

## BNCC e o componente curricular História: como pensaram os seus críticos?

---

*Matheus Oliveira da Silva<sup>1</sup>*

**Resumo:** Este trabalho pretende apresentar os resultados finais da pesquisa de Iniciação Científica intitulada “Base Nacional Comum: representações e desdobramentos”, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarida Dias. Nosso objetivo era compreender qual o ensino de História idealizado pelos críticos à primeira versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular. Para isso, tomamos como fontes seus posicionamentos por meio de cartas, notas e pareceres, analisando-os metodologicamente através da análise de conteúdo. Ao final, relacionamos os resultados obtidos à discussão acerca do papel do ensino de História para a formação cidadã, buscando entender como tal percepção dialoga com este papel do ensino de História.

**Palavras-chave:** BNCC; Entidades de classe; Cidadania; Análise de Conteúdo.

### **BNCC and the curricular component History: how did your critics think?**

**Abstract:** This paper intends to present the final results of the Scientific Initiation research entitled "Common National Base: representations and unfoldings", under the guidance of Prof. Dr. Margarida Dias. Our objective was to understand the history teaching idealized by the critics to the first preliminary version of the National Curricular Common Base. For this, we take as sources their positions through letters, notes and opinions, analyzing them methodologically through content analysis. In the end, we relate the results obtained to the discussion about the role of History teaching for the citizen formation, seeking to understand how such an understanding dialogues with this role of History teaching.

**Key Words:** BNCC; Class Entity; Citizenship; Content Analysis.

Artigo recebido em 30/01/2018 e aprovado em 04/03/2018.

## A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA: COMO PENSARAM OS SEUS CRÍTICOS?

MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

Por que ensinar história? Como e o que ensinar? Qualquer aluno que passe pela graduação em História já deve ter feito tais perguntas ou, pelo menos, se deparado com as mesmas em alguma aula. Isto significa que são questões sempre em pauta nas academias, embora não por todo o corpo docente de um curso de história, afinal, o mesmo congrega interesses diferentes por parte dos profissionais que o compõem. Com isso, se quer dizer que há uma resposta já definida a tais indagações? De maneira nenhuma. Pelo contrário, embora tenhamos pressupostos consolidados legalmente e teoricamente, as condições às quais futuros professores estão submetidos sempre exige de umas respostas condizentes aos espaços onde estão tais consolidação e condizentes, também, às realidades e necessidades locais de cada indivíduo.

A intenção de chamar atenção para estas perguntas é reafirmar que dentro de um vasto campo historiográfico, que se debruça sobre diversos temas, há um saber específico no que tange a formação de historiadores/docentes. Desta maneira, leve-se em consideração que passar por uma graduação – sobretudo as licenciaturas – em história e não ser inquietado por tais interrogações evidencia um desvio no olhar para uma das finalidades da história e para uma de suas especificidades, qual seja, o ensino de história.

Mas o que a Base Nacional Curricular Comum<sup>II</sup> tem a ver com o que fora colocado até aqui? Ora, o ensino de história apresenta diversas possibilidades de análise aos profissionais da área, logo, tudo que tange ao ensino é passível de preocupação de pesquisadores, principalmente aqueles que estão vinculados ao espaço público, em cursos de licenciatura, que têm por função formar professores, o que não exclui a possibilidade de outros profissionais, de trajetórias e interesses diferentes, enveredarem-se pela área. Assim, um movimento que vem se estruturando em torno da conformação da primeira Base Comum para a educação brasileira deveria, no mínimo, chamar a atenção de pesquisas, trabalhos, eventos e outros meios de estudos disponíveis no espaço acadêmico e social de maneira geral, afinal, as tentativas de constituição de tal documento não estão desprovidas de interesses, valores, concepções teóricas e historiográficas, sentido e ideais.

Embora já se tenha assistido a publicação da segunda e, mais recentemente, da terceira versão da BNCC, a pesquisa intitulada *Base Nacional Comum Curricular: representações e desdobramentos*<sup>III</sup> centra como objeto de análise a primeira versão do documento, mais especificamente, na área de história.

Quando da publicação do componente curricular história em 23 de outubro de 2015, na versão preliminar da primeira Base Nacional Curricular Comum, a grande inquietação que tomou conta dos profissionais da área fora o rompimento que a Base estabelecia com um modelo tradicional que orientava o ensino de história. Este modelo, denominado quadripartite francês<sup>IV</sup>, conforma uma lógica espaço temporal que põe as origens do passado da humanidade na Europa ou, pelo menos, nas fortes relações que os povos do continente desenvolveram com os demais, como Ásia, África e, posteriormente, a América. Apesar de ser parte do método histórico o recorte do tempo e do espaço, há uma tradição que cauterizou a antiguidade, medievo, modernidade e contemporaneidade como os caminhos possíveis para percorrer a historicidade dos tempos.

Não promovendo a manutenção rígida<sup>V</sup> desta organização e enfatizando claramente a história do Brasil como ponto central a ser estudado em sala de aula, a BNCC passou a ser alvo de um intenso movimento de críticas via internet, jornais, blogs, entre outros

## A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA: COMO PENSARAM OS SEUS CRÍTICOS?

MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

meios. Contudo, não era apenas a conservação de conteúdos em proporções significativas, mas as relações de poder entre professores, pesquisadores e campos de pesquisas que estavam em jogo neste debate. É verdade que não poderia se esperar outra realidade, afinal, a elaboração de um currículo comum para a educação brasileira demandaria, sem dúvidas, uma intensa discussão, discordâncias e, de forma inevitável, as disputas por um mecanismo educacional tão importante como o currículo.

Este, por sua vez, expressa qual o perfil de cidadão que um país deseja formar, de acordo com valores e ideais que os considera legítimos para viver em sociedade. Isto significa que uma proposta curricular vai muito além de uma série prescritiva de conteúdos – coisa que a Base não é, ou seja, um mero meio de prescrição de conteúdos – e que a escola tem o papel de não apenas preparar alunos para o ensino superior ou para o mercado de trabalho, mas também de torna-los cidadãos. No caso brasileiro, a expectativa na formação dos alunos está expressa na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB), que serão expostos de maneira mais detalhada posteriormente. Porém, desde já, tem-se aqui a ideia de que os conteúdos não estão sozinhos na formação de indivíduos, tendo em vista que durante os mais de 14 anos em que se frequenta a escola, não se aprende apenas o nome das capitânicas hereditárias, o Renascimento ou a expansão do Império Romano.

Diante das manifestações públicas de professores, entidades e outros sujeitos ligados à educação, especialmente ao ensino de história; compreendendo estas diversas opiniões como as expressões mais práticas e nítidas sobre uma disputa de concepções e interesses, percebeu-se que, a partir do momento em que uma tradição conteudista foi posta em questão, entidades como a Associação Nacional de História (ANPUH), Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM), Núcleo de Estudos Mediterrâneos (NEMED), Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPHLAC), por exemplo, pronunciaram-se reivindicando seu lugar de participação na construção deste documento<sup>VI</sup>.

Mas por que tocar enfaticamente na temática dos conteúdos? Ora, a Base não foi alvo de duras críticas apenas pelo viés da estruturação destes, mas por uma série de demais aspectos, como o tempo de elaboração, as bases teórico-educacionais, entre outros. Porém, a tendência em sempre tocar neste ponto advém da nossa problemática e das respostas construídas a partir dela, que serão referenciadas mais a diante.

A partir do momento em que se nota um confronto de visões entre a apresentada pela BNCC, no componente curricular História, e as entidades que a contrapõem, tem-se um campo de disputas que evidenciam as múltiplas concepções de história e ensino, emergindo para o debate. Ao passo em que a BNCC era fortemente caracterizada por ser uma proposta excludente de conteúdos como história Antiga e Medieval, inquietava-nos, então, questionar: se a história proposta pela Base não corresponde às perspectivas das entidades<sup>VII</sup> que a criticam, como as já mencionadas ANPUH, ABREM, NEMED, ANPHLAC, entre outras, então, qual é o ensino de história que estas concebem?

As críticas produzidas por tais entidades não responde a tal pergunta de maneira clara e precisa, portanto, se fez necessário um exame teórico e, principalmente metodológico mais sistematizado. Para tanto, recorreu-se à *análise de conteúdo*, uma metodologia de pesquisa que pode ser aplicada aos mais diversos tipos de discursos, de maneira sistemática, para empreender uma análise das comunicações.

## A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA: COMO PENSARAM OS SEUS CRÍTICOS?

MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

A definição de análise de conteúdo dada por Berelson, há cerca de vinte anos, continua sendo o ponto de partida para as explicações que todos os principiantes reclamam, a qual ele classificou do seguinte modo: uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação *destas* mesmas comunicações<sup>VIII</sup>.

