

BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis

BNCC and History Teaching: possible horizons

Adriana Soares Ralejo*
Rafaela Albergaria Mello*
Mariana de Oliveira Amorim*

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem suscitado importantes debates sobre a constituição de um currículo escolar. Neste artigo, desenvolvemos uma reflexão sobre como essa proposta curricular tem mobilizado discussões sobre as possibilidades de constituição e de desenvolvimento do ensino de História. Enquanto dispositivo regulador da educação, que tipo de poder esse documento exerce sobre aquilo que é praticado nas escolas? Para além dos constrangimentos e amarras que o currículo gera no ensino, poderíamos também enxergar potencialidades para um ensino de História que dialogue com as realidades vividas por nossos alunos e alunas e compartilhadas no espaço escolar? A partir dessas questões norteadoras, desenvolvemos este artigo em três partes: em um primeiro momento, apresentamos a trajetória de publicação da BNCC e os embates em torno do ensino de História, bem como os conceitos de currículo e de Ensino de História com os quais trabalhamos. Em um segundo momento, apresentamos como a comunidade disciplinar (GOODSON, 1997) tem debatido sobre os sentidos de História presentes na BNCC, a partir de um levantamento de artigos científicos que têm apresentado este currículo como tema de pesquisa. E em um terceiro momento, apresentamos algumas chaves de leitura do documento a partir dos conceitos de “competências gerais” e

* Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: drikaralejo@hotmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-1725-4675>. E-mail: molamorim@gmail.com - <https://orcid.org/000-0001-5336-3428> E-mail: rafaelalbergaria@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-1752-4690>

da “atitude historiadora”. Por fim, teremos condição de responder à questão: que possibilidades a BNCC pode proporcionar para um ensino significativo no ensino de História?

Palavras-chave: BNCC. Ensino de História. Currículo. Atitude historiadora.

ABSTRACT

The Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [National Common Core Curriculum] has raised significant debates about the constitution of a school curriculum. In this article, we develop a reflection on how this curricular proposal has mobilized discussions about the possibilities of constituting and developing History teaching. As a regulatory device of education, what kind of power does this document have over what is practiced in schools? In addition to the constraints and moorings that the curriculum generates in teaching, could we also see the potential for teaching History that dialogs with the realities experienced by our students and shared in the school space? Based on these guiding questions, we have developed this article in three parts: first, we present the publication path of BNCC and the clashes surrounding the teaching of History, as well as the concepts of curriculum and History teaching with which we work. In a second step, we present how the disciplinary community (GOODSON, 1997) debated the History meanings present at the BNCC, based on a survey of scientific articles that presented this curriculum as a research theme. And in a third moment, we exhibit some keys for reading the document based on the concepts of “general competencies” and “Historian attitude”. Finally, we can answer the question: what possibilities can the BNCC provide for meaningful teaching in History teaching?

Keywords: BNCC. History Teaching. Curriculum. Historian attitude.

BNCC e Ensino de História: apontamentos iniciais

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017b) é um documento curricular desenvolvido pelo Ministério da Educação para toda a Educação Básica. Previsto no artigo 210º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e no artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), esse documento começou a ser desenvolvido a partir do Plano Nacional da Educação (PNE) em 2014 (BRASIL, 2014), sendo apresentado ao público pela primeira vez em setembro de 2015, gerando um imenso debate sobre a necessidade ou não de um currículo nacional para o país.

A primeira versão da BNCC para a disciplina escolar de História apresentada em 2015 proporcionou um intenso debate na comunidade disciplinar¹ (GOODSON, 1997) e epistêmica² (BALL, 2001) da História sobre quais conhecimentos deveriam ser selecionados e publicados no currículo. Essa primeira versão produziu alguns rompimentos com a chamada História tradicional e trouxe, para a arena da comunidade disciplinar de História, a proposta de um currículo crítico ao eurocentrismo. Porém, com o desdobramento dos intensos debates gerados na primeira versão da BNCC, o Ministério da Educação (MEC) dissolveu a equipe dos doze profissionais que desenvolveram sua primeira versão para a disciplina de História, convidando, então, uma nova comissão integrada por membros, predominantemente, de uma única instituição superior. Essa foi apresentada ao público em maio de 2016, com uma seleção de conteúdos abrangentes, dando forma a um currículo mais conteudista que o anterior e apresentando o desenvolvimento de história do Brasil a partir de um viés eurocêntrico. Já a terceira versão da BNCC, para a disciplina escolar de História, foi apresentada em abril de 2017 e homologada em dezembro do mesmo ano, contendo poucas alterações. Essa versão lançou mão do conceito de competências, que fazia parte dos movimentos reformistas da década de 1990 e internalizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio.

