



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

**Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores
Programa de Pós-Graduação em História Social**

Diogo Alchorne Brazão

**ENTRE O COLONIAL E O DECOLONIAL:
A Base Nacional Comum Curricular como Território de Disputas**

São Gonçalo - RJ

2018

Diogo Alchorne Brazão

**ENTRE O COLONIAL E O DECOLONIAL:
A Base Nacional Comum Curricular como Território de
Disputas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: História Social do Território.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helenice Aparecida Bastos Rocha

São Gonçalo - RJ

2018

Brazão, Diogo Alchorne

ENTRE O COLONIAL E O DECOLONIAL: A Base Nacional Comum Curricular como Território de Disputas/ Diogo Alchorne Brazão – São Gonçalo: 2018.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helenice Aparecida Bastos Rocha

Dissertação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. Departamento de História, 2018.

1. BNCC 2. Eurocentrismo 3. Ensino de História 4. Currículo

RESUMO

Esta dissertação toma por escopo o componente de história da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), objetivando compreender suas repercussões entre os historiadores brasileiros. Para isso, analisamos o processo de construção da primeira versão do documento de história da Base – desde a escolha dos especialistas e suas respectivas formações acadêmicas, seu conteúdo, refletindo sobre as rupturas e permanências do documento, focalizando em especial o pensamento eurocêntrico. Em seguida, analisaremos a difusão, suas ressonâncias, e a recepção da primeira versão do documento de história da BNCC pelo público, assim como as opiniões sobre a mesma emitidas por historiadores em jornais de grande circulação. Desse modo, para efeito de estudo, as cartas/notas de repúdio ou apoio a esse documento apresentadas pelo Ministério da Educação e outros canais servir-nos-ão como corpus de análise. O estudo foi realizado com apoio nas teorias da história do currículo e em teorias do pensamento decolonial.

Palavras-chave: BNCC, Currículo, Ensino de História, Eurocentrismo, Pensamento decolonial.

RESUMEN

Esta disertación toma por alcance el componente de historia de la primera versión de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), con el objetivo de comprender sus repercusiones entre los historiadores brasileños. Para ello, analizamos el proceso de construcción de la primera versión del documento de historia de la Base -desde la elección de los especialistas y sus respectivas formaciones académicas, su contenido, reflejando sobre las rupturas y permanencias del documento, enfocando en especial el pensamiento eurocéntrico. A continuación, analizaremos la difusión, sus resonancias, y la recepción de la primera versión del documento de historia de la BNCC por el público, así como las opiniones sobre la misma emitidas por historiadores en periódicos de gran circulación. De este modo, para efecto de estudio, las cartas / notas de repudio o apoyo a ese documento presentadas por el Ministerio de Educación y otros canales nos servirán como corpus de análisis. El estudio fue realizado con apoyo en las teorías de la historia del currículo y en teorías del pensamiento decolonial.

Palabras - clave: BNCC, Currículo, Enseñanza de Historia, Eurocentrismo, Pensamiento decolonial.

Diogo Alchorne Brazão

**ENTRE O COLONIAL E O DECOLONIAL: A Base Nacional Comum
Curricular como Território de Disputas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-
Graduação em História Social, da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração:
História Social do Território.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Helenice A. Bastos Rocha (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Prof^a. Dr^a. Juçara da Silva Barbosa de Mello
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Fernando de Araujo Penna
Universidade Federal Fluminense – UFF/UERJ

**São Gonçalo - RJ
2018**

AGRADECIMENTOS

Acredito que todo processo de escrita é coletivo, desde as pessoas que interferem diretamente com indicações de textos ou em conversas que contribuem para a materialização das ideias, como aquelas que nos são ou foram fundamentais para a nossa formação pessoal e posteriormente intelectual.

O primeiro agradecimento que faço é a Deus.

Em segundo lugar tenho que agradecer por aqueles que lutaram por mim e por me incentivarem nos estudos, as minhas referências em tudo que faço ou penso em fazer, os meus quatro heróis, a minha mãe Tânia, aos meus avós Rosileia e Orlando e ao meu padrinho Sindbad.

Tenho muitas pessoas para agradecer e reconhecer suas importâncias na minha trajetória, mas devo agradecer a duas pessoas fundamentais para a conclusão desta dissertação, a minha companheira Suéllen, que esteve ao meu lado e ajudando nos processos de escrita e tendo paciência nos meus momentos de stress. E a minha querida orientadora Helenice Rocha, obrigado por acreditar em mim, mesmo quando nem eu achava que conseguiria terminar este trabalho, obrigado pela orientação, pelos conselhos e especialmente pela paciência comigo.

Gostaria de agradecer aos meus familiares que tanto amo e que me fiz ausente nos últimos por conta da falta de tempo e a preocupação com a dissertação, em especial as minhas madrinhas Sueli e Bárbara, aos meus tios e tias aos meus primos e primas.

Gostaria de agradecer a aqueles que não são parentes de sangue, mas os amo como os fosse, meus irmãos Wallace e Leonardo Beliene (irmão você tem uma grande parcela de responsabilidade sobre este momento), as minhas tinas do coração Sônia, Áurea, Lucilia e Gesilda que vibram com as minhas conquistas.

Um agradecimento especial ao professor Denilson, mestrão, obrigado por todos os ensinamentos e toda a generosidade. Aos companheiros do Negra: Bruno, Beto, Simone, Almada, Gabi, Raphela, Higor,

Aos meus amigos que a FFP e a vida me deu: Acácia, Ronald, Karina, Tinoco, Biel, Adriani, Amãna, Maroto, Toru, Mariano.

Aos amigos do mestrado: Camila, Priscila, Thaysa, Danilo, Antônio, Lucas, Nádia e Bárbara.

Aos amigos que a vida foi me dando: Fernanda, Shenia, Fábio, Evelyne, Nidiane,

"Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor."

Paulo Freire

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC - Associação Brasileira de Currículo
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH – Associação Nacional de História
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CCH – Componente Curricular de História
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN'S – Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FNE – Fórum Nacional de Educação
GT's – Grupos de Trabalho
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OA – Objetivo de Aprendizagem
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PL – Projeto de Lei
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SEB – Secretaria da Educação Básica
SEE – Secretaria Estadual de Educação
SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SME – Secretaria Municipal de Educação
UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERR – Universidade Estadual de Roraima
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UNB – Universidade de Brasília
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIVERSO – Universidade Salgado de Oliveira
UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: A CONSTRUÇÃO DA BNCC E SEUS ATORES	21
1.1. A DISCIPLINA HISTÓRIA EM SUA TRADIÇÃO EUROCÊNTRICA	21
1.2. HISTÓRICO DE ELABORAÇÃO DA BNCC	33
1.3. OS PRINCIPAIS RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO DA BNCC	37
1.3.1. OS MEMBROS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	39
1.3.2. OS ESPECIALISTAS DA ÁREA DE HISTÓRIA	41
CAPÍTULO 2: AS RUPTURAS E PERMANÊNCIAS DA COLONIALIDADE	49
2.1. ANÁLISE PRELIMINAR.....	53
2.2. ANÁLISE QUANTITATIVA	58
2.2. ANÁLISE QUALITATIVA DA PRIMEIRA VERSÃO DA BNCC.....	65
CAPÍTULO 3: A REPERCUSSÃO POR PARTE DOS HISTORIADORES COM A APRESENTAÇÃO DA BNCC DE HISTÓRIA	85
3.1. ANÁLISE DAS CARTAS CONTRÁRIAS À BNCC DE HISTÓRIA .	85
3.2. CARTAS EM DEFESA DA BNCC DE HISTÓRIA	106
3.3. OPINIÕES DE HISTORIADORES NA MÍDIA	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	124
FONTES.....	128
ANEXOS	131

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem o objetivo de compreender as disputas políticas e acadêmicas na apresentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da primeira versão do componente curricular História pelo Ministério da Educação do Brasil entre 2015-2017. A intenção é analisar as tensões na apresentação da primeira versão da BNCC e seu teor, além de considerar os conteúdos programáticos propostos, observando as mudanças e as permanências de uma abordagem histórica que compreendemos como eurocentrada, isto é, uma abordagem que valoriza majoritariamente a história da Europa, atribuindo a ela centralidade sobre as histórias de outros povos e nações, o que acarreta implicações não só espaciais, mas temporais, culturais e políticas.

Entre os critérios possíveis de análise, pode-se observar disputas na elaboração da Base na seleção dos conteúdos programáticos, em que prevalece a busca de superioridade de determinados grupos sociais ou povos sobre outros que não se enquadram nas características de superioridade definidas por eles, caracterizadas pelo etnocentrismo¹. Para esta análise utilizaremos como referencial teórico o pensamento decolonial, que será explicado adiante.

Anteriormente à BNCC, a proposta mais próxima de um currículo nacional era a dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foi um projeto elaborado pelo governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, nos anos de 1997 e 1998. Os PCNs, como uma espécie de diretrizes curriculares, apresentavam objetivos que deveriam ser alcançados com o conteúdo abordado, mas nada próximo de uma determinação de conteúdos ano a ano, como é proposto pela BNCC.

O argumento usado pelo Ministério da Educação para formar uma equipe para elaboração de uma base curricular, é de que estava proposto na constituição federal de 1988 e que a proposta de uma base curricular foi mantida com a apresentação das Leis de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) de 1996, por fim o argumento maior para a elaboração da BNCC foi com o Plano Nacional de Educação de 2014, já no governo da Presidenta Dilma Rousseff.

¹ Everaldo Ribeiro define etnocentrismo como uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc. Perguntar sobre o que é etnocentrismo é, pois, indagar sobre um fenômeno onde se misturam tanto elementos intelectuais e racionais quanto elementos emocionais e afetivos. No etnocentrismo, estes dois planos do espírito humano – sentimento e pensamento – vão juntos compondo um fenômeno não apenas fortemente arraigado na história das sociedades como também facilmente encontrável no dia-a-dia das nossas vidas.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi apresentado no ano de 2014, cuja proposta era estabelecer metas para o desenvolvimento da educação no Brasil.² A BNCC é uma ação intelectual e política, cuja responsabilidade de elaboração é do Ministério da Educação, que justifica a sua preparação:

A necessidade de criação de uma Base Nacional Comum aparece na nossa Constituição Federal, de 1988, no Art. 210. Anos depois, ela também é prescrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 26. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) é que a Base é efetivamente detalhada. E é a partir das DCNs que todo o processo atual de construção da BNC se inspira e se organiza. Mais recentemente a necessidade da BNC foi evidenciada ainda em outros documentos significativos para a Educação, frutos de discussões de todos os setores da sociedade. Ela está indicada nas Conferências Nacionais de Educação e também no Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE estabelece, em diversas estratégias, a construção de uma proposta de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, coordenada pelo MEC, e que deve ser encaminhada, até junho de 2016, para o Conselho Nacional de Educação (CNE). O atendimento a essas determinações legais – Constituição, LDBEN, DCNs, CONAE e PNE - terá como efeito a produção de uma referência de currículo que articule os esforços existentes nos estados, no Distrito Federal e em muitos municípios na produção de seus documentos curriculares.³

O responsável pelo início da elaboração da BNCC foi o governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016). No momento da preparação da Base, Renato Janine Ribeiro era o ministro da educação responsável pela organização da equipe. A BNCC teve início em junho de 2015, com a seleção de uma comissão que reunia 116 especialistas, sendo em média quatro especialistas para cada disciplina.

Quando a primeira versão da BNCC foi apresentada publicamente em setembro de 2015, o componente curricular de História não veio a público, sendo apresentado posteriormente, o que gerou uma inquietação entre educadores e historiadores. Quando a proposta curricular de História foi apresentada, o seu texto base expunha o principal objetivo, que era propor o reconhecimento de uma diversidade étnica e cultural, visando gerar nos alunos um maior respeito às diversidades. Esta versão continha uma maior valorização da História do Brasil, considerando as leis 10.639 e 11.645⁴, dando destaque às culturas afro-brasileira e indígena e rompendo fortemente com uma História eurocentrada.

Por conta destas características, a primeira versão foi criticada por grupos de historiadores defensores de uma história pautada na historiografia da tradição, que é fundamentado na história europeia e, em que a História do Brasil se desenvolve a partir dela.

² Brasil. Plano Nacional da Educação. 2014

³ Ver em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/por-que> Acessado em: 15/07/2017.

⁴ As leis 10.639 e 11.645, tornaram obrigatório o ensino sobre História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na educação básica.