A obra utilizada com referência para a metodologia em questão foi *Análise de conteúdo*, de Laurence Bardin, professora-assistente do curso de Psicologia na Universidade de Paris V. A escolha deu-se por ser esta uma obra clássica sobre o tema, datada dos anos 1970 e que apresenta uma sistematização clara, objetiva e, ao mesmo tempo, rica em detalhes sobre os procedimentos possíveis a serem realizados.

Bardin, 2011, situa o nascimento da análise de conteúdo nos Estados Unidos, a partir do início do século XX, com a Escola de Jornalismo de Columbia. A princípio, os jornais e a quantificação eram os objetos e métodos respectivamente. Com o passar do tempo, novas lacunas careciam de análises e estas foram impelidas por necessidades da sociedade, tal como o estudo das propagandas, suscitado devido a Primeira Guerra Mundial. Posteriormente, o interesse cada mais amplo pelo destrinchar linguístico passou ao campo da simbologia política, sendo fortemente fomentado pelo advento dos computadores entre os anos 1960 e 1970, que propiciaram elaboração de softwares específicos para este tipo de trabalho<sup>IX</sup>.

A comunicação é um aspecto comum a diversas áreas de estudos, como a psicologia, sociologia, antropologia e história, como é o caso em questão. A distinção na maneira de operar sobre tal reside nas especificidades de cada área, cujos métodos são singulares. Para a história, o discurso oral, documentos produzidos para um determinado fim, cartas, diários, livros didáticos, entre tantos outros, são os meios que carregam a comunicação e seu sentido implícito. É por tal razão que nunca se está fadado a rigidez de contemplar um único suporte material como fonte de pesquisa histórica.

Todavia, para aplicar uma metodologia de análise sobre documentos significa ter que selecioná-los sob critérios e, neste caso, localiza-los temporalmente, caso contrário, todo e qualquer meio de comunicação que se posicionasse acerca da BNCC poderia ser tomado para estudo, o que acarretaria em uma enorme quantidade de fontes que, por conseguinte, exigiria muito mais tempo de pesquisa. Assim, optou-se por selecionar qualquer documento que estivesse dentro do período de 16 de setembro de 2015 e 03 de maio de 2016, produzidos pelas entidades de classe. Tais datas marcam, respectivamente, a publicação da primeira e segunda versão da Base o que significa que se deveriam ser produzidos posicionamentos acerca desta, estes o seriam, logicamente, a partir da publicação da primeira versão, que é o referencial para esta pesquisa, e até o momento em que já se teria a segunda versão.

Se partirmos da precisão de compreender qual é o ensino de história idealizado pelas entidades de classe a partir das críticas feitas à primeira versão da BNCC, obviamente, as fontes selecionadas devem ter sido produzidas por tais. Contudo, a questão é: por que as entidades de classe? Pensando que uma grande quantidade de comentários seriam escritos por alunos e professores em âmbito individual e coletivo, reunir tamanha produção também acarretaria em um trabalho muito mais amplo e que, no final das contas, não teria tamanha relevância diante das instituições que são porta-voz dos profissionais de história. Além disso, são tais instituições que estão na mídia, pronunciando-se sobre questões políticas e sociais. Assim, entre explicitar a forma como ANPUH e um professor

## A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA: COMO PENSARAM OS SEUS CRÍTICOS?

MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

de renome, por exemplo, pensam o ensino de história, a primeira opção seria a mais viável, afinal, quando se quer cobrar posicionamentos e atitudes para representar um grupo específico, que neste caso são os profissionais de história, não se faz para com o professor enquanto sujeito individual, mas sim à entidade que está na mídia e que fala e por muitos.

Por fim, por que a Base Nacional Comum Curricular? Por que o componente História e por que a temática sobre currículo? Para as respostas, é preciso ter em mente que estamos lidando com pontos de partidas teóricos distintos, a saber, o currículo e o conhecimento histórico, respectivamente, mas que acabam conectando-se na medida em que o primeiro é apropriado pelo segundo a fim de conformar um currículo pautado nas especificidades históricas.

Segundo Silva, 2003, muitos autores situaram o currículo como meios de disputas sociais, políticas e econômicas que, portanto, não estariam desprovidas de interesses e em conformidades a ideologias. Neste último caso, um grande clássico acerca da temática é Michael Apple, que concebe o currículo dentro de um papel ideológico, o que, em outras palavras, significa que “a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”<sup>X</sup>. Para sintetizar a motivação teórica para o trabalho com a BNCC, recorremos à sinopse do livro *Documentos de Identidade*, de Tomaz Tadeu da Silva:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. Currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.<sup>XI</sup>

Compreendendo o currículo como um espaço de disputas, interesses e concepções, por que a História, na qualidade de campo científico, deveria estar preocupada com este objeto? Ora, aquilo que é disputado – neste caso, o currículo – o é por alguém, seja em âmbito individual, seja em âmbito coletivo. Ao adjetivar o termo “currículo” para “currículo de história”, espera-se que haja neste documento especificidades próprias ao saber histórico, o que já torna mais do que justificável o interesse dos historiadores em tomar a responsabilidade de discutir como o conhecimento produzido sob nossas essências teóricas e metodológicas tem sido compreendido, difundido, prescrito e ensinado. Isso significa que o ensino de história<sup>XII</sup> marca um lugar próprio na educação ao anunciar que seus objetos de estudo não são responsabilidade da pedagogia, por exemplo. Porém, isso não significa que não haja diálogo entre o conhecimento histórico e as teorias da aprendizagem, ou melhor, com aquilo que é produzido no campo da Educação.

Para além destas questões, outro aspecto plausível para a preocupação com a história, neste caso, em âmbito escolar, advém da Didática da História. Nas propagandas políticas ou comerciais, nos filmes e gibis, nas novelas, museus, escolas, na religião e nas relações sociais, nos livros didáticos e no imaginário social, nos currículos e nas idealizações sobre eles: a história está em todos os lugares, de muitas maneiras e com diferentes funções. Isso significa que a Didática da História versa sobre as formas, usos, sentidos e funções do conhecimento histórico.

A didática da história possui, assim, um campo próprio de tarefas a trabalhar, que a distingue, substantivamente, do campo da ciência da história. Ela é a ciência da aprendizagem histórica. Produz de modo científico (especializado) o conhecimento necessário e próprio à história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem e lidar com eles de modo competente.<sup>XIII</sup>

## A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA: COMO PENSARAM OS SEUS CRÍTICOS?

MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

É preciso esclarecer que ao afirmar que a didática da história tem um campo próprio e que se distingue da ciência da história, não se quer dizer que estão separados, mas sim que a primeira desempenha uma função dentro da segunda, investigando, assim, uma vertente possível do conhecimento histórico. Em outras palavras, dentro de um vasto campo que é a História ou, em outro termo, a Ciência Histórica, como concebe o alemão Jörn Rüsen, a Didática da História está alocada como uma sub-disciplina deste. Sua preocupação está nas formas de aprendizagem do conhecimento histórico<sup>XIV</sup>. Mas o que aprender história tem a ver com os espaços citados acima onde é possível haver bases do saber histórico? São estes espaços que refletem tal aprendizagem, o que viabiliza sua análise sob a ótica da Didática da História.

Nas palavras de Rüsen,

Um dos campos mais importantes da aplicação prática do conhecimento histórico é o ensinar e aprender a história. Por certo, isso diz respeito, sobretudo, ao ensino de história nas escolas. Outras instituições, contudo, podem ser consideradas como “lugares de aprendizado” do pensamento histórico: os museus históricos, os monumentos culturais, os memoriais, o vasto setor da educação de adultos assim como a mídia moderna.<sup>XV</sup>

Em suma, esta investigação procura compreender qual é o ensino de história idealizado pelas entidades de classe, a partir de suas críticas – materializadas por meio de cartas, notas etc. – à primeira versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular entre 16 de setembro de 2015 e 03 de maio de 2016. Explicitada a pesquisa dentro dos moldes do método de produção do conhecimento histórico, partiremos para a explanação mais detalhada do percurso desta pesquisa, demonstrando como a teoria e metodologia dialogam com as fontes de maneira a responder à problemática posta anteriormente.

### **Analisando as fontes**

A produção do conhecimento histórico parte de uma pergunta que carece de fontes e fundamentos teóricos, bem como metodológicos, para a construção de uma resposta que, posteriormente, consubstancia todo este percurso em uma narrativa<sup>XVI</sup>. É oportuno ressaltar que a categoria *tempo* permeia todo este processo mencionado. Partindo desta especificidade científica, a história marca seu lugar e difere-se de outras ciências.