A BNCC é um documento curricular oficial e deve embasar os currículos dos diversos municípios e estados do Brasil. Assim, diante sua adequação em todo o Ensino Fundamental até o ano de 2020 (BRASIL, 2017a), como pensar em possibilidades para o Ensino de História nas escolas? Será que a BNCC, enquanto um dispositivo regulador da Educação, somente regula, amarra e constringe a História que deve ser ensinada nas escolas? Ou será que a BNCC também deixa em aberto espaços onde o ensino de História pode se tornar potente e tocar as realidades vividas e experimentadas nas escolas?

Bill Green (2017) afirma que as questões relacionadas ao conhecimento no currículo estão sempre ligadas com questões de poder. O autor afirma que o currículo nacional australiano entrou em vigor em 2011 e que houve um grande questionamento sobre quais conhecimentos deveriam ser validados por um currículo nacional. Assim, entendemos com Green que currículo é sempre político. Como prática de representação e de poder, o componente curricular de História na BNCC representa a legitimação de determinados conhecimentos.

1 O conceito de “comunidade disciplinar” remete a um grupo heterogêneo composto de subgrupos internos que vivem em antagonismo, mas apesar das possibilidades agonísticas, a comunidade disciplinar coexiste com o objetivo de manter a estabilidade.

2 O conceito de “comunidade epistêmica” remete à competição por determinadas concepções de conhecimento de uma comunidade disciplinar e são associadas por Ball as tensões inerentes à constituição da própria comunidade.

Essa relação entre conhecimento histórico escolar, currículo e poder é trabalhada também por Gabriel e Costa (2011), ao defenderem que o currículo pressupõe processos de constituição de hegemonias, que ocorrem no âmbito da produção, distribuição e consumo do conhecimento histórico escolar em meio a um sistema de diferenças, no qual são travadas diversas disputas pelo estabelecimento da verdade e pelo estabelecimento daquilo que deve ser ensinado nas escolas. Segundo Gabriel (2019), o currículo de História tende a significar o conjunto de conteúdos que compõem a grade curricular dessa disciplina nos diferentes níveis de Ensino. De acordo com a autora, em geral, esses conteúdos são percebidos como prescrições, como naturalizações, não sendo indicadas suas imbricações com as relações assimétricas de poder. Há, assim, uma visão instrumental do currículo e do ensino de História que legitima o *status quo*, reforçando o silenciamento ou o apagamento de narrativas de minorias culturais, sociais, étnicas e de gênero historicamente excluídas das práticas curriculares de História.

Importa também pontuarmos que entendemos o ensino de História como um “lugar de fronteira” (MONTEIRO, 2007). Nessa perspectiva, ensinar História, na escola, remete às relações entre as concepções de currículo, de conhecimento histórico escolar, de produção e distribuição desse conhecimento e dos saberes docentes e discentes. De acordo com Monteiro (2007) e Monteiro e Penna (2011):

A proposta de pensar a pesquisa sobre o Ensino de História como um lugar de fronteira utiliza uma analogia com um elemento da geopolítica: a questão das fronteiras, que podem ser entendidas no sentido norte-americano de *frontier*, terra além da qual se estende um vazio, uma terra de ninguém, ou de *border* – “lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas” (SANTOS, 1994 *apud* MONTEIRO, 2007, p. 76, grifo da autora).

A fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 194).

Tanto o currículo quanto o ensino de História são pensados como espaços-tempos fronteiriços, irredutíveis a apenas um campo de saber, ou seja, são produzidos e funcionam na relação entre campos distintos, entre saberes, e entre poderes múltiplos. O currículo de História pode ser pensado, então, como um mapa, como um rizoma, como uma cartografia de saberes e de poderes, como

uma territorialização provisória, como um terreno estriado que se constitui por linhas de saberes e poderes, que são móveis e dinâmicos, objetivando conteúdos e subjetivando professores e alunos.

Essa concepção de ensino de História nos indica que há possibilidades de criar brechas e apostar nas diferenças, na diversidade sociocultural e étnica, promover a inclusão discursiva de sujeitos e identidades silenciados e negados ao longo do processo de escolarização. Ora, não estamos fadados a uma narrativa tradicional.

Diante do que foi exposto, questionamos: como estudos e pesquisas têm analisado essa relação entre a BNCC e o Ensino de História? Essa é uma pergunta que seguimos na segunda parte desse texto. E que possibilidades teórico-práticas podem ser desenvolvidas e sugeridas como caminhos para ensinar e aprender História nas escolas? Essas sugestões tomam forma na parte terceira deste artigo.