Até mesmo historiadores da área de História do Brasil fizeram críticas à proposta, por entenderem que a História do Brasil é baseada na história ocidental, ligada às culturas europeias.

Além das críticas apresentadas pelos historiadores defensores de uma História ainda eurocentrada, outros grupos de historiadores lançaram fortes críticas à primeira versão da BNCC, tal como os historiadores da História Antiga e os medievalistas. A principal crítica feita por esses grupos de historiadores foi em relação ao corte de conteúdos referentes a estas áreas, pela temporalidade anterior ao início da história do Brasil, já que não existia a possibilidade de manter os conteúdos da tradição e incluir mais conteúdos, pois o currículo ficaria extremamente inchado. Outra forte crítica foi quanto à proposta e às abordagens apresentadas na BNCC, consideradas por eles como políticas e ideologizadas.

A imprensa teve uma importante participação na divulgação das propostas presentes na BNCC e em proporcionar críticas negativas à nova proposta curricular, alguns meios de comunicação abriram espaço de suas colunas de opinião a historiadores contrários à Base. Dentre eles historiadores reconhecidos em seu meio, como Ronaldo Vainfas e Marco Antônio Villa, os dois criticaram o material apresentado pelo MEC, especialmente ao seu texto, acusado de ideologizado.

Como vimos, a recepção à primeira versão da BNCC foi negativa, gerando inúmeras críticas ao seu conteúdo. Como havia sido divulgada pelo Ministério da Educação, a primeira versão da Base receberia críticas e sugestões em seu portal, durante esse período a área de Ciências Humanas recebeu 2.599.153 contribuições para mudanças e inclusões de conteúdos.⁵ Segundo o MEC essas contribuições seriam avaliadas e poderiam ser aproveitadas na segunda versão da BNCC.

O governo da Presidenta Dilma Rousseff sofreu com uma profunda instabilidade política, tendo inclusive como alvo de críticas a BNCC, especialmente o texto da disciplina de História, tal instabilidade acarretou constantes mudanças no quadro de ministro, inclusive no Ministério da Educação. Durante o ano de 2015, o governo federal promoveu três trocas no cargo de ministro da educação, o primeiro ministro foi Cid Gomes (02/01 - 19/03), o segundo foi Renato Janine Ribeiro (06/04 - 04/10) e o último ministro nomeado foi Aloizio Mercadante, nomeado em outubro de 2015.

Apesar das mudanças no cargo de ministro, um personagem central na elaboração da BNCC foi Manuel Palácios Cunha Melo, professor da Universidade Federal de Juiz de Fora.

⁵ Ver em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/numeros-contribuicao>>. Acessado em: 21/01/2017.

Ele ocupou o cargo de secretário de educação básica, tendo participação direta na BNCC. Palácios destacou que o seu principal objetivo era criar uma base curricular nacional. "Não há um currículo comum na federação, e isso tem um impacto na Educação. Essa deve ser uma das prioridades."⁶

O eurocentrismo é uma visão de mundo que tende a colocar a Europa (assim como sua cultura, seu povo, suas línguas, etc.) como o elemento fundamental na constituição da sociedade moderna, sendo necessariamente a protagonista da história do homem. Trata-se da ideia de que a Europa é o centro da cultura do mundo.

Jack Goody⁷ defende que a Europa encobre a história do mundo que não seja europeu e, devido a isso, não tem interpretado bem sua própria história, pois impôs seus conceitos e períodos históricos. O etnocentrismo dos estudiosos ocidentais está em projetar no passado da Europa a atual superioridade ocidental, de modo que essa superioridade, se considerando a história como um todo, não passa de conjuntural, pareça pertencer essencialmente à cultura ocidental. A Europa controla a história do mundo desde o século XIX.

Anibal Quijano⁸ tem preferido conceituar o eurocentrismo como um paradigma. Isso porque sua característica singular seria a de se reproduzir como uma estrutura mental, consciente ou não, que serve para classificar o mundo. E, portanto, poder abordá-lo.

Porto-Gonçalves define eurocentrismo da seguinte maneira:

O eurocentrismo caracteriza o conhecimento produzido fora dos centros hegemônicos e escrito em outras línguas não-hegemônicas como saberes locais ou regionais. É como se houvesse um saber atípico, um saber-de-lugar-nenhum, que se quer universal, e capaz de dizer quais saberes são locais ou regionais.⁹

Portanto, de acordo com Anibal Quijano, o eurocentrismo é gerado através de uma prática de poder, um poder epistêmico, que define o que é o centro ou não, o que é civilizado ou não. A cultura que deve ser valorizada e centralizada e as culturas inferiores e periféricas.

Essa visão eurocentrada é uma abordagem fortemente presente na tradição da historiografia brasileira, que tem a sua fundamentação nos primeiros trabalhos sobre a História do Brasil como a obra de Francisco Adolfo de Varnhagen, que entendia que a

⁶ Ver em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2815/conheca-manuel-palacios-novo-secretario-de-educacao-basica-do-mec>- acessado em 27/03/2017.

⁷ GOODY, Jack. O Roubo da História: como os europeus se apropriaram das invenções e ideias do oriente. São Paulo; contexto, 2010.

⁸ QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina In: Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciências-sociais-perspectivas-latinoamericanas.

⁹ PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. In: Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciências-sociais-perspectivas-latinoamericanas. p 3.

História do Brasil teve seu início com a presença do europeu, via a atuação passiva do indígena e invisibilizava a presença do negro.

Varnhagen em sua obra *História Geral do Brasil*, entendia que o Brasil foi uma "criação" do Império português desde a chegada de Pedro Álvares Cabral ao continente. Inicia-se uma breve explicação do nome Brasil e o autor parte a descrever características do território e da fauna e da flora. Ele destaca a sede do homem (europeu) em ter novas conquistas.

A construção de um currículo escolar nacional tem a função de proporcionar a integração nacional do ensino, portanto ele deve fortalecer uma identidade nacional através de um ensino padronizado. Para isso é dada uma atenção importante à disciplina de História, pois ela pode contribuir para a formação de identidade nacional através da formação histórica das novas gerações.

Circe Bittencourt afirma que, durante a república, ocorreu uma maior preocupação em uma formação nacionalista e patriótica.¹⁰ Com a necessidade de fomentar o patriotismo, a história ganha um destaque pois tem um papel fundamental nessa proposta. Carreteiro aponta que é parte da essência das escolas ibero-americanas a prática de atividades histórico-patrióticas, que em alguns momentos ficam próximas de um doutrinamento.¹¹

Carreteiro nos apresenta a função desempenhada pela história escolar:

Cada sociedade possui uma cultura dominante que é compartilhada, sustentada e interiorizada pela maioria de seus componentes. A história escolar desempenharia o seu papel no sistema cultural ao fazer perguntas que poderiam ser respondidas de uma só maneira, com o qual delimitaria ao mesmo tempo o auditório e o repertório. Mais ainda, poderia ser o que estivesse em questão no momento de hegemonizar[...]com vistas de reduzir a polifonia das vozes a um sonar monocórdio para sair exitoso da luta pelo domínio da realidade.¹²

Para Goodson, o currículo é construído através de um conflito social, e nele é apresentada uma forma controle social. Esse controle social é provocado pelos conteúdos escolhidos, especialmente pelas disparidades de classes sociais, para ele o currículo é a invenção de tradições. Ele utiliza o conceito criado por Hobsbawm de "tradição inventada" que seriam as práticas e ritos que formulam certos valores que tendem a estabelecer uma

¹⁰ BITTENCOURT, Circe. Identidades e ensino de história do Brasil. In CARRETEIRO, Mario. Rosa, Alberto; GONZALEZ, Maria Fernanda. Ensino da história e memória coletiva; tradução: Valério Campos - Porto Alegre: Artmed, 2007.

¹¹ CARRETEIRO, Mario. Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado; tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Paulo Fernandes Visentini - Porto Alegre: Artmed, 2010. p 20.

¹² Idem. p. 18-19.

continuidade com o passado. Essa tradição pode ser reinventada, mas parte de um ponto do passado.¹³

Portanto, a construção de um novo currículo está fundamentada nas tradições do passado. Conclui-se que quando um novo currículo apresenta uma grande ruptura com as tradições tende a sofrer duras críticas, tanto do meio acadêmico como da sociedade. É essa conclusão que sustenta a hipótese deste trabalho. A primeira versão da BNCC propôs uma forte mudança nas estruturas da abordagem e visão da história escolar, rompendo com o pensamento eurocêntrico, de certa maneira. Todavia, essa proposta de valorização da história indígena e afro-brasileira gerou um incômodo por romper com as tradições de valorização exclusiva da cultura europeia.

Para Carreteiro:

Sem dúvida, estamos diante de uma nova manifestação de identidades políticas e subjetivas em escala planetária, na base de processos de globalização que operam em múltiplos níveis.¹⁴

Segundo Foucault¹⁵, a globalização contribuiu para a o desenvolvimento dos regionalismos, e para destacar as minorias políticas. Com a efervescência dos discursos e anseios por igualdade de direitos, grupos reconhecidos como minorias sociais passaram a participar das disputas de poder em várias escalas, inclusive no debate curricular.

A disciplina de História tem um papel importante na formação da identidade nacional, pois cabe a essa disciplina remeter à construção/formação do país. Portanto, o currículo de História contribui para a formação de gerações futuras. Mas, para isso é necessário selecionar os conteúdos que devem ser dados, como será a abordagem dos conteúdos, e, principalmente, o que deve ser lembrado com destaque e o que deve ser esquecido na história do Brasil.

Como afirmam Ana Maria Monteiro e Carmen Teresa Gabriel:

O mundo passou a ser visto como (ou é) definitivamente múltiplo, instável, veloz, provisório. E os sujeitos nesse e desse mundo ocupam e falam de diferentes lugares ao mesmo tempo. Não são, mas estão. Nem autônomos, nem conscientes. Sem nostalgia, sem esperança. Perplexos, falando de diferentes posições do sujeito[...] Novas cartografias, novos mapas para orientar-nos no campo do

¹³ GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2013. p 17-27.

¹⁴ CARRETEIRO, Mario. Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado; tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Paulo Fernandes Visentini - Porto Alegre: Artmed, 2010. p 21.

¹⁵ FOUCAULT, Michel. A microfísica do poder. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

pensável. Tempos "Pós". Pós - modernos, pós-estruturalistas, pós-críticos, pós-coloniais.¹⁶

As análises das disputas de poder na elaboração da Base Nacional Comum Curricular serão fundamentadas no pensamento decolonial, que critica a visão colonial presente no pensamento eurocêntrico. Nessa visão, estabelece-se uma hierarquia entre culturas, neste caso a cultura europeia que, em vários momentos, não reconhece a cultura de outros povos. Quando as reconhece, ou as coloca em um patamar de inferioridade, ou como incivilizadas.

A educação tem um papel fundamental para romper com o imaginário colonial, por isso o currículo ganha um maior destaque, pois ele direciona o conteúdo que deve ser abordado em sala de aula.

Baseado nesta apresentação sobre o pensamento decolonial, serão analisadas as propostas da BNCC de História, dando enfoque às críticas estabelecidas por variados grupos de historiadores diante da apresentação do documento, analisando o discurso apresentado, focalizando o discurso de reprodução de uma lógica de dominação fundamentada no pensamento eurocêntrico. Tendo em vista que uma parcela das críticas apresentadas por professores especialistas na área de História foram direcionadas a presença de um conteúdo voltado para uma História do Brasil fundada na cultura afro-brasileira e indígena.

A dissertação está dividida em três capítulos, o capítulo 1 contextualiza o processo de construção da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, apresentando os argumentos institucionais para a elaboração do documento, além de apresentar os principais personagens responsáveis pela construção da Base, desde os membros do Ministério da Educação chegando aos especialistas, como sua perspectiva (formação e atuação) contribuiu para a construção de um documento inovador e como esse documento gerou diversas polêmicas.

No capítulo 2 será feita uma análise do documento, utilizando a teoria decolonial como aporte teórico para análise. As análises serão feitas em três etapas, a primeira a apresentação do documento, em seguida é apresentada uma análise quantitativa com a proposta de identificar os objetivos de aprendizagem do componente curricular de história que apresentam rupturas e inovações e os documentos que apresentam as permanências da tradição curricular, com uma ênfase eurocêntrica. A terceira etapa é uma análise qualitativa dos objetivos, analisando de forma criteriosa cada ponto.