Contudo, selecionar fontes requer critérios que condigam com os objetivos do pesquisador e, muito mais do que isso, que condigam à sua problemática. Com tal consideração, quer-se introduzir uma explanação acerca das fontes utilizadas neste trabalho a fim de mostrar com estas subsidiaram os resultados obtidos.

Na fase de procura e seleção das fontes, a internet propiciou uma série de páginas, sites, blogs e redes sociais onde era possível encontrar opiniões sobre a BNCC, porém, muitas não enquadravam-se no critério de ser produzidas por entidades de classe, o que não é algo irrelevante, diga-se de passagem, pois observar que professores e pesquisadores estavam manifestando-se em caráter individual, evidencia que há um acompanhamento dos rumos acerca do ensino. A partir do referido critério, então, foram selecionados 17 documentos das mais diversas autorias, como mostra a tabela a seguir, que já insere as fontes na demarcação temporal, criando uma linha do tempo para facilitar a visualização dos momentos de produção de cada uma.

## A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA: COMO PENSARAM OS SEUS CRÍTICOS?

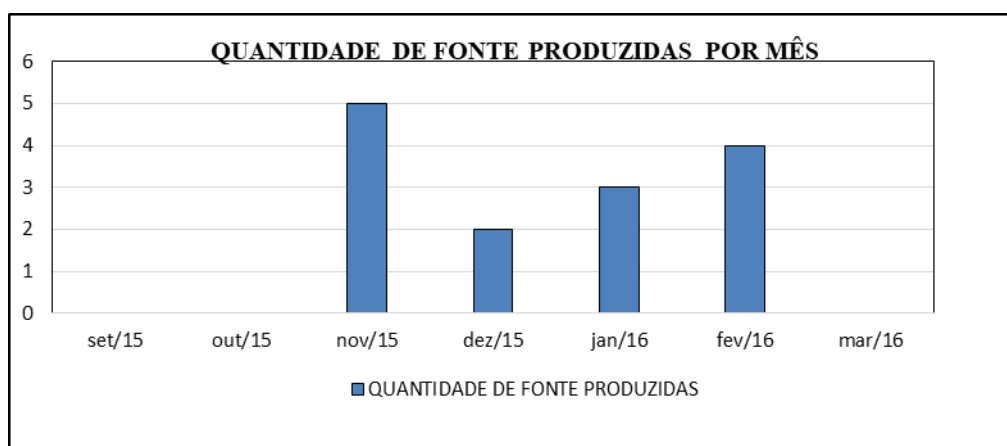
MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

DATA	DOCUMENTO	AUTORIA
23/09/2015	Publicação da primeira versão	MEC
01/11/2015	Carta da ABREM	ABREM
01/11/2015	Carta crítica à BNCC	ANPUH/RJ
25/11/2015	Carta aberta dos professores de história ant. e med.	Professores de História Ant. e Med. do NO e NE
30/11/2015	NEMED sobre a BNCC	NEMED
30/11/2015	Debate sobre a BNCC	LEHRB
02/12/2015	Carta de repúdio à BNCC	Pedro II
05/12/2015	Nota da ANPUH/BR	ANPUH
15/01/2016	Documento da ANPUH/RS	ANPUH/RS
19/01/2016	Seminário sobre a BNCC	ANPUH/PR
26/01/2016	Carta de repúdio à BNCC	Fórum de professores de história Ant. e Med.
18/02/2016	Colaboração da ANPUH à BNCC	ANPUH
23/02/2016	Carta da ANPUH/RJ	ANPUH/RJ
26/02/2016	Proposta do GT de História Antiga e Medieval	ANPUH/SC
26/02/2016	Nota do GT de História da África	GT de História da África e ABE-África
10/03/2016	Manifestação pública sobre a BNCC	ANPUH
03/05/2016	Publicação da segunda versão	MEC

Tabela 1 – Relação das fontes em ordem cronológica

A tabela acima apresenta 15 fontes, pois os documentos *Um manifesto pela história e pelas experiências das culturas da antiguidade*, de autoria do Grupo de Estudos de História Antiga (GTHA) e *Nota da ANHPLAC sobre a Base Nacional Comum Curricular*, de autoria da Associação dos Professores de Histórias das Américas, não foram passíveis de datação por não apresentarem em suas páginas as datas de suas respectivas publicações, mas acabou-se por incluí-las no grupo de fontes por tratar explicitamente da primeira versão.

O primeiro ponto a ser observado é a disposição das fontes dentro do recorte temporal. É possível perceber um distanciamento a partir entre setembro de 2015 e novembro do mesmo ano, ou seja, em pouco mais de um mês, nada foi publicado sobre o documento, o que só veio acontecer no começo de novembro. O gráfico a seguir ilustra tal disposição, de acordo com a quantidade de documentos produzidos em cada mês.



## A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA: COMO PENSARAM OS SEUS CRÍTICOS?

MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

Gráfico 1 – Quantidade de fontes produzidas por mês

Embora não se conheça a razão exata para tal distanciamento, trabalha-se com a hipótese de que o período entre a divulgação da Base e o primeiro documento produzido simbolizou um momento de análise da proposta, discussão e divulgação, o que pode ser deduzido pelo fato de que o mês de novembro apresenta uma considerável quantidade de notas (5) que sucederam um “silêncio” nos meses anteriores. Nos demais meses, o que se observa é uma ascensão gradativa nesta quantidade, após uma quebra significativa entre novembro e dezembro – o número cai de cinco para duas fontes. Por fim, em março de 2016, época em que se aproximava a data marcada para a divulgação da segunda versão, não se vê nenhuma manifestação, talvez pelo fato de as atenções estarem voltadas para a reformulação do documento.

Retornando à tabela 1 e atentando para autoria das fontes, será possível identificar outro importante elemento que deve ser levado em consideração no desenvolvimento desta pesquisa. A autoria de cada documento concentra na ANPUH e suas sessões estaduais oito registros, em contraste com nove produzidos pelas demais entidades, sendo um documento de responsabilidade de cada uma: NEMED (1); ABREM (1); Professores de História Antiga e Medieval do NO e NE (1); LEHRB (1); Departamento de História do Colégio Pedro II (1); Fórum de professores de história Ant. e Med. (1); GT de História da África e ABE-África (1); ANPHLAC (1). Isto significa que, embora a ANPUH esteja em desvantagem em termos numéricos, as manifestações assinadas por ela a põe em maior evidência diante das demais, uma vez que há uma homogeneidade em face de uma heterogeneidade, pois os outros registros são de procedências diversas. A importância de não negligenciar os produtores do discurso é fundamental, pois os discursos exprimem e representam seus autores, e o faz porque reflete, neste caso, suas concepções de história, ensino e sua trajetória.<sup>xvii</sup>

Os gráficos a seguir exemplificam o que acaba de ser afirmado, levando em consideração, também, a divisão das autorias da ANPUH entre a sessão nacional e as estaduais.

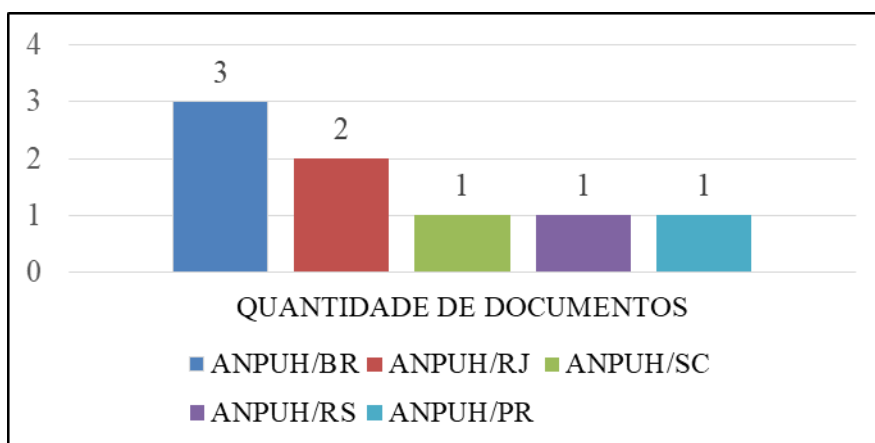


Gráfico 2 – Quantidade de fontes por autoria da ANPUH

O gráfico acima exemplifica bem uma característica muito forte presente nas fontes. Há uma predominância das regiões Sul e Sudeste no debate que se desenrolou em

## A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA: COMO PENSARAM OS SEUS CRÍTICOS?

MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

torno da BNCC. Tais constatações serão importantes quando cruzadas com os resultados obtidos a fim traçar um perfil de emissores que idealizam um tipo de ensino de história.