Embates em torno da significação da BNCC de História

Nessa segunda parte do texto, procuramos entender como pesquisadores do campo da História compreendem a BNCC. Realizamos, então, uma busca pela palavra-chave “BNCC” (sigla e nome por extenso) no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e selecionamos os artigos que se referiam à disciplina de História³.

A partir da leitura desses artigos, identificamos algumas questões que permeiam esses textos. Desse modo, apresentaremos um breve resumo dessas, trazendo as suas principais contribuições para o campo e, posteriormente, iremos realizar um diálogo com/entre eles, produzindo uma análise sobre quais sentidos de ensino de História estão sendo expressos nesses textos: o que destacam como positivo e como negativo? E como tem sido o posicionamento desses pesquisadores quanto ao uso produtivo desse documento normativo?

O artigo desenvolvido por Igor Salomão Teixeira e Nilton Mullet Pereira (2016) aborda a temática da Idade Média na primeira e segunda versão do documento da BNCC, analisando também a comunidade de medievalistas no

³ A busca no Portal de Periódicos da CAPES ocorreu no dia 7 de julho de 2020 e foram encontrados 16 artigos referentes à BNCC de História. Desses 16 artigos, selecionamos cinco que mencionaram nas palavras-chave o termo BNCC. Acrescentamos para essa análise o artigo de Silva, Santos e Fernandes (2019) por ser um artigo publicado numa revista de Educação, se diferenciando dos demais e pela pertinência em trabalhar na metodologia com professores de História.

Brasil. Os autores consideram que a primeira versão trouxe questões importantes com o rompimento da linearidade e do eurocentrismo nos conteúdos, trazendo “luzes necessárias a abordagens antes muito marginais no ensino de História” (TEIXEIRA; PEREIRA, 2016, p. 17), porém, foram retirados conteúdos relacionados aos períodos da Antiguidade e da Idade Média. Os autores destacam que a Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM) defendeu a volta do estudo da Europa medieval, mas sem ter uma posição conservadora em relação ao Ensino de História. Como Teixeira e Pereira (2016) afirmam:

que o não privilégio dado à história europeia é justamente o ponto alto da versão preliminar do texto da BNCC, pois tal posição reflete um longo período de disputas no campo do ensino de História que se estendeu desde os anos 80 (CABRINI, 1994) e que contempla uma forte crítica ao que se chamou de eurocentrismo (TEIXEIRA; PEREIRA, 2016, p. 21).

Assim, os autores consideram que o caminho tomado pelo grupo da primeira versão foi um caminho importante para a construção do pensamento histórico, mas que ao retirarem o conteúdo da Idade Média, eliminaram a possibilidade de pensar o passado com o estranhamento que um conhecimento gera. Os autores consideram que a segunda versão voltou ao conteúdo de privilégio europeu com o caráter estereotipado em relação à Idade Média, com preconceitos e desatualização historiográfica (TEIXEIRA; PEREIRA, 2016).

Assim, Teixeira e Pereira (2016) afirmam algumas possibilidades de entrada da Idade Média no currículo de História para a construção de um ensino para a alteridade como: a questão do Islamismo nos diferentes acontecimentos contemporâneos em relação ao Oriente Médio; a questão de gênero no extremo oriente; e as residualidades do mundo ibérico como canções e festas, a Folia de Reis e o Natal. Os autores defendem que o ensino da Idade Média permite pensar historicamente para estudar o diferente.

Já o artigo produzido por Dennison de Oliveira (2017) apresentou conteúdos relacionados às diferentes temáticas dos centenários de 1917: a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa, a declaração de guerra do Brasil à Alemanha e a Greve Geral. Para o autor, há uma continuidade no componente da disciplina de História para o Ensino Fundamental na BNCC em relação ao componente de História nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM): “só se notando diferenças de forma e não de conteúdo” (OLIVEIRA, 2017, p. 100).

Oliveira (2017) elogia as nove competências para a disciplina de História no Ensino Fundamental presentes no documento, que já tinham sido postas para o Ensino Médio desde o ano de 2000, mas questiona sobre o grau de comprometimento do poder público para a efetivação dessa proposta. O que percebemos é que, aparentemente, essas competências foram ignoradas pelo poder público no Ensino Médio e que o autor não possui esperanças com a presença destas no Ensino Fundamental.