¹⁶ GABRIEL, Carmen Teresa. MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: Monteiro, Ana Maria...[et al]. Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Ed Mauad X: Faperj, 2014. p21.

No terceiro e último capítulo iremos analisar as críticas feitas ao documento, observando os direcionamentos das críticas e os interesses presentes nas argumentações contrárias ao documento, além das posições opositoras ao documento, apresentaremos as cartas em defesa do documento preliminar de história, e por último analisaremos os discursos de historiadores que publicaram suas opiniões em jornais de grande circulação no Brasil.

CAPÍTULO 1: A CONSTRUÇÃO DA BNCC E SEUS ATORES

Neste capítulo iremos apresentar uma breve história da disciplina História escolar, suas características e fundamentações, visando caracterizar o que denominamos como tradição escolar no ensino de história. Essa tradição, fortemente eurocêntrica, sofre rupturas e permanências nas duas primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular, o que justifica sua descrição para efeito de comparação.

Na sequência apresentaremos o processo que levou à construção da BNCC, com a escolha dos especialistas. Pretendemos analisar a contribuição dos especialistas para a elaboração das duas versões, e como as suas trajetórias acadêmicas podem ter influenciado na elaboração da BNCC de História.

1.1. A DISCIPLINA HISTÓRIA EM SUA TRADIÇÃO EUROCÊNTRICA

O ensino de História tradicionalmente apresenta uma abordagem eurocentrada e tende a valorizar a cultura europeia ocidental, a partir da história da conformação dessa disciplina no Brasil. O eurocentrismo é uma visão de mundo que tende a colocar a Europa (assim como sua cultura, seu povo, suas línguas, etc.) como o elemento fundamental na constituição da sociedade moderna, sendo necessariamente a protagonista da história do homem. Resumidamente, trata-se da ideia de que a Europa é o centro da cultura do mundo. Podemos afirmar que grande parte da historiografia produzida no século XIX até meados do século XX seguia a lógica eurocêntrica, mesmo aquela praticada fora da Europa.

Como afirma Reichert¹⁷ "o que as escolas chamam de História geral é pouco mais que a História europeia, em detrimento do resto do mundo, não de toda a Europa, mas da ocidental". Quando analisamos livros didáticos podemos concluir que os recortes apresentados privilegiam a História da Europa e os demais conteúdos estão relacionados a ela, mesmo os conteúdos de História do Brasil possuem como ponto de "partida/referência" a Europa.

Desde as primeiras produções historiográficas sobre a História do Brasil podemos observar a presença do eurocentrismo. A primeira obra de destaque foi de Francisco Adolfo de Varnhagen, que entendia que a História do Brasil teve seu "início" com a presença do europeu, caracterizava uma atuação passiva do indígena e invisibilizava a presença do negro.

¹⁷ REICHERT, Emmanuel Henrich. Notas sobre o eurocentrismo no Brasil. 2012.

Varnhagen em sua obra *História Geral do Brasil*, entendia que o Brasil foi uma "criação" do Império português desde a chegada de Pedro Álvares Cabral ao continente. Inicia-se uma breve explicação do nome Brasil e o autor parte a descrever características do território e da fauna e da flora. Ele destaca a sede do homem em ter novas conquistas.¹⁸

A proposta de apresentação da História do Brasil, segue uma forte influência da obra do Visconde de Porto Seguro, visto que o mesmo destacou a miscigenação no Brasil, a relação das índias com os portugueses e a participação dos jesuítas na colonização e catequese. Cabe salientar que Varnhagen destacava de forma negativa a relação dos religiosos com os indígenas e a proteção que lhes era dada, causando a escravidão africana. Apesar dele se mostrar contrário à escravidão africana por ser violenta.

Na História de Varnhagen, louva-se a colonização portuguesa, sua obra expansionista, seu ímpeto civilizatório; e louva-se mais a dinastia dos Bragança[...]. É uma história elitista, laudatória dos "vencedores", que despreza o índio, mal fala do negro¹⁹.

Estas características de estruturação da narrativa histórica se mantiveram presentes na historiografia brasileira até meados do século XX. Isso permite observarmos as inter relações da historiografia como base e a disciplina escolar de História no que se refere ao pensamento eurocêntrico presente em ambas.

A História como disciplina obrigatória no Brasil surgiu com a criação do Colégio Pedro II em 1837, com um programa inspirado no modelo educacional francês. Predominavam os estudos literários voltados para um ensino clássico e humanístico e destinados à formação de cidadãos pertencentes aos segmentos proprietários e escravistas. A História foi incluída no currículo ao lado das línguas modernas, das ciências naturais e físicas e das matemáticas, dividindo espaço com a História Sagrada, a qual tinha o mesmo estatuto da História Universal ou Civil. O Estado brasileiro estava se organizando politicamente e necessitava de uma narrativa acerca de seu passado que legitimasse a sua constituição.

Os acontecimentos históricos ensinados iniciavam com a história portuguesa, a sucessão de reis em Portugal e seus respectivos governos e, na sequência, introduzia-se a história brasileira, as capitanias hereditárias, os governos gerais, as invasões estrangeiras ameaçando a integridade nacional. Os conteúdos culminavam com os grandes eventos da

¹⁸ GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. In: Mota, Lourenço Dantas. Introdução ao Brasil: um banquete no trópico II. SP: Senac, 2001. p 80 - 82.

¹⁹ VAINFAS, Ronaldo. Sexualidade e cultura em Casa grande e senzala. In Gilberto Freyre. Casa Grande senzala. Edição crítica organizada por Guillermo Giucci et al. Madrid. 2002. p. 175

Independência e da Constituição do Estado Nacional, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma nação.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foi a instituição responsável por produzir a escrita sobre a história nacional. O instituto promoveu uma história nacional com uma periodização marcada pela ação política de monarcas.

[...] a descoberta do Brasil pela monarquia portuguesa correspondia ao nascimento de uma nação branca, europeia e cristã constituída no período da colonização; a independência do Brasil possível pela criação de um estado monárquico responsável pela integridade territorial e pelo surgimento de uma grande nação, de um Império.²⁰

Seus membros chegaram a lecionar no colégio Pedro II e foram responsáveis pela formulação dos programas que serviam de guia para as escolas daquele momento. Além disso, alguns desses historiadores foram responsáveis pela elaboração dos compêndios escolares. Foi mantida a História sagrada, que apresentava os ensinamentos baseados na moral e nos valores cristãos. Naquele período era predominante a História universal, na qual estava inserida a História do Brasil²¹.

A proposta de História do Brasil elaborada pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, que repercutiu no ensino de História, destacava a contribuição do branco, do negro e do índio na constituição da população brasileira, mas defendia uma hierarquização que resultava na ideia da superioridade branca. Era uma abordagem histórica que valorizava o Estado como o principal atuante na História do Brasil, enfatizando alguns fatos essenciais na constituição do processo histórico nacional, as façanhas marítimas, comerciais e guerreiras dos portugueses, a transferência e o desenvolvimento das instituições municipais portuguesas no Brasil, o papel dos jesuítas na catequese, a atuação "heroica" dos bandeirantes no trato com os indígenas contrários à dominação portuguesa, e as relações entre a Igreja e o Estado²².

Nos livros didáticos da época existiam poucas referências aos negros e à população escrava africana, já os indígenas eram apresentados nos capítulos iniciais das obras, enfatizando a colonização portuguesa.

Nas últimas décadas do século XIX, com a chegada da República, no cenário de pós-abolição da escravidão e a intensificação da imigração europeia, em conjunto ao processo de urbanização, a escola também passou por transformações dando foco ao discurso positivista.

²⁰ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETEIRO, Mario. Ensino da História e memória coletiva. Porto Alegre: Artmed, 2007. p36.

²¹ idem. p 36.

²² RIBEIRO, Renilson Rosa. O labirinto das identidades no Brasil: currículo(s) de História para os anos iniciais do ensino fundamental. In: Ribeiro Junior, H.C; Valério. M.E. Ensino de História e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial. 2017.

O ensino da História passou a ter uma dupla função: a civilizatória e a patriótica. Com isso, a História Universal foi substituída pela História da Civilização, propiciando um ensino laico.

Sem a intervenção da Igreja, o Estado passou a ser o principal agente histórico na condução da sociedade a um pretendido estágio de civilização. Abandonou-se a identificação dos tempos antigos com o tempo bíblico da criação e o predomínio do sagrado na história. A periodização, ainda construída com base no currículo francês, continuou a privilegiar o estudo da antiguidade do Egito e da Mesopotâmia, momento histórico relacionado, no novo contexto, à gênese da civilização e associado ao aparecimento do Estado forte e centralizado e à invenção da escrita. A História Nacional identificava-se com a história pátria, cuja missão, juntamente com a história da civilização, era integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental, reforçando a visão linear, determinista e eurocêntrica da história.²³

A história pátria foi entendida como base para a formação do cidadão patriota, alguns educadores e intelectuais, tais como Paulo Prado, criticavam a falta de "amor à pátria" do povo brasileiro, sendo vista a história pátria como a possibilidade de regenerar um povo malfadado pela escravidão africana, pelos indígenas selvagens e avessos ao trabalho e pelos mulatos e seus vícios²⁴.

É no contexto do início da república que são construídos alguns mitos da história brasileira, presentes até hoje no ensino, tais com os bandeirantes, militares como Duque de Caxias e o "herói" da independência Tiradentes. Com isso, práticas e rituais cívicos, como festas, desfiles, eventos comemorativos e celebrações aos símbolos da Pátria, foram desenvolvidos para promover o patriotismo. Esperava-se que o estudante recebesse uma formação moral cristã relacionada a uma consciência patriótica, sustentada na ideologia da ciência, do progresso e da ordem.

A partir de 1930, sob o governo do presidente Getúlio Vargas, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos, fortaleceu-se o poder central do Estado e o controle sobre o ensino. Nesse contexto, a História Geral e do Brasil foram integradas em uma única matéria, História da Civilização. A História brasileira era uma continuidade da História da Europa ocidental. Permanecia a identidade do Brasil com a civilização europeia. No caso da História do Brasil, mantinha-se a ênfase na formação do Estado Nacional brasileiro. As mudanças históricas eram consequência de ações de homens

²³ MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem histórica. Revista História Unisinos. Vol. 15 Nº 1 - janeiro/abril de 2011. p 43.

²⁴ VAINFAS, Ronaldo. "Retrato do Brasil - ensaio sobre a tristeza brasileira". Introdução ao livro de Paulo Prado.. In: S. SANTIAGO. Intérpretes do Brasil. Brasília, Nova Aguilar, 2000. p 5-23.

apresentados como grandes estadistas, como José Bonifácio, Rio Branco, e mártires como Tiradentes, moldados pela República para legitimá-la²⁵.

O ensino de História era um instrumento de desenvolvimento do patriotismo e da unidade étnica, administrativa, territorial e cultural da nação. Com o processo de industrialização e urbanização, repensou-se sobre o papel da população brasileira na história. Enquanto alguns estudos continuavam a identificar as razões do atraso do país no predomínio de um povo mestiço, outros apontavam a necessidade de se buscar conhecer a identidade nacional, sua especificidade cultural em relação a outros países, como meio de assegurar condições de igualdade na integração da sociedade brasileira à civilização ocidental. O principal autor foi Gilberto Freyre, que desenvolveu o "mito da democracia racial" que apresentava uma releitura de Von Martius sobre a formação da sociedade brasileira partindo de três "matrizes raciais" (o branco europeu, o indígena nativo e o negro africano), tal teoria ganhou força pela comunidade acadêmica por apresentar a ideia de no Brasil não existia preconceito racial, pois existia uma miscigenação plena.

No âmbito educacional, na década de 30, tornou-se vitoriosa a tese da "democracia racial", desenvolvida por Gilberto Freyre que passou a ficar expressa em programas e livros didáticos de ensino de História. Por esta tese, na constituição do povo brasileiro predominavam a miscigenação e no Brasil não existiriam preconceitos raciais e étnicos. Sob tal ótica, todos conviviam harmonicamente em uma sociedade multirracial e caracterizada pela ausência de conflitos.