Em termos metodológicos, o que foi explicitado até aqui está inserido dentro de um quadro denominado por Bardin de *Pré-análise*. Foi o momento de determinar objetivos, selecionar fontes, estabelecer uma *leitura flutuante*, ou seja, uma leitura prévia dos documentos com a intenção de conhecê-los como um todo para, finalmente, constituir um *corpus*, que deve ser o conjunto de fontes com as quais realmente se deve trabalhar. Neste sentido, a leitura flutuante é de fundamental importância pois também acaba por auxiliar o pesquisador na verificação do enquadramento dos registros nos critérios estabelecidos.

Feita esta pré-análise, partiu-se para a *exploração do material*. Tal fase consiste na aplicação sistemática de decisões tomadas. Resume-se, então, “na operação de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”<sup>XVIII</sup>. Dos pequenos aos grandes textos, era preciso retirar de cada um aquilo que se queria analisar. Isto não significa isolar elementos de um texto, descontextualizando-os e interpretando-os sob concepções pessoais. Muito pelo contrário, se faz recortes porque em um texto de três páginas, por exemplo, não nos servirá tudo que está escrito. Isto significa que há um critério para o recorte e este é o problema inicial que leva o pesquisador às fontes. Ao final de tudo, o que se irá analisar são as *unidades de registro*.

As unidades de registro, segundo Bardin, podem ser temas, palavras, frases, objetos, acontecimentos, personagens etc. Em suma, são aquilo que se quer registrar para, posteriormente, analisar. No caso deste trabalho, as unidades registradas foram os argumentos que expressassem críticas à Base, pois são nas críticas que residem as concepções representativas dos emissores. Assim, a partir das 17 fontes, foram registrados 145 argumentos, que a posteriori foram classificados sob o critério de primários e secundários.

Os argumentos primários têm como critério central o fato de responderem diretamente a seguinte pergunta: qual é o ensino de história idealizado pelas entidades de classe a partir de suas críticas ao componente curricular História na primeira versão BNCC? Já os de ordem secundária são aqueles que não respondem diretamente a tal questão. Assim, obteve-se 83 de ordem primária e 62 de secundária.

Os argumentos por si só, fora de critérios de agrupamento, ficariam espalhados e tornariam sua análise difícil. Assim, trabalhou-se com categorização destes de acordo com as características de seus enunciados. Ao afirmar que a BNCC promovia a exclusão de algum conteúdo ou que não trabalhava bem algum outro, por exemplo, tem-se a linha condutora para a classificação. Então, após a leitura e separação das unidades de registro, foi possível categorizar cada unidade sob as seguintes chaves.

Nº	CHAVE DE CATEGORIZAÇÃO	QUANT.
7	RELEVÂNCIA DE OUTRAS HISTÓRIAS	30
2	TEMAS LIGADOS À NEGLIGÊNCIA POR PARTE DA BNCC	18
10	NÃO TRABALHA BEM A HISTÓRIA (NACIONAL)/A ATUALIDADE - CONCEITOS, FONTES E PROBLEMÁTICAS	13
1	TEMAS LIGADOS À EXCLUSÃO DE CONTEÚDOS	13
9	LIMITAÇÃO AO PENSAMENTO/RACIOCÍNIO HISTÓRICO/ALTERIDADE/CONHECIMENTO DO PASSADO	12

## A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA: COMO PENSARAM OS SEUS CRÍTICOS?

MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

3	TEMAS RELATIVOS AO TEMPO DE ELABORAÇÃO	6
4	FALTA DE PLURALIDADE E DEMOCRACIA NA CONSTITUIÇÃO DA EQUIPE TÉCNICA	6
22	NÃO CONTEMPLA BEM A HISTÓRIA AFRICANA	6
5	INVIABILIDADE DE CONEXÕES COM O MUNDO	4
6	CRÍTICA AO EUROCENTRISMO SEM RENEGAR AS TEMÁTICAS ESTRANGEIRAS	4
8	FALTA DE ARTICULAÇÃO COM OS COMPONENTES CURRICULARES	4
13	POUCA DISCUSSÃO SOBRE O COMPONENTE HISTÓRIA	4
17	LIMITA A AUTONOMIA DOS PROFESSORES	4
23	APRESENTA VISÕES ATRASADAS DA HISTÓRIA	4
24	PRODUZ UMA HISTÓRIA NACIONALISTA	4
20	A JUSTIFICATIVA PARA ÊNFASE NA HISTÓRIA DO BRASIL É FRÁGIL	3
14	DEFESA DA LAICIDADE NO ENSINO	2
15	INCLUSÃO DA TEMÁTICA DE GÊNERO	2
18	A HISTÓRIA ESTÁ SENDO UTILIZADA COMO INSTRUMENTO IDEOLÓGICO	2
19	A HISTÓRIA DEVE SER CRONOLÓGICA	2
11	DIREITO AO CONHECIMENTO DE OUTRAS EXPERIÊNCIAS EM SOCIEDADES	2
16	NARRATIVA UNA	1
21	AUTONOMIA PARA AS ESCOLAS ALEBORAREM SEUS CURRÍCULOS	1
12	CONEXÃO ENTRE CURRÍCULOS E PROCESSOS AVALIATIVOS	1

Tabela 3 – Chaves de categorização em ordem decrescente

Os números à esquerda das chaves são um código utilizado para simplificar a pesquisa por tais chaves. Já os números à direita representam a quantidade de aparições de cada chave em ordem decrescente. Com relação à tabela produzida na primeira fase da pesquisa, foi acrescentada uma chave a mais (24). Este acréscimo se deu após a leitura de quatro documentos que ainda não haviam sido analisados quando publicado o texto *Base Nacional Comum Curricular: representações e desdobramentos – primeiros resultados*, onde foram sistematizados os primeiros resultados desta pesquisa.

As chaves 7, 2, 1, 10, 22, 5, 24, 15 e 19 são, respectivamente, consideradas de ordem primária. As demais, portanto, são secundárias. É esta classificação que torna possível a construção das inferências, que tornarão visíveis as respostas para o problema posto inicialmente como impulsor desta investigação.

Para ilustrar o processo como as chaves acima foram construídas, tomemos como exemplo três<sup>XIX</sup> fragmentos dos documentos *Um manifesto pela história e pelas experiências das culturas da antiguidade* (GTHA); *NEMED sobre a BNCC História, especialmente o Ensino Médio* (NEMED) e *Nota do GT de História da África* (GT de História da África e ABE-África).

A proposta da atual Base Nacional Comum Curricular não fomenta ao jovem estudante o exercício de raciocínio histórico, pautado na comparação e na transversalidade. Temáticas como 'escravidão', 'navegação', 'colonização', 'leitura' poderiam ser trabalhadas em sociedades/ culturas separadas no tempo e no espaço.<sup>XX</sup>

O argumento acima indica que o exercício do raciocínio histórico é de fundamental importância ao estudante. Ainda mais, ele define as características deste raciocínio, a saber, a comparação e a transversalidade. Demonstra, então, que pensar historicamente significa poder comparar (tempos e espaços) no mundo. Contudo, embora se tenha feita esta colocação, o que interessa a esta pesquisa é a maneira como este raciocínio histórico está

## A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA: COMO PENSARAM OS SEUS CRÍTICOS?

MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

relacionado à BNCC. Ora, quando se afirma que não há um fomento a este tipo de pensamento – e, diga-se de passagem, que conceber o raciocínio histórico como uma capacidade meramente comparativa, acaba-se por fragilizar uma complexa dimensão que cabe à ciência histórica, a saber, segundo Rüsen, a orientação no tempo a partir da consciência histórica – é possível concluir que a Base, logicamente, não atende a tal critério, assim, alocamos este fragmento na chave de categorização nove (Limitação ao pensamento/raciocínio histórico/alteridade/conhecimento do passado).

A discussão da natureza e fins das ideologias enquanto construções parciais da realidade deve ser apresentada, pois estas propõem respostas e soluções generalizantes e limitadoras das liberdades e a desconsideração das diversidades. Daí a importância de facultar aos alunos no Ensino Fundamental e Médio os conteúdos que envolvam as realidades anteriores ao século XVI sob risco dos jovens acreditarem equivocadamente que o mundo nasceu com o Brasil. Imporemos assim, um brasilcentrismo tão ou mais perigoso quanto o europeicentrismo que esta proposta quer combater.<sup>XXI</sup>

Acima, observa-se que a crítica reside na questão de uma história nacionalista. Seria possível, é verdade, classifica-la como um argumento que aponta, em relação à Base, a exclusão de conteúdos, uma vez que pressupõe a inexistência de temáticas anteriores ao século XVI, contudo, o que está em ênfase não é este aspecto, mas sim como a consequência disso seria o “brasilcentrismo”. Em outras palavras, a BNCC está produzindo uma história nacionalista que, portanto, é problemática ao nosso ensino de história.