O artigo de Marcos Silva (2018) afirma que a primeira versão da BNCC foi mal interpretada pela comunidade acadêmica, que ao enfatizar a história do Brasil no ensino de História não ignorou o mundo e que o texto documental foi ético ao trazer as matrizes africanas a partir dos dados que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresenta sobre a população brasileira. O autor afirma que a organização do quadripartismo significa a dominação política secular do continente europeu. Posteriormente o autor analisa a versão oficial da BNCC e ressalta que não há marcas de pluralidade no documento, assim como torna abstrata a categoria do conhecimento histórico, negligenciando critérios de preservação de memória. Em relação às Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), Silva (2018, p. 1010) afirma que “há a presença de alteridade cultural, mas sem quase mencionar dominações e explorações”. O autor afirma que apesar de trazer novos protagonismos, o documento é conservador.

Já Nilton Mullet Pereira e Mara Rodrigues (2018) apresentam as diferenças entre os três documentos da BNCC de História. Os autores, a partir das questões teóricas e temáticas sobre identidade e temporalidade, realizaram uma análise de como esses documentos abordaram essas temáticas. Para os autores, as disputas na produção curricular da BNCC foram sobretudo no campo da legitimidade do legado e de outra formação histórica para a constituição identitária brasileira, isto é, a ênfase justamente nas continuidades supostamente estabelecidas entre o passado europeu, africano ou indígena e o laço social na atualidade (PEREIRA; RODRIGUES, 2018).

Desse modo, os autores consideram que a primeira versão produziu uma inversão centro geográfica, com menos destaque à Europa e mais à América Latina e ao continente africano. Os autores consideram que a segunda versão apresenta o passado histórico como continuidade e repetição, sem problematização, e que a terceira versão trabalha pouco a questão das identidades. Para os autores, há um esvaziamento da aula de História, da falta do potencial crítico, sem estimulação da empatia com minorias. Os autores consideram que há uma concepção asséptica, universal e despolitizada na versão efetivada pelo governo. Os autores concluem sobre a necessidade de uma História militante por novas identidades e temporalidades, sendo necessário romper com séculos de pensamentos colonizados.

Francisco José Balduino da Silva, Jean Santos e Márcia Fernandes (2019) trazem uma discussão sobre a BNCC e a tentativa de normatização do currículo de História para o Ensino Médio. Numa análise a partir do referencial teórico de Stephen Ball, os autores apresentaram discursos em defesa da BNCC a partir do governo, de institutos e de fundações. Posteriormente, os autores apresentam dados levantados por um questionário respondido por professores de História do Ensino Médio, no qual afirmaram que não se sentiam contemplados com a BNCC, assim como consideravam que a BNCC não privilegia uma perspectiva reflexiva para os estudantes. Dessa forma, os autores consideram que o discurso da BNCC está longe da realidade dos docentes.

Já o texto de Douglas Lima (2019) analisa como o período da Idade Média foi inserido ao longo das versões da BNCC e conclui refletindo sobre as possibilidades de pensar a História Medieval no ensino de História. Sobre a inserção da Idade Média na BNCC, diz o autor:

Buscando uma comparação entre as versões da Base, observa-se que os conteúdos de Idade Média conheceram uma variação marcante. Inicialmente inserida de forma lacunar em poucos itens, a História Medieval passou a ocupar espaço de destaque nos conhecimentos históricos esperados para o 6º ano, demarcando-se por uma abordagem conservadora e conteudista, ao passo que na terceira e última versão, passa-se a eixos amplos que estruturam o 6º ano do Ensino Fundamental em torno da Antiguidade Clássica e de uma Idade Média mediterrânea pensada por uma abordagem sociocultural (LIMA, 2019, p. 12).

A partir das leituras dos artigos apresentados acima, percebemos algumas questões suscitadas por autores do campo do Ensino de História. Esses autores expressaram suas análises críticas à versão oficial do documento e como trouxeram à tona a questão do embate na comunidade disciplinar (GOODSON, 2018) de História na construção da Base.

Percebemos que esses textos expressam diferentes formas de análise da BNCC e que defenderam suas posições na comunidade disciplinar de História, discordando e adjetivando de diferentes maneiras o documento oficial. Assim, tendo em vista os variados discursos críticos sobre a BNCC, consideramos, com base em Goodson (2018), que os diferentes autores comungam sobre a importância e a promoção da disciplina escolar de História.

Goodson (2018) considera

Uma comunidade disciplinar também pode ser um grupo heterogêneo composto de subgrupos internos que vivem em antagonismo, mas apesar das possibilidades agonísticas, a comunidade disciplinar coexiste com o objetivo de manter a estabilidade e promover o ensino da disciplina (GOODSON, 2018, p. 20).