Legitimando o discurso da "democracia racial", o ensino de História representava o africano como pacífico diante do trabalho escravo e como elemento peculiar para a formação de uma cultura brasileira; estudava os povos indígenas de modo simplificado, na visão romântica do "bom selvagem", sem diferenças entre as culturas desses povos, mencionando a escravização apenas antes da chegada dos africanos e não informando acerca de suas resistências à dominação europeia. E projetava os portugueses como aqueles que descobriram e ocuparam um território vazio, silenciando sobre as ações de extermínio dos povos que aqui viviam.²⁶

No contexto do Estado Novo, a História tinha como tarefa enfatizar o ensino patriótico, capaz de criar nas gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem e o seu destino.

Após a segunda guerra mundial, o nacionalismo patriótico passou a ser suspeito, visto como difusor da ideologia fascista. A História passou a ser novamente objeto de debates quanto às suas finalidades e relevância na formação política dos alunos. Tornou-se uma

²⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino da história no Brasil. In: Carreteiro, Mario. Ensino da História e memória coletiva. Porto Alegre: Artmed, 2007. p42.

²⁶ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - História. 1998. p 22-23.

disciplina significativa na formação de uma cidadania para a paz. A UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, passou a argumentar que o currículo deveria possuir uma abordagem de teor pacifista²⁷.

Já na segunda metade do século XX a tradição curricular do ensino de história pautada na Europa como centro da cultura e da história do homem brasileiro já estava estabelecida, e permaneceu até o início do século XXI.

O processo histórico era apresentado em um eixo espaço-temporal eurocêntrico, seguindo um processo evolutivo, sequencial e homogêneo:

O ensino de história não mais consistia em celebrar grandes feitos e personagens, mas sim em discutir os problemas da realidade social vivida. Incorporaram-se sujeitos e ações marginalizados pelas políticas educacionais oficiais. Cindiu-se o mito do progresso como algo positivo e destino indelével da nação. A linearidade não mais ditava o tempo histórico, que largou de ser um acúmulo dos acontecimentos políticos da história europeia. A relação entre passado, presente e futuro sofreu alteração dada a inserção do ensino por meio de novos temas e novos problemas. A influência americana com seu currículo – instrumento de transmissão estática e “desinteressada” do conhecimento social – cedeu lugar ao currículo europeu norteado por situar-se em seu contexto social e cultural, sempre dinâmico e em constante mudança²⁸.

Estas características eurocêntricas da História escolar constituem parte do que afirmamos como tradição escolar no currículo de História. Como vimos, ao longo do tempo, a disciplina de História passou por transformações de acordo com os movimentos políticos e sociais ocorridos no país, mas várias características foram mantidas. Dentre elas, a estrutura curricular. A divisão quadripartite de História Geral e tripartite em História do Brasil,²⁹ seguindo uma ordem cronológica dos fatos, valorizando a História da Europa ocidental, a História do Brasil abordada seguindo uma ordem cronológica, isto é, após uma longa apresentação da História europeia. Entendemos que essa é a base da História da tradição escolar.

O conceito de tradição seletiva na cultura, proposta por Raymond Williams e apresentado aqui por Mello, contribui para entendermos o processo de seleção dos conteúdos da tradição escolar.

²⁷ RIBEIRO, Renilson Rosa. O labirinto das identidades no Brasil: currículo(s) de História para os anos iniciais do ensino fundamental. In: Ribeiro Junior, H.C; Valério. M.E. Ensino de História e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial. 2017. p.44.

²⁸ MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem histórica. Revista História Unisinos. Vol. 15 Nº 1 - janeiro/abril de 2011. p 46.

²⁹ A História geral com a sua divisão quadripartite se caracterizou com a divisão em história antiga, idade média, história moderna e história contemporânea. Já a história do Brasil tem a divisão tripartite com período colonial, período imperial e período republicano.

Ele conclui que a cultura da tradição seletiva é um elemento de conexão entre cultura vivida (cultura de uma época e de um lugar determinado) e a cultura de um período (cultura de todo tipo). Primeiro, ele defende que toda educação realiza uma combinação entre coisas que se enfatizam e outras que se omitem. A cultura seria, nesse sentido, o objeto *de* e *para* a seleção. Ao mesmo tempo, ele diz que corresponde a escolhas culturais fundamentais e, como tal, passa a ser o instrumento gerador dessas mesmas escolhas. Estaria presente, portanto, a ambivalência desse conceito: “seleção na cultura e seleção em função da cultura”. Nesse processo, Williams questiona a lógica de condução da memória coletiva que permite ao homem conservar vivos certos aspectos da herança do passado³⁰.

Oliveira também define tradição seletiva:

[..] tradição seletiva [...] seria um processo seletivo bastante drástico daquilo que foi, em uma determinada ambiência social, definido como algo digno de ser perpetuado. Por motivos diversos, que incluem relações de poder político, disponibilidade econômica e visibilidade cultural, mas também a clivagem ideológica, determinadas orientações intelectuais se fixam na cultura e definem o limite da circulação de ideias opostas ou contrárias, no seu tempo³¹.

A educação tem um papel fundamental para efetivar a tradição seletiva, pois é com ela que determinada seleção cultural se perpetua por gerações. Tal seleção apresenta uma hegemonia de um grupo social que seleciona o que é relevante e o que deve ser mantido e estudado, e ao mesmo tempo pretende determinar o que deve ser esquecido e/ou negligenciado. Mello destaca que a tradição seletiva é um processo hegemônico, mas que ele não é imposto autoritariamente, mas sim de forma ideológica, vista como algo de muito valor e, por isso, tais tradições são difíceis de ser desconstruídas. Portanto, entendemos que o currículo da tradição escolar faz parte de uma tradição seletiva que valoriza a cultura europeia e negligencia as demais.

Como até o ano de 2015, cujo BNCC veio a público, não existia um currículo nacional, o que pode ser definido como currículo da tradição escolar são os livros didáticos. Os livros didáticos apresentam características de reprodução dos currículos elaborados desde a criação do colégio Pedro II, sofrendo mudanças ao longo das décadas, incluindo mais conteúdos e especialmente por conta da Lei 10.639 uma maior inclusão da história da África e dos afro-brasileiros, tendo em vista que os conteúdos dos materiais didáticos seguem a mesma característica presente na tradição histórica e na tradição curricular.

³⁰ MELLO, J.C. D. História da disciplina didática geral em uma escola de formação de professores: (re) apropriação de discursos acadêmicos nos anos de 1980 e 1990. 2002. Dissertação de Mestrado – UFRJ. Rio de Janeiro, setembro/2002. p 18-19.

³¹ OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Pensando a História da educação com Raymond Williams. Educação e realidade, Porto Alegre, V. 39, n1. p268.

Portanto, identificamos os livros didáticos como reprodutores da tradição histórica e da tradição curricular. Com o modelo quadripartite presente em todas as produções e a ampla valorização da história sob a perspectiva europeia. Podemos utilizar como exemplos os sumários dos livros didáticos, utilizaremos como fonte de informação os guias de livros didáticos do PNL D 2017 e 2018, que apresentam o sumário sintético das coleções.

Vejam os sumários sintéticos de algumas coleções de livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental, as coleções escolhidas foram as que tiveram um maior número de distribuição seguindo o site do PNL D, ano de 2017.

Coleção História, sociedade & cidadania da Editora FTD:

6º ano (320 páginas). Unidade I - História, Cultura e Patrimônio: História e fontes históricas. Cultura, patrimônio e tempo. II - O legado dos nossos antepassados: Os primeiros povoadores da Terra. A “Pré-História” brasileira. Os indígenas: diferenças e semelhanças. III - Vida urbana: Oriente e África: Mesopotâmia. O Egito antigo e o Reino de Kush. Hebreus, fenícios e persas. China. IV - A luta por direitos: O mundo grego e a democracia. A cultura grega. Roma antiga. O Império Romano. A crise de Roma e o Império Bizantino.

7º ano (320 páginas). Unidade I - Diversidade e discriminação religiosa: Os francos. O feudalismo. Os árabes e o islamismo. Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubás. China e Japão. II - Arte e Religião: Mudanças na Europa feudal. Renascimento e Humanismo. Reforma e Contrarreforma. III - A formação do Estado Moderno: Estado moderno, absolutismo e mercantilismo. As Grandes Navegações. América: astecas, maias, incas e tupis. IV - Nós e os outros: Espanhóis e ingleses na América. Colonização portuguesa: administração. Economia e sociedade colonial açucareira.

8º ano (320 páginas). Unidade I - Dominação e Resistência: Africanos no Brasil: dominação e resistência. A marcha da colonização na América portuguesa. A sociedade mineradora. II - A Luta pela Cidadania: Revoluções na Inglaterra. O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos. A Revolução Francesa. A Era Napoleônica. III - Terra e Liberdade: Independências: Haiti e América espanhola. A emancipação política do Brasil. O reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada. Regências: a unidade ameaçada. O reinado de D. Pedro II: modernização e imigração. Abolição e República. Estados Unidos e Europa no século XIX.

9º ano (336 páginas). Unidade I - Eleições: passado e presente: Industrialização e imperialismo. A Primeira Guerra Mundial. A Revolução Russa. Primeira República: dominação. Primeira República: resistência. II - Política e propaganda de massas: A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo. A Segunda Guerra Mundial. A Era Vargas. III - Movimentos sociais: passado e presente: A Guerra Fria. Independências: África e Ásia. O socialismo real: China, Vietnã e Cuba. Brasil de 1945 a 1964: uma experiência democrática. Regime militar. IV - Ética na Política: O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu. A Nova Ordem Mundial. O Brasil na Nova Ordem Mundial³².

Coleção Projeto Araribá - História da Editora Moderna:

6º ano (224 páginas). Aprender a fazer. Unidade I: Introdução ao estudo de história. II: As origens do ser humano. III: O povoamento da América. IV: Mesopotâmia,

³²BRASIL. Ministério da Educação. PNL D 2017: história - Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. p 105 - 106.

China e Índia. V: O Egito e os Reinos da Núbia. VI: Hebreus, fenícios e persas. VII: A civilização grega. VIII: As origens e a expansão de Roma. IX: A Roma imperial e o mundo bizantino.

7º ano (240 páginas). Aprender a fazer. Unidade I: A formação da Europa feudal. II: Origens e expansão do Islã. III: Reinos e povos da África. IV: A Baixa Idade Média. V: Renascimento e reformas religiosas. VI: Os povos pré-colombianos. VII: As Grandes Navegações e os portugueses na América. VIII: O Nordeste colonial. IX: Espanhóis e ingleses na América.

8º ano (240 páginas). Aprenda a fazer. Unidade I: A expansão da América portuguesa. II: A mineração no Brasil colonial. III: A Revolução Industrial na Inglaterra. IV: A independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa. V: A era de Napoleão e as independências na América. VI: A independência do Brasil e o Primeiro Reinado. VII: Revoluções e novas teorias políticas na Europa. VIII: Brasil: da Regência ao Segundo Reinado. IX: A expansão dos Estados Unidos no século XIX.

9º ano (280 páginas). Aprenda a fazer. Unidade I: A era do Imperialismo. II: A república chega ao Brasil. III: A Primeira Guerra e a Revolução Russa. IV: A crise da democracia e a Segunda Guerra Mundial. V: A era Vargas. VI: Rivalidades e conflitos da Guerra Fria. VII: As independências na África e na Ásia. VIII: Democracia e ditadura no Brasil. IX: O Brasil e o mundo globalizado.³³

Coleção Vontade de saber - história da Editora FTD:

6º ano (272 páginas). Capítulos: 1. Construindo a História. 2. A origem do ser humano. 3. Os povos da Mesopotâmia. 4. A África Antiga: os egípcios. 5. A África Antiga: os cuxitas. 6. Os fenícios. 7. Os hebreus. 8. Os persas. 9. Os antigos chineses. 10. Os antigos gregos. 11. Os antigos romanos. 12. A cultura clássica.

7º ano (288 páginas). Capítulos: 1. Construindo a História. 2. A formação da Europa medieval. 3. A época medieval na Europa. 4. A expansão do Islã. 5. A América antes da chegada dos europeus. 6. Reinos e Impérios africanos. 7. A Europa moderna: o Renascimento. 8. A Europa moderna: as Grandes Navegações. 9. A Europa moderna: reformas religiosas e Absolutismo. 10. A colonização da América espanhola. 11. A colonização na América portuguesa. 12. A expansão das fronteiras da Colônia portuguesa.

8º ano (304 páginas). Capítulos: 1. Construindo a História. 2. O Antigo Regime. 3. O Iluminismo. 4. A Revolução Americana. 5. A Revolução Francesa e o Império Napoleônico. 6. A Revolução Industrial. 7. As independências da América espanhola. 8. A independência do Brasil. 9. A consolidação da independência brasileira. 10. O apogeu do Império do Brasil. 11. O fim da Monarquia e a Proclamação da República. 12. A África no século XIX.