É preciso apontar que o destaque dado à área de História da África na proposta atual da BNCC é de grande importância e fornece uma contribuição para o ensino de História e para o enfrentamento dos atuais desafios à plena integração social e ao exercício da cidadania no Brasil. Contudo, causa incômodo e estranheza aos historiadores brasileiros, estudiosos da África e promotores de vários eventos, debates e publicações sobre ensino e pesquisa, a elaboração de uma proposta curricular nos termos apresentados na BNCC. Os conteúdos relativos a esse campo do conhecimento não contemplam toda a complexidade das organizações sociais, culturais e políticas africanas, necessária à compreensão da História do continente.<sup>XXII</sup>

Por fim, atentemos a este último posicionamento. A África, em sua vasta complexidade social, cultural, política e econômica, parece não estar contemplada dentro dos conteúdos selecionados para abordar o continente a partir da BNCC. O que se reivindica, então, é a presença de conteúdos que sejam capazes de englobar, ainda que não totalmente, estes amplos aspectos da história africana. Como o centro do argumento neste quesito são os conteúdos e, conseqüentemente, como a ausência de outros que possam dar conta do que se pretender trabalhar em sala de aula sobre a história da África, classificou-se este fragmento na chave um (temas ligados à exclusão de conteúdos).

### **Outros passos metodológicos: inferências**

As categorizações feitas para agrupamento dos argumentos não são os resultados finais. A constatação de que há um grupo que aponta na BNCC a falha de não trabalhar bem algum conteúdo ou de ter sido elaborada de maneira não democrática, por exemplo, constitui o campo para operar as inferências. Para tanto, deve-se perguntar: o que a chave *narrativa uma* (16), por exemplo, de fato significa?

Após ler e analisar as chaves que estão dispostas na tabela 3, pôde-se caracteriza-las a partir dentro quatro vertentes de inferências, sendo estas: (1) Conteúdo substantivo; (2)

## A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA: COMO PENSARAM OS SEUS CRÍTICOS?

MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

Conteúdo meta-histórico; (3) Produção da BNCC (tempo de elaboração, seleção da equipe técnica etc.); (4) Concepção de história; (5) Princípios educacionais. Desta maneira, as chaves ficaram caracterizadas da seguinte maneira:

Nº	Chaves	Inferências
1	Temas ligados à exclusão de conteúdos	Conteúdo substantivo
2	Temas ligados à negligência pela BNCC	Conteúdo substantivo
3	Pouco tempo para elaboração	Produção da BNCC
4	Falta de pluralidade e democracia na constituição da equipe técnica	Produção da BNCC
5	Inviabilidade de conexões com o mundo	Conteúdo substantivo
6	Crítica ao eurocentrismo sem negar temáticas estrangeiras	Conteúdo substantivo
7		Conteúdo substantivo
8	Falta de articulação com outros componentes curriculares	Princípio educacional
9	Limitação ao pensamento/raciocínio histórico/alteridade/conhecimento do passado	Conteúdo meta histórico
10	Não trabalha bem a história (nacional)/a atualidade - conceitos, fontes e problemáticas	Conteúdo meta histórico
11	Direito ao conhecimento de outras experiências em sociedades	Conteúdo substantivo
12	Falta de articulação com processos avaliativos	Princípio educacional
13	Pouca discussão sobre o componente História	Produção da BNCC
14	Defesa da laicidade no ensino	Princípio educacional
15	Inclusão da temática gênero	Princípio educacional
16	A BNCC produz uma narrativa una	Concepção de história
17	Limita a autonomia dos professores	Princípio educacional
18	A história está sendo usada como instrumento ideológico	Princípio educacional
19	A história deve ser cronológica	Concepção de história
20	A justificativa para ênfase na história do Brasil é frágil	Concepção de história
21	Autonomia para as escolas elaborarem seus currículos	Princípio educacional
22	Não contempla bem a história africana	Conteúdo substantivo
23	Apresenta visões atrasadas de História	Concepção de história
24	Produz uma história nacionalista	Concepção de história

**Tabela 4 – Inferências sobre as chaves de categorização**

Em termos gráficos, tem-se a seguinte disposição.

## A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA: COMO PENSARAM OS SEUS CRÍTICOS?

MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

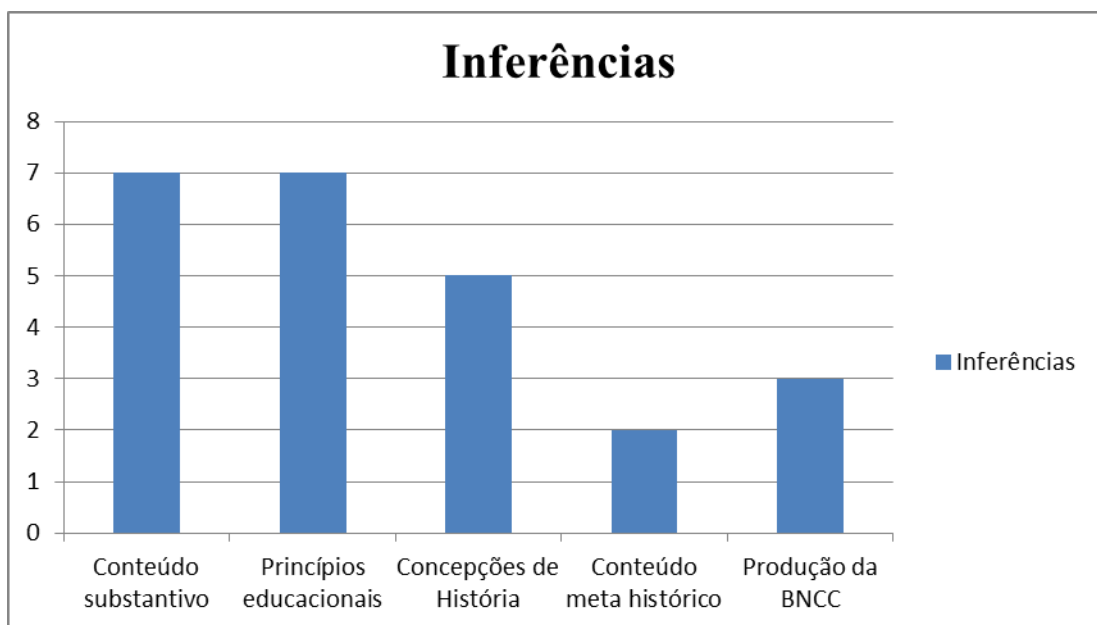


Gráfico 3 – quantificação das inferências

O que estes dados evidenciam? Para prosseguir à explanação, será desconsiderada a chave de inferência *Produção da BNCC*, por duas razões: primeiro, embora sua aparição nas críticas das entidades seja inegável, ela não dialoga com nossa problemática; em segundo, sua incidência de aparição é insuficiente para que seja lavada em consideração como um resultado relevante.

As chaves de categorização classificadas como *Concepções de história* são *Produção de uma narrativa una* (16); *A história deve ser cronológica* (19); *A justificativa para ênfase na história do Brasil é frágil* (20); *A BNCC apresenta visões atrasadas de História* (23); *Produz uma história nacionalista* (24). Por que foram inferidas como concepções de história? Entenda-se, de antemão, que estas chaves versam sobre as concepções que, segundo os autores das críticas inseridas em cada chave, são produzidas pela Base. Obviamente, elas acabam por refletir as concepções de seus autores.

Como afirmado no início, a BNCC apresentou uma história que rompia com um modelo tradicional de organização e, dentre estes rompimentos, estava a organização do tempo, que não era mais concebida de maneira cronológica, o que justifica a reivindicação de que *A história deve ser cronológica*. Organizando-a a partir de uma dimensão local, regional, nacional e global, a Base foi criticada por acabar produzindo uma *Narrativa una*. É oportuno observar que há uma contradição presente no confronto destas maneiras de pensar a história em âmbito escolar. A ideia de continuidade, presente no modelo quadripartite francês parece não ter a capacidade de produzir uma narrativa una em face da história que é contada a partir do aluno sob as perspectivas locais, regionais, nacionais e globais.