Compreendemos, com a leitura desses textos, que o processo de ensino e aprendizagem de/em História é amplo e remete a várias discussões, assim como a produção de saberes históricos tenciona a comunidade disciplinar e epistemológica sobre quais saberes devem ser legitimados no documento oficial. Há uma luta pela legitimação de seu território disciplinar e essa é uma luta política. Como Goodson (2018) afirma, as matérias escolares estão constituídas por grupos de elementos de identidade, valores e interesses diferentes.

Verificamos, assim, que as prescrições curriculares presentes do componente de História para o Ensino Fundamental, apresentados na versão homologada da BNCC como unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, pouco se diferenciam dos conteúdos curriculares presentes nos livros didáticos até então, configurando movimentos de permanência na política curricular. Porém, podemos projetar também mudanças apresentadas no documento. Não no sentido de apresentar propostas revolucionárias e inéditas no campo do ensino de História, mas ao assumir posicionamentos que valorizem a especificidade do componente em questão por meio da definição de competências específicas, em diálogo com as competências gerais, e do conceito de “atitude historiadora”, dos quais desenvolveremos na próxima etapa do texto.

Competências gerais e atitude historiadora

Não buscamos neste artigo estabelecer algum tipo de juízo de valor que avalie a BNCC como algo bom ou ruim, certo ou errado. Nosso olhar, a partir das análises das leituras dos artigos levantados, foi buscar compreender como pesquisadores e professores se posicionam frente a um documento curricular de tão grande impacto sobre a educação. A partir do momento em que este documento ganha um caráter prescritivo, o quanto podemos estabelecer um olhar crítico e produtivo?

Quando apontamos que a BNCC pode ganhar um caráter produtivo, nos referimos que um currículo, que é produzido por uma comunidade epistêmica, também produz sentidos. Assim, baseados em Ball (2001), compreendemos

que um ciclo de políticas explicita a existência de uma natureza complexa das políticas curriculares, composta por processos micropolíticos e por ações de profissionais de diferentes níveis (MAINARDES, 2006). Entre o público e o privado, Ball aponta que as políticas educacionais mobilizam e são mobilizadas em diferentes contextos: influência, produção e prática. É esse último contexto que gostaríamos de ressaltar e estabelecer relações quanto aos usos da BNCC: quem estabelece os sentidos a serem ensinados?

Destacamos, dentre os diversos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o papel dos professores. É nas mãos deles que o documento também irá ser interpretado e materializado no formato de aulas. Assim, reconhecemos que esses sujeitos possuem uma relação de poder nesse processo, como aqueles que produzem sentidos sobre os conteúdos a serem ensinados, e não somente como reprodutores de prescrições anteriores.

Tendo reconhecido essas relações de poder envolvidas no processo educacional, analisaremos, nessa última parte, potencialidades que a BNCC pode proporcionar para as práticas docentes. Nosso olhar se volta para os sentidos de ensino de História expressos no documento e sobre a forma que esses se relacionam com as perspectivas teóricas de uma história crítica defendida por autores desse campo de estudo.

Qual o objetivo ao se proporcionar o ensino de História na Educação Básica? Este questionamento, apesar de propiciar diversas respostas possíveis, se faz como uma questão necessária tanto para nossos alunos (“por que eu preciso aprender isso?”) quanto para nós professores (“por que estou ensinando isso?”). Se nós lutamos por um ensino que seja significativo e de qualidade para nossos alunos, o questionamento do porquê também vem acompanhado de “o que” e “como”. Aqui, estamos problematizando nossos processos de escolhas que, por muitas vezes, podem ser naturalizados.

Um professor, ao planejar sua prática, normalmente recorre a meios como o livro didático, o planejamento escolar e suas experiências como docente e discente para compor aquilo que constituirá sua aula. Mas todos esses recursos, impostos ou não, são produzidos respeitando normativas políticas e curriculares. Durante a formação docente, normalmente nos deparamos com esses tipos de documentos e tomamos consciência da complexidade do processo envolvido que mobiliza a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da educação Básica (Lei 9.394 de 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Estatuto da Criança e do Adolescente e os currículos estaduais e municipais.

A produção da BNCC, iniciada em 2015 e concluída em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio), traz à tona novamente a importância da participação da comunidade epistêmica (BALL, 2001). Como foi

exposto na primeira parte deste artigo, o processo de produção desse documento gerou debates no campo da História, colocando em questão a tradição curricular. Goodson (2012) diz que não é possível negar essa tradição, mas precisamos buscar caminhos de revitalizar, reconstruir e ampliar para tornar o currículo diversamente acessível e agradável, tornando o ambiente escolar um lugar rico e propício de significados. São esses novos caminhos para o ensino de História que buscamos visualizar em meio às disputas de poder e representatividade que a BNCC envolve.