9º ano (336 páginas). Capítulos: 1. Construindo a História. 2. A Segunda Revolução Industrial e o Imperialismo. 3. O início da República no Brasil. 4. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Socialista na Rússia. 5. O mundo depois da Primeira Guerra Mundial. 6. A Era Vargas. 7. A Segunda Guerra Mundial. 8. O mundo durante a Guerra Fria. 9. As independências na África. 10. O pós-guerra no Brasil: democracia e populismo. 11. A ditadura militar no Brasil. 12. O mundo contemporâneo.³⁴

Coleção Projeto mosaico: História da Editora Scipione:

6º ano (304 páginas). Módulo I - Discutindo a História e nossas origens. II - América: primeiros povos e civilizações. III - África: primeiros povos e civilizações. IV - Antigas civilizações da Mesopotâmia e do Oriente Médio. V - As grandes

³³ Idem. p 57 - 58.

³⁴ Idem. p 51 - 52.

civilizações orientais. VI - A formação do mundo grego antigo. VII - A hegemonia de Atenas e o helenismo. VIII - O mundo romano antigo.

7º ano (328 páginas). Módulo I - O período medieval: sociedade, política e religião. II - A cultura medieval e os bizantinos. III - Do Renascimento comercial e urbano à expansão marítima. IV - Transformações culturais e religiosas na Europa. V - Os Estados europeus e a América colonial. VI - O povoamento e a delimitação da América portuguesa. VII - Povos africanos e o sistema escravista na América portuguesa. VIII - Atividades econômicas no período colonial.

8º ano (320 páginas). Módulo I: Mundo Contemporâneo; a Era das Revoluções. II - Tempo de revoluções e rebeliões. III - A Era Napoleônica e a industrialização. IV - Independência na América ibérica. V - Os centros de poder no Século XIX. VI - África e Ásia: tempos da dominação colonial. VII - A consolidação do Brasil independente. VIII - Brasil e o fim da monarquia.

9º ano (336 páginas) – Módulo I: O nosso mundo. II - O Brasil e a República Oligárquica. III - Os anos pós-Primeira Guerra Mundial. IV - A Era Vargas e o mundo em guerra. V - O mundo da Guerra Fria. VI - América Latina, Ásia e África: soberania e descolonização. VII - O fim da Guerra Fria e a Nova Ordem Internacional. VIII - O Brasil recente³⁵.

Coleção *Historiar* da Editora Saraiva:

6º ano (256 páginas). Unidade I - Tempos e culturas: Cultura e diversidade. História: reflexão e ação. Tempo e calendário. II - As primeiras sociedades: Primeiros humanos. Primeiros povos da América. III - Os centros urbanos antigos: Sociedade da Mesopotâmia. África: Egito Antigo. África: Reino de Cuxe. Hebreus e fenícios. Povos da China e da Índia. IV - Gregos, romanos e bizantinos: Grécia Antiga: política e democracia. Grécia Antiga: vivências culturais. Roma Antiga: a construção de um império. Roma Antiga: vivências culturais. Bizâncio e seu império.

7º ano (272 páginas). Unidade I - Europeus, árabes e africanos: Formação da Europa feudal. Transformações na Europa feudal. Mundo islâmico. Povos africanos. II - Contatos e confrontos: Renascimento cultural. Reformas religiosas. Expansão europeia. Povos da América. Impactos da conquista. III - Formação do Brasil Colonial: Meio ambiente e colonização. Estado e religião. Cotidiano e economia colonial. Trabalho africano. Holandeses no Brasil. Conquistas e fronteiras. Mineração e sociedade.

8º ano (240 páginas). Unidade I - Do súdito ao cidadão: Antigo Regime e Revolução Inglesa. A era do iluminismo. Industrialização e trabalho. Formação dos Estados Unidos. Revolução Francesa. Época de Napoleão. II - As independências na América Latina: Independência na América. Independência do Brasil. III - O domínio das grandes potências: Estados Unidos no século XIX. Europa no século XIX. Imperialismo na África e na Ásia. IV - Brasil Império: Primeiro Reinado. Período Regencial. Segundo Reinado. Crise do Império.

9º ano (272 páginas). Unidade I - Guerras e Revoluções: A Primeira Guerra Mundial. Revolução Russa. Crise capitalista e totalitarismo. Segunda Guerra Mundial. II - Brasil: Primeira República e Era Vargas: Nasce a República. Primeira República: sociedade e poder. Revoltas na Primeira República. A Era Vargas (1930-1945). III - Pós-guerra e conflitos: Guerra Fria. Independências: na África e Ásia. Conflitos no Oriente Médio. IV - Brasil: da democracia à ditadura: Democracia e populismo. Ditadura militar. V - A era da globalização: Crise do socialismo autoritário. As faces da globalização. Brasil contemporâneo.³⁶

³⁵ Idem.p 45 - 46.

³⁶ Idem.p 39 - 40.

As escolhas das coleções do ensino médio foram feitas como o mesmo critério, através da lista de livros de história como maior número de distribuições, porém no site do PNLD, não está presente a lista recente para o ensino médio, a lista mais recente é do ano de 2015.

Coleção *História*, Editora Saraiva:

1º ano - 288p. 1 - A História antes da escrita; 2 - Do Oriente Próximo ao Mediterrâneo; 3 - A cristandade medieval em conflito com o Islã; 4 - Encontro e confronto dos mundos; 5 - Velho Mundo, novos conceitos; 6 - A colonização nos tempos do mercantilismo.

2º ano - 272p. 1 - Colapso do absolutismo e do colonialismo mercantilista; 2 - No tempo da indústria; 3 - Américas independentes; 4 - A expansão do mundo burguês.

3º ano - 288p. 1 - Revoluções e guerras; 2 - Guerras frias, guerras quentes; 3 - Os caminhos para o Terceiro Milênio³⁷.

Coleção *História, sociedade e cidadania*, Editora FTD:

1º ano - 288p. 1. Técnicas, tecnologias e vida social; 2. Cidades: passado e presente; 3. Democracia: passado e presente; 4. Diversidade religiosa: o respeito à diferença.

2º ano - 288p. 1. Nós e os outros: a questão do etnocentrismo; 2. Diversidade e pluralismo cultural; 3. Cidadania: passado e presente; 4. Terra e liberdade.

3º ano - 288p. 1. Resistência à dominação; 2. Propaganda política, esporte e cinema; 3. Movimentos sociais; 4. Meio ambiente e saúde³⁸.

Coleção *Oficina de história*, Editora Leya:

1º ano - 384p. 1. Nas fronteiras da Antiguidade; 2. A Grécia Antiga; 3. Todos os Caminhos Levam a Roma; 4. A Alta Idade Média; 5. Entre o Céu e a Terra; 6. A conquista do Novo Mundo; 7. O Velho e o Novo Mundo sob a Cruz e a Espada; 8. O Império Colonial Português; 9. O Antigo Regime e As Monarquias Absolutistas.

2º ano - 384p. Recapitulando; 1. Inglaterra e Portugal: Destinos Cruzados; 2. Nem tudo que reluz é ouro; 3. Na velocidade das Luzes; 4. O Diabo ronda as colônias; 5. Nações, Nacionalismo e Internacionalismo; 6. O Imperialismo; 7. A costura da Ordem Republicana no Brasil; 8. Fora da Ordem Brasileira.

3º ano - 376p. Recapitulando; 1. Guerra e Revolução; 2. O destino bate à sua porta; 3. Retratos do Brasil; 4. A Segunda Guerra Mundial; 5. A Guerra Fria; 6. Terra em Transe; 7. A Era da Contestação; 8. A Esperança Equilibrada; 9. A Globalização.³⁹

Coleção *História – das cavernas ao terceiro milênio*, Editora Moderna:

1º ano - 224p. 1. A construção da história; 2. Os primeiros passos da humanidade; 3. Mesopotâmia; 4. A África na Antiguidade: Egito e Núbia; 5. Hebreus, Fenícios e Persas; 6. Grécia Antiga; 7. O esplendor de Roma e a civilização bizantina; 8. Europa medieval e civilização islâmica; 9. Consolidação das monarquias na Europa moderna; 10. Renascimento e as reformas religiosas; 11. A expansão ultramarina europeia e o mercantilismo; 12. A África dos grandes reinos e impérios.

³⁷ BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2018: história – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. p. 41.

³⁸ Idem. p. 67.

³⁹ Idem. p. 78.

2º ano - 248p. 1. Povos pré-colombianos e a colonização da América por espanhóis e ingleses; 2. A colonização portuguesa na América; 3. A economia na América portuguesa e o Brasil holandês; 4. A mineração no Brasil colonial; 5. O Iluminismo; 6. Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial; 7. A Revolução Francesa e o Império Napoleônico; 8. As lutas de independência na América; 9. A independência do Brasil e o Primeiro Reinado; 10. A Europa do século XIX: revoluções liberais, nacionalismo e socialismo; 11. Da Regência ao Segundo Reinado; 12. Os Estados Unidos e a América hispânica no pós-Independência.

3º ano - 272p. 1. Imperialismo na África e na Ásia; 2. Brasil na Primeira república; 3. Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa; 4. Crise dos anos 1920 e ascensão nazifascista; 5. Segunda Guerra Mundial; 6. Era Vargas; 7. Guerra Fria; 8. O processo de emancipação na África e na Ásia; 9. Governos populistas na América Latina; 10. Ditaduras militares na América Latina; 11. O fim do socialismo real e os desafios do mundo globalizado; 12. Brasil: da redemocratização aos dias atuais⁴⁰.

Coleção Olhares da história - Brasil e Mundo, Editora Scipione:

1º ano - 280p. 1. Os primeiros agrupamentos humanos; 2. Nossos ancestrais da América; 3. O crescente fértil e a Pérsia; 4. Outros Povos e a Antiguidade; 5. Grécia Antiga; 6. A civilização romana; 7. O império bizantino, o islã e o mundo; 8. A formação da Europa; 9. Cultura, economia e sociedade medieval; 10. O mundo às vésperas do século XVI.

2º ano - 288p. 1. As Grandes Navegações; 2. A colônia portuguesa na América; 3. A diáspora Africana; 4. Arte e Tecnologia; 5. O cristianismo em transformação; 6. A formação das monarquias europeias; 7. Expansão e Diversidade econômica na América Portuguesa; 8. A colonização espanhola e inglesa da América; 9. Sistema Colonial em movimento; 10. O “Século das Luzes” e a independência das colônias inglesas da América do Norte; 11. Uma era de revoluções; 12. Europa: de Napoleão à Restauração; 13. Brasil: surge um país; 14. As independências na América Espanhola; 15. Novos projetos: nacionalismo, socialismo e liberalismo; 16. A Europa e os Estados Unidos no século XIX; 17. A construção do Estado brasileiro; 18. África e Ásia no século XIX; 19. O Brasil no reinado de Dom Pedro II.

3º ano - 288p. 1. Um mundo em guerra (1914-1918); 2. A Revolução Russa; 3. Brasil, a implantação da República; 4. Brasil: por fora da ordem oligárquica; 5. A Crise de 1929 e o nazifascismo; 6. Brasil: a crise da República Oligárquica; 7. Brasil: a Era Vargas; 8. A segunda Guerra Mundial (1939-1945); 9. O mundo da Guerra Fria; 10. Brasil no período da Guerra Fria: da democracia à ditadura; 11. Terceiro Mundo: descolonização e lutas sociais; 12. O fim da Guerra Fria e a Nova Ordem Mundial em construção; 13. Brasil e a organização democrática⁴¹.

A maioria dos sumários dos livros didáticos do Ensino Médio apresentam o modelo quadripartite (História Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea), portanto seguem o currículo da tradição de característica eurocêntrica.

Ao observarmos os sumários dos livros didáticos de maior circulação no país, tanto dos anos finais do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio, encontramos a perpetuação da tradição curricular e conseqüentemente a manutenção do eurocentrismo, mas devemos evidenciar que ao longo dos últimos anos por conta da Lei 10.639 que obriga a inclusão da

⁴⁰ Idem. p. 89.

⁴¹ Idem. p. 30.

história da África e afro-brasileira encontramos um maior destaque a história da África, mas na maioria dos casos atrelada à história europeia.