Porém, um dos mais duramente criticados foi a ênfase que o documento deu à História do Brasil. Ora, se o aluno brasileiro deve pensar, primeiramente, a partir de si mesmo e do seu mundo, ela não o fará começando pela Grécia, pois seus vínculos sociais e culturais não advêm da antiguidade grega ou romana. De forma explícita, a justificativa

## A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA: COMO PENSARAM OS SEUS CRÍTICOS?

MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

por tal ênfase deu-se a partir dos seguintes pressupostos: (1) A história nacional é um saber significativo, ou seja, de grande relevância, porque conhecer a trajetória do país significa conhecer a própria história; (2) Curiosidade com relação à conformação do Brasil; (3) Acesso a fontes, documentos, monumentos e conhecimentos historiográficos; (4) A história do Brasil deve ser pensada a partir de uma perspectiva local, regional, nacional e, por fim, global, para que assim se trilhe o caminho de uma sociedade democrática.<sup>xxiii</sup>

Por estas razões, a Base foi criticada por entender-se que seus pressupostos representam *visões atrasadas de História e justificativas frágeis para a ênfase na História do Brasil*. Assim, o que ela produziria seria uma história escolar de caráter marcadamente nacionalista.

Se tomarmos como referência para a compreensão destas inferências a ideia de afirmações pelo viés da negatização, será possível entender que as concepções de história trazidas pela Base são insuficientes, ou seja, a história não pode ser organizada em eixos temáticos, como proposto no documento – e, por tal razão, não há uma cronologia prescrita –; também entende-se que é preciso muito mais do que as justificativas dadas pela Base para que a história parta do Brasil e não da Europa, o que significa que as raízes nacionais parecem estar muito mais ligadas a qualquer outro espaço do que propriamente ao Brasil. Em síntese- defende-se uma história cronológica, marcada por uma relação de hierarquia, organizada cronologicamente a partir do modelo quadripartite e centrada na Europa.

A inferência *Princípios educacionais* abriga as chaves *Falta de articulação com outros componentes curriculares* (8); *Falta de articulação com processos avaliativos* (12); *Defesa da laicidade no ensino* (14); *Inclusão da temática gênero* (15); *Limita a autonomia dos professores* (17); *A história está sendo usada como instrumento ideológico* (18); *Autonomia para as escolas elaborarem seus currículos* (21). Portanto, espera-se que o ensino de história seja pautado na articulação com outras disciplinas e que esteja de acordo com o que é cobrado nos processos avaliativos nacionais.

Ao avaliar os dados do gráfico 3, percebe-se um distanciamento entre os *conteúdos substantivos* e *meta históricos*, ou seja, entre dominar o método de produção do conhecimento histórico e aprender conteúdos, esta última opção parece ser mais preocupante. Mas, afinal, o que são conteúdos substantivos e meta históricos?

### Segundo Freitas, conteúdo

É o que está dentro, incluído, limitado, contido. Se pensarmos o ensino de história em termos disciplinares e transpusermos a definição abordada pelos dicionários de sinônimos brasileiros, daremos razão a André Chervel, que define simploriamente conteúdo como tudo aquilo que se ensina, aquilo que está dentro, limitado pela história disciplina escolar.<sup>xxiv</sup>

Os conteúdos conceituais meta-históricos dizem respeito ao método de produção do conhecimento histórico, que está sistematizado por meio de conceitos, como tempo, fonte e interpretação, por exemplo, e é inclusive por tais aspectos que são intitulados como conteúdos conceituais (FREITAS, 2012). Então, quando um professor discute cidadania no Brasil Império e propõe aos alunos que percebam a definição de cidadão, para a época, a partir da Constituição de 1824, trabalha-se com uma fonte que, conseqüentemente, direciona a classificação deste trabalho para uma abordagem inserida no método de produção do conhecimento histórico, pois os alunos recorrem à uma fonte, para responder

## A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA: COMO PENSARAM OS SEUS CRÍTICOS?

MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

um problema, recortado no tempo e no espaço. Já dos denominados como substantivos são referentes “ao que se ensina”, neste caso, cidadania no Brasil Império

<sup>xxv</sup>Portanto, foi a partir de tais definições que pôde-se classificar as chaves de agrupamentos das críticas produzidas.

Os conteúdos não são construídos e selecionados aleatoriamente, ainda que, em muitos casos, pese a tradição na escolha destes. Eles cumprem um papel que é designado por um objetivo de caráter formativo. Embora fosse possível especificar quais os conteúdos que são reivindicados pelas entidades, preocupamo-nos apenas em demonstrar que eram os conteúdos as suas maiores aclamações, uma vez que pressupõe-se que as entidades ligadas aos estudos da antiguidade, se tivessem de apontar a ausência de conteúdos, o fariam dentro de sua área.

Constata-se, por fim, que os profissionais de história críticos à primeira versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular, representados por entidades de classe, concebem um ensino pautado em princípios educacionais e em conteúdos substantivos. As razões? Suas concepções de leitura do documento apontaram para a ausência destes dois elementos, o que os motivou a produzir tal discussão. Em que medida tais conclusões são significativas ao ensino de história que se tem pretendido construir no Brasil?

Primeiro, é de suma importância que agentes diversos, que partem de pressupostos teóricos e de áreas distintas, estejam presentes nos debates acerca dos rumos da educação brasileira, como foi o caso do pronunciamento das entidades sobre a BNCC, afinal, a pluralidade nos debates faz parte de princípios democráticos que, constitucionalmente, regem as diretrizes políticas da sociedade ou, pelo menos, espera-se que assim seja.

Em seguida, averiguar que laicidade no ensino, necessidade sobre a discussão da temática gênero, por exemplo, se fazem presente de maneira quase que consensual entre os profissionais de história, ratificando que as demandas da sociedade, de maneira geral, têm sido absorvidas pela academia. É claro que, neste trabalho, tal constatação se faz a partir da suposta ausência e conseqüente aclamação destes elementos na Base.

Por fim, e por que não contraditoriamente, o ensino de história parece ainda estar fortemente vinculado a uma tradição escolar e, com ela, uma tradição conteudista, de caráter eurocêntrico, uma vez que esta tradição refere-se ao já mencionado modelo quadripartite francês. Como isto pode ser contraditório? Ao passo em que se observa, por meio dos dados apresentados aqui, que as demandas classificadas como *princípios educacionais* são de natureza ao contexto social brasileiro, o que significa que o ensino de história, então, deveria estar partindo desta necessidade própria, que não encontra raízes nas pólis gregas, nem tampouco no sistema de vassalagem. Com isso, não se quer dizer que estas temáticas não devem ser estudadas ou que são insignificantes, mas sim que, se a Base já as englobava<sup>xxvi</sup> – e não as excluía, como postulado –, por que não é viável aloca-las em outro grau de importância com relação à nossa própria história?

Pode-se, então, sintetizar os passos metodológicos desta pesquisa partindo da seleção de documentos (fontes), leitura e construção de critérios que possibilitassem o agrupamento de argumentos (unidades de registro), categorização destes argumentos em chaves desenvolvidas sob tais critérios, caracterização destas chaves e inferências a partir de cada uma<sup>xxvii</sup>.

# A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA: COMO PENSARAM OS SEUS CRÍTICOS?

MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

## Considerações finais: História, conteúdos e formação cidadã.

Após o estudo das fontes elencadas para este trabalho de pesquisa, constatou-se que as entidades de classe, críticas à primeira versão da BNCC, ainda possuem uma percepção do ensino de história intimamente relacionada aos conteúdos substantivos. Esta afirmação, quando balizada a partir da história do ensino de história, demonstra que não se trata de um pensamento novo, cuja única alteração está nas estruturas que comportam as discussões sobre o que e como ensinar em história.

O espaço dos conteúdos no currículo de história é um espaço de disputas e, portanto, historiadores estão disputando-o dentro das relações de poder que existem. A presença ou não de determinadas temáticas, bem como a afirmação pela importância da presença destas, revela que objetivos e percepções formativas distintas estão coexistindo para a efetivação de uma formação escolar.

Muito além disso, os conteúdos, para Freitas, levantam outras questões importantes. Primeiro, a seleção destes é uma escolha claramente política e, segundo, ela o é porque a partir destes traça-se o perfil de cidadão que se quer formar.

Inicialmente, a escolha sobre o que ensinar é – ao menos, deveria ser – balizada por mais perguntas: que conteúdos são condizentes com o sujeito e a sociedade que construir? Que aspectos da vida devem ser privilegiados no trabalho de seleção dos conhecimentos que interferem no desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo (pessoal e social)? O que os alunos necessitam conhecer?<sup>XXVIII</sup>

Tomando as indagações propostas pelo autor e enxergando-as na dualidade existente na disputa em torno da presença de conteúdos na Base, pergunta-se: o que os alunos devem conhecer de nossa história e o que devem conhecer de outras histórias? Qual destas é capaz de contribuir mais significativamente para a formação cidadã? E, por fim, por que formar cidadãos?