Não cabe, neste artigo, abrir uma discussão sobre a validade ou não do que ficou estabelecido em sua versão final e sobre o que ficou no lugar do silenciamento e do esquecimento. Tampouco se trata de um posicionamento a favor ou contra o documento. Compreendemos que, em um movimento de idas e vindas, disputas de diferentes níveis e instâncias de poder, aquilo que consideramos como currículo nunca é algo 100% unilateral. Há ali marcas e rastros de diferentes discursos, que dialogam, negociam e até mesmo se contrapõem. A BNCC é um produto desses discursos que, ora de maneira mais explícita, ora de forma mais tímida, é um resultado que traz consigo vitórias de lutas por representatividade e diversidade, expressos pelas leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e pelas DCN, mas também onde há marcas da tradicionalidade escolar, com uma grande lista de habilidades a serem desenvolvidas. Queremos utilizar esse espaço para provocar um outro olhar: quais potencialidades e mudanças a BNCC pode gerar em nossas práticas docentes?

Um primeiro aspecto do documento que nos chama a atenção é a definição de dez competências⁴ gerais, sob o argumento de que é preciso garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes do país (BRASIL, 2017b). São elas: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania.

Mesmo compreendendo que os objetivos com a educação brasileira extrapolam essa numeração de dez itens, observamos uma mensagem que vale a pena ser destacada: a escola não é um lugar que trata somente de conteúdos e conhecimentos. As outras nove competências apontam que dentro desse espaço,

4 O conceito de competência não é algo novo. Este passou a ser amplamente discutido no campo educacional ao ser relacionado, nos estudos de Perrenoud (1999), a uma noção de capacitação e aquisição de ferramentas para solução de problemas cotidianos. Porém, na BNCC esse conceito é definido como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017b, p. 8).

em todos os níveis de ensino e em todos os componentes curriculares, não só podem como devem ser trabalhados aspectos que promovam uma formação e desenvolvimento de autonomia dentro de um contexto de diversidade e diferença⁵. O conhecimento continua a ter importância na constituição da educação, mas não se reduz a ele. Novamente reforçamos que esse tipo de pensamento sobre a educação não se trata de uma inovação do documento, mas resultado de debates e lutas por um ensino de qualidade, crítico e significativo, tal como defendido por Paulo Freire.

Relacionando esse aspecto ao ensino de História, essa mensagem das dez competências gerais nos ajuda a combater a ideia de uma História tradicionalmente relacionada aos eventos, datas e nomes que carregam consigo uma única versão que vinha se caracterizando pelo seu teor eurocêntrico e patriarcal. Ao explorar em nossas práticas docentes, por exemplo, a competência de número 2 – pensamento científico, crítico e criativo – somos levados a considerar os diferentes conhecimentos, formular hipóteses, analisar outras versões e interpretá-las de forma crítica, o que é reforçado pela competência de número 7 – argumentação – que possibilita a formulação, negociação e defesa de diferentes ideias.

As chamadas competências socioemocionais também são destacadas no documento, principalmente referentes aos itens 8 – autoconhecimento e autocuidado –, 9 – empatia e cooperação – e 10 – responsabilidade e cidadania –, que trazem consigo as ideias do cuidado e conhecimento de si, do outro e do coletivo. Esses fatores impulsionam o trabalho com perspectivas do ensino de História que valorizam a exploração de diferentes narrativas e a diversidade cultural, permitindo a percepção do sujeito em seu tempo e espaço e proporcionando ações para com a sociedade em que vive.

Compreendemos que esses apontamentos mais gerais não fazem jus a todos movimentos sociais que apresentam longa trajetória nas lutas por representatividade ao não trazer especificamente questões que devem ser pautas de defesa de toda a escola, como questões étnico-raciais e de gênero. E também alertamos que essas defesas por diversidade e multiculturalismo já se faziam presentes em documentos anteriores, talvez até mais explicitamente. Assim, ao propor a pensar nas potencialidades da BNCC que podemos nos apropriar e trazer reflexões para nossas práticas, entendemos também que o documento não “fecha essas portas”.