1.2. HISTÓRICO DE ELABORAÇÃO DA BNCC

Com a redemocratização no Brasil, na constituição federal aprovada em 1988, ficou determinado que:

[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais⁴².

Como vimos anteriormente, a discussão sobre a necessidade da existência de uma base curricular comum existia desde a década de 1980, mas junto com essa discussão existia outra que questionava a necessidade de se ter uma base curricular.

As medidas institucionais para melhorar a qualidade do ensino no Brasil tiveram continuidade com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) de 1996, neste documento é mais uma vez apresentada a proposta de criação de um currículo escolar.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (...)

§ 5º - Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: (...) III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.⁴³

Segundo Elizabeth Macedo, a discussão e defesa de uma base nacional curricular remonta aos anos de 1980 e confirma-se através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que consolida uma demanda já existente por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada. Na análise da autora, embora a lei não tenha indicado a necessidade de normatizações referentes a uma base nacional comum, surgiram algumas

⁴²BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acessado em 18/07/2017.

⁴³ BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em: 30/08/2017.

iniciativas em torno da discussão, como o exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Posteriormente ao PCN, foram criadas, em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que são normas obrigatórias gerais para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Seguindo este processo, em 2014 foi lançado o Plano Nacional da Educação (PNE). O objetivo deste documento era apresentar metas para a melhoria da educação no Brasil.

Com a apresentação de tais metas, o Ministério da Educação (MEC) deu início no ano de 2015 ao processo de seleção do grupo de especialistas responsáveis pela elaboração do documento. Foram selecionados 116 especialistas. A primeira proposta curricular foi apresentada pelo Ministério da Educação no mês de setembro do ano de 2015, sendo defendida como projeto ancorado no Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024). O referido documento é compreendido pelos organizadores como um dispositivo capaz de (re) orientar as políticas de Avaliação da Educação Básica, e se constitui pelos conhecimentos fundamentais que os estudantes brasileiros devem ter acesso para que sejam garantidos seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, sendo acrescido a este a parte diversificada que corresponde a 40% da totalidade do currículo.

As discussões e disputas em relação à proposta da BNCC ganharam destaque significativo quando a versão preliminar da Base veio a público em setembro de 2015. Manifestações de instituições oficiais como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e outras, até publicações dos mais variados autores e autoras de todo o país.⁴⁴ No caso da ANPAE (2015), a BNCC deveria refletir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da educação básica e ter como direcionamento a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão. Além disso, defende a necessidade do debate, incluindo a concepção curricular que a informa, visando problematizar as mudanças dela decorrentes.

A rejeição ao documento foi grande e as críticas foram variadas, tais como ao caráter homogeneizador do documento, que o documento visava atender aos interesses do mercado capitalista e de investidores empresariais e críticas aos conteúdos propostos no documento. Especialmente os referentes à disciplina de História que apresentava uma ruptura com a

⁴⁴ Destacamos neste momento as discussões de instituições voltadas para a pesquisa e debate na área da educação, cujo tema é sobre a necessidade de se ter um currículo comum nacional. No terceiro capítulo destacaremos os debates e críticas feitas ao conteúdo da BNCC.

História da tradição escolar quadripartite e eurocêntrica, críticas pelo texto ideologizado, entre outras.

As críticas à BNCC de História geraram discussões em diferentes mídias, como debates acadêmicos e nos meios de comunicação, sendo apresentado por alguns historiadores como algo positivo, pois promoveu um amplo debate sobre o ensino de história.

Por conta das polêmicas, alguns membros da equipe de especialistas se desligaram do projeto durante a elaboração da segunda versão do documento, outros historiadores foram convidados para contribuir na elaboração da nova versão.⁴⁵ Em abril de 2016 a segunda versão foi apresentada publicamente e o componente curricular de História voltou a se caracterizar como dentro da história de tradição escolar, com o modelo quadripartite.

A ANPED (2015), por meio do GT 12: Currículo e da ABdC/Associação Brasileira de Currículo, elencou nove motivos que, argumentados, justificaram o posicionamento contrário à BNCC. Dentre eles: riscos à democracia, devido o caráter homogeneizador da proposta; dispositivo para avaliações em larga escala e desqualificação do trabalho docente. Ainda, a Associação lançou em seu portal uma campanha, em oposição à BNCC, que foi denominada de Aqui já tem Currículo. A campanha considera que os professores e professoras que já praticam currículos de variadas maneiras e com conteúdos plurais não foram devidamente ouvidos/as.

No caso da CNTE (2015), a preocupação está no viés descritivo do documento em forma de receituário, numa lógica pouco permeável a adaptações pelos projetos pedagógicos das escolas. Além disso, considera que os conteúdos também não destacam a contento a realidade da sociedade capitalista, que impõe limites e obstáculos à atuação da escola, e são vagos nas questões relativas à inclusão das diferenças.

Para o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), a BNCC insere-se na perspectiva da lógica do mercado/capital e caracteriza-se como um receituário minucioso de prescrições a serem universalmente adotadas. Considera que, para o alcance da educação de qualidade, princípios como a autonomia docente, a gestão democrática e o respeito à diversidade cultural são fundamentais.

A Universidade Federal da Paraíba, através de uma iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC), foi organizado o VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, no ano de 2015. O evento trouxe como tema central a discussão sobre a BNCC e sua relação com a formação docente. O tema da BNCC foi

⁴⁵ Retomaremos a este ponto no terceiro capítulo.

amplamente discutido por professores da Educação Básica e Superior, representantes de diferentes secretarias de Educação, pesquisadores do campo do Currículo e áreas correlatas, do Brasil e do exterior. Ao final do evento, por meio de uma carta aberta, os participantes apoiaram e ratificaram o posicionamento da ANPED em relação à proposta da BNCC.

Como podemos observar a apresentação de uma Base Comum Curricular provocou debates e críticas, por grupos que não reconhecem a necessidade da existência de um documento curricular regulador com tais características. Além das críticas negativas referentes ao currículo, outro ponto que merece destaque é o cenário político conflituoso em que o governo da Presidenta Dilma Rousseff estava inserido.

Os governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da Presidente Dilma Rousseff se caracterizaram pela implementação de políticas públicas voltadas às minorias sociais com o objetivo de reduzir a desigualdade social. Por conta destas medidas, uma das principais características desses governos foram as políticas educacionais para promover a maior entrada de segmentos populares nas universidades e a procura de melhorar a estrutura do ensino público no Brasil. Cabe ressaltar que, mesmo com a rearticulação das forças políticas durante os governos do Partido dos Trabalhadores, os conglomerados empresariais se mantiveram privilegiados.

Desde o primeiro governo Lula, foram tomadas várias medidas de reparação às minorias sociais, como a política de cotas nas universidades federais que passaram a receber um maior número de alunos negros, indígenas e da rede pública de ensino. Durante o período de 2003 a 2016, foram criadas dezoito universidades federais, ampliando o número de vagas nos cursos universitários. Seguindo a proposta de maior inclusão de estudantes pobres nas universidades, foram criados dois programas voltados para o ingresso nas universidades particulares, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) tem por objetivo permitir o acesso de jovens de baixa renda à educação superior, por meio da concessão de bolsas de estudo, integrais ou parciais. Outro programa criado pelo governo Lula foi o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que é o programa do Ministério da Educação que financia cursos superiores não gratuitos. Tais medidas foram importantes para a inclusão de um grupo social até então não presente, no meio acadêmico.

Outro programa educacional foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pelo governo Dilma Rousseff em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. O Pronatec busca ampliar as oportunidades

educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda.

A lei 10.639 de 2003 e a lei 11.645 de 2008, que passaram a obrigar a inclusão do ensino de história da África, cultura afro-brasileira e cultura indígena, na educação básica, além de fazerem parte desse conjunto de iniciativas governamentais, instabilizaram o eurocentrismo presente no currículo da tradição. Ainda na educação básica foram criados programas como o Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos, o programa é voltado para pessoas com 15 anos ou mais e faz parcerias com estados, municípios, universidades, empresas privadas, organizações não governamentais, organismos internacionais e instituições civis para combater o analfabetismo. É articulado à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tem por objetivo ainda fortalecer políticas que estimulem a continuidade nos estudos e a reinserção nos sistemas de ensino.

Fora do âmbito educacional, foram tomadas outras medidas de políticas sociais, como o "Bolsa família" que atendia famílias em estado de pobreza extrema, o programa "minha casa minha vida" que facilitava o crédito para compra da casa própria para famílias com baixa renda.

Os escândalos de corrupção fortaleceram os grupos políticos opositores de características conservadoras. Grupos como o movimento "escola sem partido" defensor de proposta educacional conservadora, que ataca os indicativos educacionais que promovam o debate e o combate aos preconceitos exercidos contra as minorias sociais, acusando-as de serem ideologizadas.

O segundo mandato da Presidenta foi alvo de críticas promovidas por veículos jornalísticos e por grupos políticos de características conservadoras. Com os escândalos de corrupção e a falta de apoio político e de uma parcela da sociedade, o governo Dilma ficou politicamente enfraquecido, o que levou ao seu afastamento do cargo, através do processo de impeachment.

1.3. OS PRINCIPAIS RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO DA BNCC

Sabemos que o governo federal estava à frente do projeto de criação de uma Base curricular nacional, tendo o Ministério da educação como responsável pela execução do

projeto, mas como nos apresenta Elizabeth Macedo⁴⁶, existem outros grupos interessados na elaboração de um currículo nacional para educação básica. Estes grupos têm possuído ligações com grandes empresas atuantes no Brasil. Segundo Macedo, eles existem desde o final dos anos de 1990.

[...] agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. As demandas de agentes privados como estes não são exclusividade do Brasil, nem podem ser localizadas claramente no tempo. Ball (2014) vai nomear esse fenômeno como “acordo político do Pós-Estado da Providência” (p. 106), em texto em que se debruça sobre a mercantilização da educação no [mas não apenas] Reino Unido⁴⁷.

Esses grupos já agiam no cenário da educação apoiando movimentos por melhorias na educação básica, e defendem a necessidade de uma reforma curricular para integrar o jovem aos desafios do dia-dia. Com esse propósito foi criado o *Movimento pela Base*.

O Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. Em abril de 2013, um grupo de especialistas em Educação se reuniu para discutir a adoção de uma Base Nacional Comum[...] a criação de uma Base serviria como uma "espinha dorsal" para os direitos de aprendizagem de cada aluno, a formação dos professores, os recursos didáticos e as avaliações externas [...] o grupo conta com mais de 60 integrantes e busca facilitar o processo de construção da Base [...] mobilizando atores chave (gestores, acadêmicos, pesquisadores, professores, líderes da sociedade civil organizada)⁴⁸.

Quando a primeira versão da BNCC veio a público e recebeu manifestações de cunho educacional, contrárias ao documento, tais como: o currículo limitar a autonomia do professor em suas aulas, o caráter ideologizado do documento ou os conteúdos propostos. Os grupos empresariais que faziam parte do Movimento pela Base atuaram emitindo notas de apoio à BNCC, incentivando o público a opinar sobre o teor do documento no portal do MEC. Com o apoio da iniciativa privada e reconhecimento social de necessidade de ser feita uma reforma curricular no país, existia uma base forte para o projeto ser levado adiante.

⁴⁶ MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

⁴⁷ idem. p. 1532 - 1533.

⁴⁸ Ver em <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento>. Acessado em 23/07/2017 às 09:00.

1.3.1. OS MEMBROS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Sabemos que o governo da presidenta Dilma Rousseff estava fragilizado politicamente, o que acarretou mudanças de ministros, inclusive no cargo de ministro da educação. Desde o ano de 2014, que foi o ano de apresentação do PNE até o lançamento da primeira versão da Base em 2015, foram nomeados três ministros da educação e um ministro interino. O ministro no momento do lançamento do Plano Nacional de Educação era José Henrique Paim, professor universitário. Coube ao filósofo e professor da USP Renato Janine Ribeiro ser o ministro responsável pela formação da equipe de especialistas responsáveis pela elaboração da BNCC.

Renato Janine Ribeiro foi retirado do cargo de ministro da educação em setembro de 2015⁴⁹, após a apresentação da primeira versão da Base e as críticas recebidas especialmente nas disciplinas de literatura e de história, esta última por conta de uma ruptura com o currículo da tradição escolar. Para o lugar de Janine Ribeiro entrou Aloizio Mercadante, que já havia ocupado o cargo entre janeiro de 2012 e fevereiro de 2014.