Estão expressos na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nas Diretrizes Curriculares Nacionais os pressupostos básicos norteadores da educação brasileira, que devem estar refletidos no ensino de cada disciplina escolar e, neste caso, na história. A começar pelo primeiro documento, a Constituição Federal, quando elaborada, visava construir outra sociedade que não aquela então recentemente vivida, que possuía valores não mais considerados condizentes para uma convivência em sociedade, portanto, buscou-se na Constituição promover objetivos que partissem de outros valores, como a pluralidade de ideias, liberdade de expressão, liberdade política e, em suma, valores que coadunem com uma sociedade democrática. Assim, a cidadania e o exercício desta insere-se neste cenário de uma sociedade brasileira democrática.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.<sup>XXIX</sup>

Mas, então, para a Constituição o que é ser cidadão? Esta resposta pode ser encontrada nos Títulos I e II, mais especificamente nos capítulos I, II e III<sup>XXX</sup>. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por sua vez, partilha do mesmo princípio com relação à educação, ou seja, a formação e o exercício para a cidadania.

## A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA: COMO PENSARAM OS SEUS CRÍTICOS?

MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.<sup>XXXI</sup>

Por fim, a as Diretrizes Curriculares Nacionais, em seu primeiro parágrafo sobre os referenciais conceituais é mais precisa quanto ao papel da educação, ao qual o ensino de história deve estar coerentemente pautado.

Os fundamentos que orientam a Nação brasileira estão definidos constitucionalmente no artigo 1º da Constituição Federal, que trata dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Nessas bases, assentam-se os objetivos nacionais e, por consequência, o projeto educacional brasileiro: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.<sup>XXXII</sup>

A partir destes três documentos, entende-se que a sociedade brasileira possui um projeto nacional de educação e que esta tem uma finalidade. Isto significa que, condizente a tais princípios, o ensino de História não deve estar primeiramente preocupado com a presença de conteúdos simplesmente pela tradição – neste caso, a lógica serve tanto aos conteúdos de temáticas estrangeiras, tanto aos de temáticas nacionais –, mas sim como estão articulados em prol deste projeto de nação. Desta maneira, entende-se que a História possui uma função social e que, portanto, ela não é ensinada por tradição, por impor uma obrigatoriedade à sociedade de conhecer todo o passado da humanidade, mas sim para que os conhecimentos históricos possam formar os valores aceitos como válidos para a vivência democrática em sociedade, antes de qualquer coisa.<sup>XXXIII</sup>

Então, formamos valores porque eles não nascem com cada indivíduo e são próprios a cada não, como bem percebeu Freitas.

Chegamos finalmente à principal tarefa prometida que é a discussão sobre os valores como objetos de aprendizagem histórica. Então devemos ensinar valores? A resposta mais geral é sim. Valores são aprendidos. Eles não nascem conosco. São adquiridos ao longo do tempo das nossas vidas e por isso dizemos que os valores são históricos e não transcendentais. Observem que essa resposta só foi elaborada porque partilhemos de dois valores: humanidade e historicidade. Ao afirmar que os valores são históricos e não transcendentais eu revelo filiação à uma crença de que não é possível verificar se o valor à vida foi mesmo anunciado por um deus criador, já que a regra para eliminar os sujeitos tem sido modificada nos últimos 500 anos ou, ainda, que matar uma pessoa é um direito concedido ao indivíduo ou ao Estado, a depender da cultura da qual você se refira ou na qual esteja imerso. O valor da vida, enfim, não é o mesmo (não vale) para todas as sociedades contemporâneas.<sup>XXXIV</sup>

Fica claro, então, que os conteúdos não são o objeto final para a formação por meio da história, mas sim os valores presentes nela, o que não significa que características próprias ao saber histórico escolar são diminuídas e não se tornam objetivos da formação escolar básica. O que se afirma aqui em torno da formação de valores está intimamente ligado a um norteador “maior”, que define princípios de uma sociedade de maneira geral. Assim como a química, a matemática ou a geografia têm objetivos e expectativas próprias, a história também.

# A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA: COMO PENSARAM OS SEUS CRÍTICOS?

MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

A ênfase na história nacional da primeira versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular foi, então, uma escolha claramente política que, após esta breve relação com a ideia de uma formação pautada em especificidades que são próprias ao povo brasileiro, demonstra a necessidade de ser discutida, sobretudo diante da constatação de que ainda é possível encontrar, ainda que implicitamente, o vínculo do ensino de história traduzido como ensino de conteúdos.

Esperamos que os profissionais de história, os cursos de formação de professores e as entidades que os representam continuem a discutir acerca do ensino de história, sempre tomando com clareza os critérios que devem nortear tal prática, sobretudo na atual conjuntura, em que a história, no âmbito escolar, sofreu um duro golpe ao ter seu papel na sociedade reconfigurado por meio da Reforma do Ensino Médio ([MPV 746/2016](#)). Assim, precisamos mais do que nunca trabalhar em cooperação para, mais uma vez, reafirmar a importância de aprender história em nossa sociedade que, ainda segundo a Constituição Federal, é democrática.

## Notas

<sup>I</sup> Licenciando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, membro do Grupo de Pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais e bolsistas de Iniciação Científica (PIBIC/UFRN).

<sup>II</sup> Para evitar demasiadas repetições, a Base Nacional Comum Curricular será referida ora por seu nome original, ora pela abreviação BNCC e, também, pelo termo ‘documento’.

<sup>III</sup> Agradeço imensamente a orientação da professora Margarida Dias, que conduziu este trabalho com paciência e sempre acreditando em seus orientandos. Agradeço também a Jandson Bernardo, que tem sido um amigo próximo, me acompanhando neste processo de trabalhos e auxiliando genialmente com o tratamento metodológico desta pesquisa. Agradeço, por fim, a Jefferson Pereira e a Wendell Souza pela leitura dos meus textos, pela enorme consideração e pelo apoio em nossas jornadas de trabalho na universidade. Vocês são responsáveis por tudo isto.

<sup>IV</sup> Ver: OLIVEIRA, 2014.

<sup>V</sup> É importante ressaltar que a presença dos recortes temporais citados é clara na BNCC, porém, não central. Ver nota 11.

<sup>VI</sup> Para saber mais, ver: SILVA, 2017.

<sup>VII</sup> Aqui, trabalha-se com a concepção de entidades de classe, contudo, é preciso ressaltar que alguns dos grupos presentes em nossa pesquisa, a priori, possam não estar enquadrados neste critério, reforçamos que foram selecionados por estarem englobados dentro de suas respectivas entidades, como os GT, por exemplo, vinculados à ANPUH. Além disso, estes grupos têm sim voz e lugar de fala nos debates acadêmicos, tornando a tomada de seus documentos como fontes viável.

<sup>VIII</sup> BARDIN, 2011, p.42

<sup>IX</sup> Para saber mais, ver: BARDIN, 2011, p.19-31.

<sup>X</sup> SILVA, 2003, p.46

<sup>XI</sup> SILVA, 2003.

<sup>XII</sup> Área que tem se debruçado sobre questões referentes ao ensino a partir do conhecimento histórico escolar, mas que, em certa medida, levanta uma questão contraditória que é: se um corpo docente das licenciaturas de história formam futuros professores, por que apenas alguns profissionais precisam tomar a responsabilidade de pensar no ensino? Uma das respostas possíveis parte da concepção comum que é consensualidade para muitos de que as disciplinas da educação são responsáveis por formar o professor e as disciplinas específicas fossem responsáveis por “dar” ao professor o que ensinar.

<sup>XIII</sup> RÜSEN, 2015, p.248

<sup>XIV</sup> SADDI, 2012

<sup>XV</sup> RÜSEN, 2015, p.247

<sup>XVI</sup> Estes passos foram sistematizados por Margarida Dias e Itamar Freitas. Para saber mais, ver: OLIVEIRA, 2014, p.118.

<sup>XVII</sup> BARDIN, 2011, p.165

<sup>XVIII</sup> BARDIN, 2011, p.131

# A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA: COMO PENSARAM OS SEUS CRÍTICOS?

MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

<sup>XIX</sup> Optou-se por apenas três citações em virtude do enorme espaço que todas as classificações tomariam neste texto.