⁵ Lembramos que essa perspectiva sobre os objetivos da educação não emerge com a BNCC, sendo explorada em outros documentos curriculares como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Em um levantamento geral por palavras presentes na BNCC, identificamos, por exemplo, que os significantes “negro”, “africano” e correlatos estão presentes 65 vezes, a maioria deles (25), no componente de História, mas que também estão presentes em Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Ciências, Geografia e Religião. Já o significante “indígena” e correlatos são citados 77 vezes, também com maioria no componente de História. Por outro lado, o significante “gênero” e correlatos estão presentes 269 vezes, mas todos fazem referência ao campo textual da Língua Portuguesa. Assim, numa busca mais precisa, utilizamos o significante “mulher” que apareceu 4 vezes, 3 delas em História, e “homossexuais” apareceu somente uma vez. Podemos concluir brevemente, pois não é intuito neste artigo realizar uma análise detalhada sobre essa questão, que há alguns avanços e reconhecimentos dessas lutas na BNCC, mas há ainda muito a avançar, principalmente na questão de gênero.

Em relação à proposta específica para o componente de História, o documento explora o conceito de “atitude historiadora”, definindo como um papel de ação que docentes e discentes podem desempenhar no processo de ensino e aprendizagem por meio da utilização de diferentes fontes. “Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história” (BRASIL, 2017b, p. 396).

Considerando o conhecimento história como um saber necessário que se origina no tempo presente e com ele dialoga, o documento aponta para a necessidade de compreender o processo histórico como uma produção narrativa:

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. **Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais.** Nesse sentido, “O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica” (BRASIL, 2017b, p. 395, grifo nosso).

Assim, percebemos no trecho destacado a valorização da leitura das fontes históricas que se manifestam por meio de diferentes linguagens. Em nenhum momento, no texto introdutório do componente de História, são destacadas linhas de abordagem específicas da historiografia. O que se traz à tona para o professor e os outros sujeitos que irão utilizar esse documento em suas práticas é a problematização sobre o conhecimento histórico. Dessa forma, é a “atitude historiadora” que é destacada como prática para aqueles que estão envolvidos no ensino de História.

Ana Maria Mauad (2018), em artigo que aborda sobre os usos do passado, também explora esse conceito da “atitude historiadora”, definindo como:

Noção que nos desafia a nos colocarmos diante do tempo, num movimento em que o tempo passado se calibra em relação ao presente tanto pela continuidade das práticas compartilhadas entre os grupos sociais, quanto pelas lentes da distância, diferença e descontinuidade que nos fazem olhar o passado com “olhos de madeira”. Atitude que nos insere no fluxo temporal como agentes comprometidos com uma história, que se faz a cada dia por cada um, tecendo um amanhã coletivo (MAUAD, 2018, p. 29).

É esse olhar atento para as fontes históricas que o documento destaca. E se trata mais do que um olhar metodológico sobre as fontes, é um olhar de mundo proporcionado pelo componente de História. Como práticas educativas, a atitude historiadora deve obedecer a processos de a) identificação; b) comparação; c) contextualização; d) interpretação; e e) análise (BRASIL, 2017b). O processo de a) identificação consiste na descrição do objeto estudado, proporcionar diferentes formas de percepção e interação relacionadas ao seu tempo, espaço e relações sociais; b) a comparação proporciona um olhar para o outro e leitura das semelhanças e diferenças em diferentes linguagens; c) a contextualização instiga o aluno a localizar momentos e lugares específicos do objeto estudado para atribuir sentidos condizentes com sua época e sociedade; d) a interpretação estimula a formação do pensamento crítico, indo além das informações que o objeto em si proporciona, relacionando valores sobre a importância do objeto histórico; e, por fim, e) a análise aparece como a etapa final desse processo e proporciona a autonomia e protagonismo do aluno ao problematizar e ir além do conhecimento apresentado.

É no exercício da “atitude historiadora” que são fomentadas práticas de fala, leitura e escrita não somente de conhecimentos específicos do campo da historiografia, mas também de “práticas de letramento” que formam e significam

o mundo da vida (AZEVEDO; MONTEIRO, 2013). Assim, acreditamos na potencialidade do sentido que a atitude historiadora proporciona. Não se trata de formar historiadores, mas de dotar diferentes sujeitos de autonomia para a tomada da palavra e de posição em sua vida social a partir de possibilidades de usos do passado.

Em diferentes instâncias da vida social é possível assumir uma atitude historiadora. De que se trata tal atitude? De indagar o passado como uma das dimensões do terreno poroso do presente onde residem as tradições, os comportamentos residuais, mas de onde, quando problematizado, emerge um conhecimento crítico que nos impele à ação (MAUAD, 2018, p. 40).

