino na educação básica na abordagem da disciplina História. A própria definição e ampliação da noção de sujeitos históricos pode ser um fio condutor para os ajustes de redação/conteúdos;
- 11) Se a noção de tempo é objeto de estudo e não algo dado no documento de área, julgo louvável e necessária sua problematização. Contudo, há ainda nos objetivos, em especial no 6º e 7º ano, a persistência de elementos do modelo quadripartite questionado e dessacralizado pela própria Base;
- 12) É importante explicitar que não há um abandono da história europeia, mas que ela assume uma nova perspectiva dentro da BNCC, afinal não podemos ignorar as conexões, conflitos, tensões e histórias comuns. Isso não significa retomar as tramas, temáticas e cronologias europeias para o centro da narrativa, mas marcar os termos desse diálogo. Decididamente não entendo porque as nossas crianças

passam tanto tempo tendo de aprender sobre a formação da República romana e desconhecem, por exemplo, as estruturas políticas e sociais e cosmovisão dos povos indígenas que habitavam (ou habitam) o território que constituiria o Brasil. A mesma questão se aplica ao desconhecimento e distanciamento dos alunos em relação à história recente da Ditadura Militar (1964-1985) no Brasil, sempre deixada em último plano numa cronologia didática linear da chamada “pré-história aos dias atuais”.

5) Dos impactos para a Educação Básica e a Sociedade:

A BNCC tem suscitado intenso debate nos diferentes níveis da educação – escola e universidade, envolvendo grupos de professores, pesquisadores. Esse debate – em sendo aprofundado e ampliado para dentro das escolas – poderá oferecer subsídios para o seu aprimoramento. Nesse sentido, entendo que há necessidade de mais tempo para se colher mais elementos, opiniões, sugestões e propostas e também de aprimoramento dos canais de comunicação do Portal para a inserção de sugestões pela comunidade.

As cartas e documentos apresentados pelas associações representativas da área de História, bem como dos grupos de trabalhos (GTs) das subáreas, podem oferecer significativas contribuições para o aprimoramento do texto preliminar por parte da equipe responsável. Considerando a busca de uma perspectiva que potencialize as temáticas da história indígena, africana e do continente americano, entendemos que os apontamentos vindos desses fóruns poderão subsidiar o processo de consolidação dos objetivos e expectativas de aprendizagem da Base.

Essas reflexões, positivamente, permitem o reforço do diálogo com os setores envolvidos com o ensino da História e de grupos que agora observam que precisam ter em seus horizontes de expectativa, em especial na universidade, um compromisso com a formação de professores e com o saber histórico escolar. Para além dos conteúdos e dos nichos disciplinares, há o ensino e a aprendizagem como elementos centrais dos professores da Educação Básica e professores formadores nos cursos de Licenciatura em História.

A participação da sociedade, por meio da consulta pública, audiências, fóruns e produções textuais, é essencial não apenas para o aprimoramento/amadurecimento da referida proposta, mas da própria democracia brasileira.

A proposta de se romper com determinada narrativa histórica escolar, assumindo desafios, dificuldades e toda a carga de resistências, permite superarmos as críticas de Jurjo Torres Santomé (1995) acerca do debate curricular contemporâneo:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Por fim, gostaríamos de registrar nosso reconhecimento e respeito ao trabalho elaborado pela equipe na construção da proposta para a BNCC de História, destacando sua coragem em enfrentar o desafio de romper com determinados modelos narrativos presentes no saber histórico escolar, de apresentar uma proposta para discussão e, principalmente, de estar disposta ao diálogo e debate. O compromisso com a Educação Básica e o ensino de História, que pauta a biografia destes profissionais, é a credencial necessária para respaldar toda a dedicação na formulação de uma política pública de educação para as crianças e jovens brasileiros.

Cuiabá/MT, 5 de janeiro de 2016.