Pode-se avaliar que a escolha de Mercadante para ocupar o cargo de Ministro da educação foi uma estratégia política, tendo em vista que Janine Ribeiro era um professor universitário, logo ele não possuía algumas características necessárias para um ministro que apresentava uma proposta de reforma que deveria ser bem recebida pela sociedade e pela classe política, para isto era necessário fazer algumas "articulações" com grupos políticos, por isso o nome de Mercadante passou a ser importante para conquistar apoio político para a aprovação da BNCC.

Durante o período de elaboração da BNCC ocorreram mudanças no cargo de ministro, mas o restante da equipe ministerial permaneceu a mesma. Devemos destacar a participação de dois personagens - o Secretário Executivo do MEC Luiz Cláudio da Costa, professor da Universidade Federal de Viçosa e Manuel Palácios da Cunha e Melo, professor da Universidade Federal de Juiz de Fora. Palácios ocupou o cargo de Secretário de educação básica, portanto ele era um personagem importante no processo de elaboração da BNCC, tendo em vista que o documento da BNCC era destinado à educação básica.

A nomeação de Palácios para a Secretaria de Educação Básica ocorreu em março de 2015 e, ao ser anunciado, ele apresentou que o primeiro objetivo seria discutir e elaborar uma

⁴⁹ Fabio Rizzato (30 de setembro de 2015). «Renato Janine Ribeiro é demitido do Ministério da Educação». Exame. Consultado em 10 de julho de 2017.

base curricular nacional, afirmando que "Não há um currículo comum na federação, e isso tem um impacto na Educação. Essa deve ser uma das prioridades."⁵⁰

Manuel Palácios foi o responsável pela divulgação da Base e pelas reuniões com os assessores que coordenaram as equipes de especialistas, como também se reunia com grupos contrários à Base, tais como a ANPUH, que apresentou constantes críticas ao processo de seleção dos especialistas como, posteriormente, ao documento⁵¹.

Outra figura importante na equipe ministerial ligada diretamente a Manuel Palácios é Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello. Ela possuía duas funções: a de assessora de Palácios na Secretaria de Educação Básica e a de coordenadora da BNCC. Micarello é professora da Faculdade de Educação da UFJF, a mesma instituição e departamento aos quais pertence Palácios.

Um integrante do Ministério da Educação que, inicialmente, apresentava um papel secundário entre os responsáveis pela construção da BNCC era Rossieli Soares, que fez parte de todo o processo de elaboração da Base, desde a seleção dos especialistas, até a apresentação da versão final da BNCC do Ensino Fundamental, em 2017⁵².

Soares foi ganhando espaço de destaque ao longo dos anos de construção da BNCC, tendo em vista que ele era Vice-Presidente do CONSED — região Norte, instituição protagonista na elaboração e defesa da Base. Ele ocupou esse cargo simultaneamente ao cargo de Secretário Estadual de Educação do Estado do Amazonas. Com o fim do mandato da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e a consequente saída do Ministro da Educação Aloizio Mercadante e do Secretário de educação básica Manuel Palácios, Rossieli Soares passou a ocupar o cargo de Palácios.

Nesse contexto, vale ainda destacar a ligação existente entre Palácios, Micarello e Soares, todos oriundos da UFJF (os dois primeiros como docentes, enquanto Soares obteve seu título de Mestrado profissional em Gestão e Avaliação Educacional na mesma instituição, no ano de 2017). Bem como se deve salientar, nessa curiosa rede de conexões, a associação dos mesmos ao CAEd/UFJF⁵³: Manuel Palácios e Hilda Micarello são professores ligados a

⁵⁰ <https://novaescola.org.br/conteudo/2815/conheca-manuel-palacios-novo-secretario-de-educacao-basica-do-mec>. Acessado em 20/07/2017.

⁵¹ Retornaremos a este debate no capítulo 3.

⁵² Resaltamos que o objeto de estudo desta dissertação é a primeira versão da BNCC, logo as outras duas versões da Base, não serão analisadas.

⁵³ O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, é uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas.

A instituição também cria e promove cursos de formação, qualificação e aprimoramento aos profissionais da Educação de diversos estados do Brasil, além de desenvolver software para a gestão de escolas públicas com o

instituição e Rossieli Soares foi orientando da professora Lina Kátia Mesquita de Oliveira, também vinculada ao CAEd.

A percepção desses liames entre os membros da secretaria de educação básica permite compreender o fundamento das escolhas e, em especial, dos objetivos de seus membros no processo de construção da BNCC, bem como da intenção de avaliar o rendimento das instituições de ensino através novo documento.

Ao analisarmos a equipe do Ministério da Educação durante a seleção dos assessores e especialistas no ano de 2015 sob o comando de Janine Ribeiro, a equipe ministerial permanece a mesma, só ocorrendo mudanças no cargo de ministro. Portanto, podemos afirmar que a mudança na cadeira de Ministro da Educação pode ter ocorrido por fatores diversos às medidas tomadas referentes à construção da BNCC, pois o restante da equipe ministerial foi mantida até o final do governo da presidenta Dilma Rousseff em maio de 2016.

1.3.2. OS ESPECIALISTAS DA ÁREA DE HISTÓRIA

O processo de seleção dos especialistas teve como critério:

[...] a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação contém Comitê de Assessores que trabalha na produção de uma proposta preliminar da BNC com o apoio de uma comissão de 116 especialistas, organizados em comissões por área / componente curricular / etapa da Educação básica. Essas comissões, coordenadas por avaliadores, são responsáveis pela redação dos objetivos de aprendizagem. Compõem esta comissão representantes de 35 universidades e 2 Institutos Federais de Educação; Professores das redes públicas estaduais dos 26 estados e do Distrito Federal, indicados pelas secretarias estaduais de educação; Gestores das redes públicas estaduais, também indicados pelas secretarias estaduais.⁵⁴

Este processo de seleção foi questionado por alguns grupos relacionados a educação, especialmente a seleção dos especialistas que são professores universitários, pois professores mais renomados ficaram de fora da lista. O argumento do Ministério da Educação foi que:

objetivo de modernizar a gestão educacional. O CAEd/UFJF – é referência nacional na execução de programas de avaliação educacional, na formação de especialistas na área de gestão da educação pública e no desenvolvimento de tecnologias de administração escolar.

O CAEd atua junto ao Governo Federal, Estados, Municípios, instituições e fundações na realização de avaliações de larga escala com a produção de medidas de desempenho e na investigação de fatores intra e extraescolares associados ao desempenho.

O CAEd oferece ainda apoio para o desenvolvimento de projetos educacionais promovidos por iniciativas privadas, a exemplo de algumas ações da Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e Fundação Oi Futuro.

⁵⁴Segundo o MEC no portal da BNCC, disponível no endereço <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/apresentacao>. Acesso em 15/07/2017.

Os professores das universidades que compõem uma equipe de especialistas com um grupo de avaliadores de critérios, sejam professores de universidades, envolvidos com atividades de pesquisa, ensino e extensão relacionados à educação básica, ter participação anterior em políticas do MEC voltadas à educação básica (PNAIC, PNLB, PACTO do Ensino Médio, PNBE, dentre outras), a participação em processos de elaboração de currículos municipais e / ou estaduais.⁵⁵

Com esse critério de seleção foram selecionados professores de diferentes universidades. Como o objetivo desta dissertação é analisar o componente curricular de História, focaremos em analisar os especialistas selecionados para a equipe de História.

A comissão de História possuía dois professores universitários e os dois professores das redes públicas de educação básica foram indicados por dois órgãos, a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação). A divisão dos grupos foi feita por anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A equipe de História foi coordenada pela professora Claudia Regina Fonseca Miguel Ricci (UFMG), especialista da área de ensino de História.

Cabe ressaltar que este processo de seleção da comissão de História foi questionado entre os pares quando o documento foi apresentado, principalmente pela Associação Nacional de História (ANPUH), sobretudo por não ter sido consultada na definição da comissão. Além destas críticas, ocorreram outros questionamentos sobre o real interesse de alguns membros do ministério da educação que tiveram seus nomes vinculados a grupos políticos e empresariais. Este cenário de disputas e insatisfações contribuiu para o maior enfraquecimento da BNCC, no cenário político e acadêmico.

A professora Claudia Regina Fonseca Miguel Ricci, professora da UFMG, especialista da área de ensino de História. Possui trabalhos sobre a formação docente, currículos escolares e produções sobre África na sala de aula. Os especialistas dos anos iniciais foram: Marcos Antonio da Silva professor da USP, Margarida Maria Dias de Oliveira professora UFRN, Tatiana Garíglío Clark Xavier indicada pelo CONSED (SEE-MG) e Maria da Guia de Oliveira Medeiros indicada pela UNDIME-RN. Como o objeto de análise deste trabalho são os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio não será feita uma análise aprofundada sobre as áreas de atuação destes especialistas.

O grupo de especialistas responsáveis pelo Ensino fundamental nos anos finais foi composto por: Itamar Freitas, professor da UNB, com ampla produção direcionada para o

⁵⁵ idem.

ensino de história e currículo escolar, além de produção voltada para a experiência indígena e o ensino de história. Giovani José da Silva é professor da UFAP, possui ampla produção sobre ensino de História, História dos Indígenas no Brasil e nas Américas.

Os indicados pelo CONSED foram: Leila Soares de Souza Perussolo (SME-RN), atualmente está ligada a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Roraima, é doutora em ciências da educação, possui ampla experiência como professora da Universidade Estadual de Roraima, onde hoje ocupa o cargo de Pró-reitora de ensino da graduação, tem produções voltadas para o ensino de História e possui produção sobre educação indígena. Marinelma Costa Meireles (SEEDUC-MA), doutoranda em História, tem ampla experiência como professora universitária passando pelas instituições UFMA, UFPA e UEMA; sua área de pesquisa é escravidão e a vida dos ex - escravos, também estuda história das culturas afroamericanas e indígenas nas escolas do Brasil. A indicação da UNDIME foi Rilma Suely de Souza Melo, orientadora educacional na Prefeitura Municipal de Remígio -PB.

O grupo responsável pelo Ensino Médio era composto por: Mauro César Coelho professor da UFPA, com produção voltada para o ensino de História, com ênfase nas relações étnico-raciais nas escolas, além de estudos voltados as questões indígenas. Leandro Mendes Rocha é professor da UFG, tem ampla abordagem nas áreas de identidade e etnicidades, tem pesquisa focadas em comunidades indígenas e quilombolas.

Os indicados pelo CONSED foram: Reginaldo Gomes da Silva (SEE-AP), mestre em História social e possui experiência como professor universitário em universidades particulares e na Universidade Estadual do Vale do Acaraú-CE, tem a pesquisa voltada para educação indígena. Antônio Daniel Marinho Ribeiro (SEE-AL), é licenciado em História e mestre em sociologia e integra grupos de pesquisas na UFAL, possui pesquisas voltadas para questões raciais e religiões afro-brasileiras.⁵⁶

Ao analisarmos atentamente o currículo dos especialistas da área de História podemos observar que apenas um dos membros não possui atividades acadêmicas, isto é, mesmo os profissionais indicados pelas secretarias estaduais que não teriam a necessidade de possuir um currículo acadêmico, os tinham. A formação e a área de atuação de cada especialista podemos observar uma atenção voltada para questões indígenas e afro-brasileiras, o que pode ter propiciado a elaboração de uma narrativa que deslocasse o centro de atenção da Europa, diferente do que é seguido na historiografia tradicional que coloca a Europa como foco dos

⁵⁶ As informações coletadas sobre os especialistas foram retiradas da plataforma Currículo Lattes no dia 20 de julho de 2017. Cabe ressaltar que os membros indicados pela UNDIME não possuíam currículo lattes na data da pesquisa.

estudos historiográficos. Portanto, o perfil de formação e atuação na constituição dessa equipe de historiadores possibilitou a elaboração de uma primeira versão da BNCC de história caracterizada por não ser eurocêntrica diferente da tradição curricular predominante até aquele momento.