Proporcionar o exercício da atitude historiadora é combater a história única, porque passamos a compreender que a ação do historiador é uma construção discursiva baseada na interpretação de uma realidade. Essa prática do conhecimento como uma produção também se estende para o cenário da sala de aula, que deve pautar-se na “reconstrução” dos processos que levam à produção do conhecimento escolar, permitindo ao estudante aprender a “leitura da história” que poderá ser aplicada em diversas situações da sua vida cotidiana (SILVA; MORAIS, 2017). Assim, os conhecimentos do componente de História poderão ser melhor sistematizados, fundamentados e analisados ao trabalharmos a partir da atitude historiadora, contribuindo com possibilidades de construção de leituras de mundo.

Considerações finais

Estabelecendo uma linha de raciocínio entre aquilo que foi exposto na segunda parte deste artigo, que buscou compreender os sentidos em disputa pelo ensino de História ao longo da constituição da BNCC, e aquilo que podemos observar do que ficou estabelecido na sua versão final, identificamos como o currículo se constitui como um campo de disputas, com idas e vindas pela definição sobre o que ensinar.

A BNCC não é um documento inovador ou pioneiro. Trata-se de um movimento de continuidades, iniciado na Constituição de 1988, passando a LDB, os PCNs e as DCN, nas lutas pela definição sobre Educação e, neste caso específico, sobre o ensino de História. Como o próprio documento da

BNCC aponta, é resultado de prescrições curriculares anteriores a ele. As leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), são exemplos de como movimentos anteriores foram inseridos na produção do novo documento.

Há avanços na BNCC em relação aos objetivos da Educação? Sim, mas não podemos considerá-lo um documento revolucionário ou inovador. Há muitas permanências também. Junto com a perspectiva do outro, da diferença e da alteridade, muitas marcas do eurocentrismo são encontradas na proposta para o componente de História, de acordo com os artigos que aqui analisamos.

Consideramos que a atitude historiadora é um importante conceito no qual a BNCC se ampara, proporcionando muitas oportunidades para o desenvolvimento do conhecimento histórico escolar. A atitude historiadora traz à tona a importância do olhar sobre as diferentes fontes e os documentos. É a partir das fontes que se faz História e assim podemos visualizar possibilidades de combater o negacionismo histórico, tema que tem emergido com força mediante discursos de ordem autoritária e conservadora.

Pretendemos, neste artigo, refletir sobre os sentidos produzidos na comunidade de história a partir da BNCC e explorar como professores de História poderão e podem se apropriar desse documento curricular. Consideramos que ainda há muitas questões em aberto nas quais os profissionais do campo poderão se debruçar para incrementar e amplificar as discussões relativas à relação entre o ensino de História e a BNCC.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Patrícia Bastos de; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A sala de aula e a produção de sentido em práticas de letramento na história ensinada. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 559-580, jul./dez. 2013.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso: 10 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017a.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2017b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1.

GABRIEL, Carmen Teresa; COSTA, Warley da. Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 127-146, jan./abr. 2011.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019. v. 1, p. 72-78.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. 15. ed. atual. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GREEN, Bill. Currículo, Política e a Pós-Modernidade: além da questão do conhecimento na pesquisa em currículo. *Currículo sem fronteiras*, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 501-514, set./dez. 2017.

LIMA, Douglas. Uma História Contestada: A História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). *Anos 90*, Porto Alegre, v. 26, e2019101, 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAUAD, Ana Maria. Usos do passado e história pública: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017). *História Crítica*, Bogotá, n. 68, p. 27-45, abr./jun. 2018.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História: lugar de fronteira. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). *História: guerra e paz*. XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina: ANPUH: Finep, 2007. v. 1, p. 71-97.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Dennison de. Uso de periódicos para o ensino de História na Educação Básica, projeto 1917: mídia, guerra, greve e revolução. *Revista Intersaberes*, [s.l.], v. 12, n. 25, p. 98-105, jan./abr. 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de História. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, [s.l.], v. 26, n. 107, p. 1-22, set. 2018.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Marcos. “Tudo Que Você Consegue Ser” – Triste BNCC/História (A versão final). *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, MG, v. 25, n. Especial, p. 1004-1015, 2018.

SILVA, Marco Antônio; MORAIS, Suelena Maria de. Atitude historiadora na leitura dos não-lugares. *E-hum*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, jul./dez. 2017.

SILVA, Francisco José Balduino da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; FERNANDES, Márcia Frota. BNCC e o currículo de História: interpretações docentes no contexto da prática. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 1011-1025, set./dez. 2019.

TEIXEIRA, Igor Salomão; PEREIRA, Nilton Mullet. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. *Diálogos*, Maringá, v. 20, n. 3, p. 16-29, set./dez. 2016.

Texto recebido em 03/10/2020.

Texto aprovado em 28/12/2020.