<sup>XX</sup> GTHA, 2015

<sup>XXI</sup> NEMED, 2015

<sup>XXII</sup> GT de História da África e ABE-África, 2016

<sup>XXIII</sup> BRASIL, 2015, p. 243

<sup>XXIV</sup> FREITAS, 2014, p.102

<sup>XXV</sup> FREITAS, 2012

<sup>XXVI</sup> Em uma breve leitura, foi possível identificar alguns objetivos na Base em que encontram-se a presença explícita ou abertura para o trabalho com as temáticas europeias, a saber: CHHI5FOA048; CHHI5FOA057; CHHI5FOA059; CHHI6FOA062; CHHI6FOA063; CHHI6FOA064; CHHI6FOA065; CHHI6FOA066; CHHI6FOA067; CHHI6FOA069; CHHI6FOA071; CHHI6FOA072; CHHI7FOA091; CHHI8FOA0096; CHHI7FOA098; CHHI7FOA099; CHHI7FOA100; CHHI7FOA106; CHHI7FOA107; CHHI7FOA108; CHHI7FOA109; CHHI7FOA111; CHHI7FOA114; CHHI9FOA123; CHHI9FOA124; CHHI9FOA127; CHHI9FOA128; CHHI9FOA129; CHHI9FOA130; CHHI9FOA131; CHHI9FOA143; CHHI1MOA001; CHHI1MOA003; CHHI1MOA004; CHHI1MOA005; CHHI1MOA008; CHHI1MOA011; CHHI2MA023; CHHI2MA025; CHHI2MA033; além de todos os eixos temáticos referentes ao 3º ano do Ensino Médio.

<sup>XXVIII</sup> FREITAS, 2014, p.102, 103

<sup>XXIX</sup> BRASIL, 1988, p. 60

<sup>XXX</sup> Devida a grande quantidade de artigos presente nos capítulos citados, optou-se por não citá-los e explana-los aqui.

<sup>XXXI</sup> BRASIL, 1997, p.21

<sup>XXXII</sup> MEC, 2013, P.17

<sup>XXXIII</sup> PROST, 2014, p.266

<sup>XXXIV</sup> FREITAS, 2016, p. 2

## Lista de Fontes

ABREM. **Carta da ABREM sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: [http://www.abrem.org.br/images/Carta\\_da\\_ABREM\\_sobre\\_a\\_BNCC.pdf](http://www.abrem.org.br/images/Carta_da_ABREM_sobre_a_BNCC.pdf). Acesso em: 29/09/2016.

ANPHLAC. **Nota da ANPHLAC sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: [http://anphlac.fflch.usp.br/noticia\\_49](http://anphlac.fflch.usp.br/noticia_49). Acesso em: 29/09/2016.

ANPUH. **Colaboração da ANPUH Brasil na revisão da proposta da BNCC**. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3307-colaboracao-da-anpuh-nacional-na-revistao-da-proposta-da-bncc>. Acesso em: 29/09/2016.

ANPUH. **MANIFESTAÇÃO PÚBLICA DA ANPUH SOBRE A BNCC**. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-0155/noticias2/noticiasdestaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-abasenacional-comum-curricular> >. Acesso em 29/09/2016.

ANPUH. **Nota da Associação Nacional de História sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 29/09/2016.

ANPUH/RJ. **Carta crítica da ANPUH-RIO à composição do componente curricular História na BNCC**. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc>

## A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA: COMO PENSARAM OS SEUS CRÍTICOS?

MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

- 
- [historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc](http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc)>. Acesso em: 29/09/2016.
- ANPUH/RJ. **Carta crítica da ANPUH-RIO à composição do componente curricular História na BNCC.** Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>. Acesso em: 29/09/2016.
- ANPUH/RJ. **Carta de professores do Norte e Nordeste sobre a BNCC.** Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3149-carta-de-professores-do-norte-e-nordeste-sobre-a-bncc>. Acesso em: 29/09/2016.
- ANPUH/RJ. **Carta de repúdio à bncc produzida pelo fórum dos profissionais de história antiga e medieval.** Disponível em:<<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bncc-produzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval>>. Acesso em: 29/09/2016.
- ANPUH/RJ. **Departamento de História do Colégio Pedro II repudia a proposta de BNCC para a História.** Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3320-departamento-de-historia-do-colegio-pedro-ii-repudia-a-proposta-de-bncc-para-a-historia>. Acesso em: 29/09/2016.
- ANPUH/RJ. **Manifesto do GTHA sobre a BNCC.** Disponível em:<<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3123-manifesto-do-gtha-sobre-a-bncc>>. Acesso em: 29/09/2016.
- ANPUH/RJ. **Manifesto público do Seminário Estadual realizado pela ANPUH/PR SOBRE A BNCC.** Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3327-manifesto-publico-do-seminario-estadual-realizado-pela-anpuh-pr-sobre-a-bncc>. Acesso em: 29/09/2016.
- ANPUH/RJ. **Nota do GT de História da África da ANPUH Brasil e da Associação de estudos Africanos (ABE-ÁFRICA) sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História.** Disponível em:<<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-daafrica-da-anpuh-nacional-e-da-associacao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>>. Acesso em: 29/09/2016.
- ANPUH/RJ. **Relato da II jornada de história da ANPUH-RIO: discussão da BNCC.** Disponível em:<<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3323-relato-da-ii-jornada-de-historia-da-anpuh-rio-discussao-da-bncc>>. Acesso em: 29/09/2016.
- ANPUH/RS. **Documento da ANPUH-RS sobre a BNCC/MEC.** Disponível em: [http://www.anpuh-rs.org.br/informativo/view?ID\\_INFORMATIVO=5658](http://www.anpuh-rs.org.br/informativo/view?ID_INFORMATIVO=5658). Acesso em: 29/09/2016.
- LEHRB. **Debate sobre a BNCC do LEHRB.** Disponível em: <https://criticabncchistoria.wordpress.com/>. Acesso em: 29/09/2016.
- MERIDIANUM. **Proposta do GT ANPUH/SC de História Antiga e Medieval para o debate sobre a BNCC.** Disponível em: <http://meridianum.ufsc.br/2016/02/proposta-do-gt-anpuhsc-de-historia-antiga-e-medieval-para-o-debate-sobre-a-bncc/>. Acesso em: 29/09/2016.
- NEMED. **NEMED sobre o BNCC História especialmente o Ensino Médio.** Disponível em: <http://nemed.he.com.br/nemed-sobre-o-bncc-historia-especialmente-o-ensino-medio/>. Acesso em: 29/09/2016.

### BIBLIOGRAFIA

# A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA: COMO PENSARAM OS SEUS CRÍTICOS?

MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

---

APPLE, M. Ideologia e currículo. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. 1º ED. Brasília, 2015, 302p.

BRASIL. **Constituição** (1988). Artigo nº 210. Capítulo III, p. 61.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 109p.

FREITAS, Itamar. **Conteúdos históricos**. In: FREITAS, Itamar. *Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica*. Aracaju: Editora Criação, 2014, p.101.

FREITAS, Itamar. **Sobre o sentido e a natureza dos conteúdos**. In: FREITAS, Itamar. *Fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino de história: anos iniciais*. São Cristóvão: Editora UFS, 2010, p.189.

FREITAS, Itamar. **Reformas educacionais e os currículos nacionais para o ensino de história no Brasil republicano (1931/2009)**. *Cadernos de História da Educação*. Uberlândia, v. 12, n. 1, 2013

FREITAS, Itamar. **Valores como objeto de aprendizagem histórica**. II Simpósio Eletrônico Internacional do Ensino de História. Anais... União da Vitória: Unespar, 2016. Disponível em <<http://simpohis2016.blogspot.com.br/p/valores-como-objeto-deaprendizagem.html>>. Acesso em 19/05/2016.

MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013, 562.

OLIVEIRA, Margarida Marida Dias de.; FREITAS, I. A formação do profissional de história na contemporaneidade. In: **Mouseion**, Canoas, n. 19, dez., 2014, p. 109-125.

PROST, Antoine. **Verdade e função social da História**. In: PROST, Antoine. *Doze lições sobre a História*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014, p.262.

RÜSSEN, Jörn. **História prática – aprender, compreender, humanidade**. In: RÜSSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015, p. 247.

SADDI, Rafael. **Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da *neu Geschichtsdidaktik* na Alemanha e os desafios da didática da história no Brasil**. OPIS. Catalão/GO, v.14, n.2, p.133-147, jul/dez, 2014.

# A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA: COMO PENSARAM OS SEUS CRÍTICOS?

MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

---

SADDI, Rafael. **O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada.** Acta Scientiarum. Maringá, v.34, n.2, p.211-220, jul/dez, 2012.

[SILVA, Matheus Oliveira da.](#) **Base Nacional Comum Curricular: representações e desdobramentos do Componente História ? Primeiros resultados.** Boletim Historiar, v. 2, p. 98-110, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.