A primeira versão da BNCC de História apresentava uma ruptura com a historiografia da tradição escolar, dando um maior foco, especialmente no ensino médio, à história indígena, história da América, história da África e história dos afro-brasileiros. A BNCC do 1º ano do ensino médio tinha proposto o foco nesses temas com objetivos em que podemos observar a contribuição dos especialistas, tais como:

- CHHI1MOA008 Analisar a pluralidade de concepções históricas e cosmológicas de povos africanos, europeus e indígenas [...]
- CHHI1MOA009 Contextualizar processos históricos de surgimento das diversas sociedades étnicas nos continentes africano e americano, em reinos, impérios, confederações e civilizações [...]
- CHHI1MOA013 Valorizar o protagonismo de ameríndios, africanos, afro-brasileiros e imigrantes em diferentes eventos da História do Brasil.
- CHHI1MOA014 Interpretar os movimentos sociais negros e quilombolas no Brasil contemporâneo [...]
- CHHI1MOA015 Respeitar e promover o respeito às presenças ameríndias, afro-brasileiras e de outras etnias locais.⁵⁷

Parece que a formação dos especialistas voltada para questões étnicas sobre povos indígenas e afro-brasileiros influenciou a elaboração dos objetivos apresentados nos anos seguintes, evidenciando preocupação semelhante em combater o preconceito e valorizar as culturas afro-brasileira e ameríndia, além da europeia.

Como já afirmado, a primeira versão da BNCC de história, quando publicada, não obteve uma avaliação positiva do público, em geral, por motivos variados. Uma das críticas reside no fato do documento proporcionar uma homogeneização dos processos históricos, além de manter o caráter *sui generis* dado à história, fechando-se a outras perspectivas. Dentre tantos pontos questionados, porém, merece destaque a objeção relacionada aos conteúdos selecionados pela equipe de especialistas que promoveu uma ruptura com a história da tradição escolar, caracterizada por valorizar a contribuição da matriz europeia na formação do Brasil e por invisibilizar as contribuições das matrizes indígena e africana na construção da história do país.

Tal incômodo ocorreu antes mesmo do documento vir a público. O ministro da educação Renato Janine Ribeiro afirmou publicamente que havia questionado o material

⁵⁷ BRASIL. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC, 2015. p 260 - 261.

apresentado pela equipe. Logo após deixar o cargo de ministro da educação, Renato Janine se pronunciou em sua rede social sobre o incômodo:

"... o fato é que o documento de História tem falhas. Tanto assim que retardei sua publicação e solicitei ao grupo que o elaborou que o refizesse. Mas eles mudaram pouca coisa. Mesmo assim, com o enfático alerta de que não era um documento oficial, acabei autorizando sua publicação. O que eu pensava para a base comum em História era que ela tratasse da história do Brasil e do mundo, sendo que esta não se deveria limitar ao Ocidente e seus precursores, mas incluir – desde a Antiguidade – a Ásia, bem como a África e a América pré-colombiana. Primeiro de tudo, uma história não eurocêntrica. Segundo, uma história que não se concentrasse, como era costume muito, muito tempo atrás, nos reis e grandes homens, mas tratasse de tudo o que a disciplina foi estudando nas últimas décadas – mentalidades, economia, rebeliões, cultura. O documento entregue, porém, na sua primeira versão ignorava quase por completo o que não fosse Brasil e África. Pedi que o revissem."⁵⁸

O ex-ministro continuou apresentando as próximas medidas que seriam tomadas pelo secretário de educação básica Manuel Palácios.

[...] Mesmo assim, disse, acabei aceitando que fosse publicada. Mas determinei que alguns dos melhores historiadores brasileiros fossem chamados para discuti-la. Um dos convidados, só para se ter ideia da grandeza dos seus nomes, é Boris Fausto. E as discussões que estão surgindo, algumas delas com críticas duras, deverão ser levadas em devida conta. [...] O Secretário Palácios procurou os melhores pesquisadores para essa discussão, que virá junto com todas as outras discussões. Desculpem-me tratar de assunto que já não me compete. Mas eu o dirigi, e por tudo o que sei o Ministro Mercadante e o secretário Palácios evitarão qualquer viés ideológico neste tema e em outros⁵⁹.

O MEC não apoiou o projeto apresentado pela equipe, e buscou novos colaboradores para elaborar um novo currículo de História. Além do nome de Boris Fausto que é um historiador paulista respeitado no meio acadêmico e que alcançou reconhecimento do grande público por suas produções, é possuidor de obras de tradição eurocêntrica, como a "História concisa do Brasil"⁶⁰.

A ANPUH através da sua presidente Maria Helena Rolim Capelato, destacou que a instituição contribuiria na revisão do componente curricular de história:

Tenho a satisfação de informar que, a convite do Secretário da Seb/MEC Prof. Manuel Palácios, Colegas Historiadores indicados pela Diretoria da ANPUH Brasil e nossa Vice-Presidente Profa. Lucilia Neves Delgado, participaram de uma reunião que acaba de ocorrer (dias 17 e 18/2) em Brasília, com o objetivo de

⁵⁸ Renato Janine Ribeiro. Pronunciamento sobre a Base Nacional, no Facebook. <https://www.facebook.com/renato.janineribeiro/posts/1170416659639795?fref=nf>. Acessado em 23/07/2017.

⁵⁹ idem.

⁶⁰ A obra *História concisa do Brasil*, é de grande circulação, nela é apresentada a História do Brasil por um viés eurocentrado, o autor inicia o seu levantamento histórico partindo da chegada dos portugueses ao território que viria ser chamado de Brasil.

colaborar na revisão da Proposta da BNCC, tornada pública no final do ano passado.⁶¹

Junto com Lucília de Almeida Neves Delgado, vice-presidentes da Associação, que foi convidada a atuar como consultora pelo Secretário de Educação Básica Manuel Palácios, estavam presentes historiadores das áreas de História antiga, Medieval e Moderna, áreas que tiveram os conteúdos reduzidos na primeira versão da BNCC⁶².

Além da afirmação de participação da ANPUH na revisão da BNCC também foi apresentada uma carta de intenções:

[...] foi ratificada a disposição de rever o texto preliminar do componente curricular, disposição esta presente desde o início dos trabalhos e fundamental para incorporar as críticas e reconhecê-lo como produto de um debate amplo, público e coletivo. Nesse sentido, considera-se importante que a segunda versão do documento preliminar do componente História/BNCC:

- 1) Não reforce as dicotomias tradicionais entre pesquisadores de Ensino de História e de outras áreas da historiografia, buscando arrefecer a clivagem e ampliar o diálogo entre as áreas, contribuindo para dirimir o descompasso identificado em muitas críticas e incorporando os debates historiográficos mais recentes.
- 2) Ressalte a temporalidade como eixo central do conhecimento histórico, não se resumindo à cronologia, periodização e linearidade, assegurando a importância da diacronia, das permanências, mudanças, semelhanças e diferenças para a construção do raciocínio histórico.
- 3) Mantenha a ênfase em História do Brasil, dada a importância de seu conhecimento para a formação dos estudantes. Deve-se evitar, entretanto, que outras experiências e temporalidades sejam estudadas somente pela perspectiva nacional brasileira.
- 4) Afirme a necessidade dos estudos da História Europeia, inclusive quando forem necessárias as conexões para o entendimento da História do Brasil, assegurando a manutenção da crítica ao eurocentrismo.
- 5) Contemple os conteúdos de História Antiga e Medieval.
- 6) Contemple as conexões e ou confrontos inter/entre os espaços europeus e americanos.
- 7) Contemple elementos formadores da contemporaneidade.
- 8) Expresse uma revisão do tema da cidadania com base nas críticas e sugestões recebidas⁶³.

A maioria dos pontos apresentados pelos representantes da ANPUH sobre o que a segunda versão da BNCC de história deveria conter está relacionada à insatisfação quanto à primeira versão da Base apresentar uma ruptura com a história da tradição escolar.

O ponto número dois do documento defende o retorno a uma cronologia e uma abordagem diacrônica apresentando permanências, mudanças e semelhanças, se analisarmos a

⁶¹ CAPELATO, Márcia. Pronunciamento sobre a colaboração da ANPUH com a BNCC. Brasília, 18 de fevereiro de 2016. <<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>> Acessado em 23/07/2017.

⁶² idem.

⁶³ ibidem.

proposta simplesmente retoma a abordagem quadripartite e eurocêntrica, ao apresentar este foco é construída uma forma que apresenta uma ordem evolutiva e nesta cadeia evolutiva a cultura europeia apresenta-se no topo e as demais culturas são vistas como inferiores.

O ponto número três defende a importância de se valorizar a História do Brasil, mas aponta negativamente a abordagem histórica centrada no Brasil. Cabe ressaltar que o documento foi avaliado por especialistas da área do ensino de História que em seus pareceres e não apresentam menção ao documento ter como característica a centralidade a História do Brasil e a apresentação perspectiva nacionalista.

O quarto ponto defende a necessidade de se estudar a História europeia, a primeira versão da BNCC de História não negligência a História da Europa, apenas retira o foco total do continente. Mais uma vez podemos observar a preocupação com a ruptura com a tradição e a tentativa da instituição de ter o retorno ao currículo tradicional.

O quinto ponto defende o estudo da História Antiga e Medieval, sabemos que tais áreas possuem relevância histórica para a humanidade, mas o que ficou definido como tema dessas áreas representa uma abordagem eurocentrada e ocidental negligenciando outras culturas e fatos históricos. Como aponta Reichert:

A História é não de toda a Europa, mas da ocidental – países como a Hungria, a região eslava e a Grécia moderna foram tão esquecidos por essa “história geral” como os da Ásia. Nem mesmo de toda a Europa ocidental, mas predominantemente da França e Inglaterra – pouco se fala, por exemplo, dos escandinavos, da Alemanha e Itália pré-unificação, da Irlanda, Suíça e, o que mais surpreende, pouco é dito sobre nosso ancestral europeu, Portugal. A idade média na Península Ibérica, com sua diversidade religiosa e os avanços e recuos da Reconquista, não ganha a mesma atenção de um modelo de feudalismo que pouco se verificou fora da França. A Guerra dos Cem Anos parece ter sido apenas entre França e Inglaterra, esquecendo-se muitas vezes de dizer que ela também foi sentida na península, através de conflitos entre Portugal, pró-ingleses desde aquela época, e Castela, aliada aos franceses. Os impérios coloniais do século 19 merecem atenção, o que aparentemente não é o caso de seu precursor, o “império marítimo português”, que no século 16 se estendia da costa brasileira a Macau, no sul da China. Exceto, é claro, no que se refere ao Brasil. Ao menos Portugal recebe menções na história geral como é concebida por aqui, que simplesmente exclui grande parte do passado humano. A América espanhola costuma ser mencionada em duas ocasiões, para mostrar como operava nela o sistema colonial (obviamente imutável ao longo de trezentos anos) e sua independência. Uma vez independente, pouco importa. A Ásia, via de regra, só passa a existir quando os europeus a dominam no século 19; antes disso, o Irã (exceto a Pérsia antiga, que os gregos conheciam), a Índia, a China, o Japão, os mongóis e outros povos e civilizações não merecem nem uma nota de rodapé. O mesmo vale para a África, da qual nunca se fala senão como vítima do comércio de escravos ou do imperialismo – verdade seja dita, a história da África está começando a ser descoberta pelos brasileiros desde que se impôs seu ensino por lei (a lei 10.639).⁶⁴

⁶⁴ REICHERT, Emmanuel Henrich. Notas sobre o eurocentrismo no Brasil. 2012. p 129-130.

O sexto ponto mantém a característica eurocêntrica ao propor a comparação cultural entre Europa e América. Como foi dito anteriormente, traçar um paralelo entre uma civilização vista como o exemplo de desenvolvimento faz com que a outra seja vista como inferior.

Com o ingresso de colaboradores indicados pela ANPUH e de especialistas convidados pela secretaria de educação básica apresentou-se um novo perfil para equipe que elaborou a segunda versão da BNCC. O documento foi modificado consideravelmente, poucos foram os pontos mantidos que eram propostos na primeira versão. A segunda versão apresentou um retorno à historiografia da tradição escolar com um viés eurocêntrico.

Cabe ressaltar que alguns especialistas que fizeram parte da equipe que elaborou a primeira versão da BNCC se retiraram do projeto. A segunda versão do documento não teve entre os seus nomes especialistas do componente de História como Cláudia Regina Fonseca Miguel Ricci, que era coordenadora da equipe; Marcos Antônio da Silva, Itamar Freitas e Mauro César Coelho. Os mesmos são professores universitários e com pesquisas voltadas para o ensino de História, educação indígena e relações étnico-raciais, pontos que eram trabalhados na primeira versão da Base e que foram cortados na segunda versão.

Sabemos que a história da tradição escolar presente nos livros didáticos nos últimos anos apresenta características eurocêntricas, porém percebia-se um movimento em limitar o foco na Europa, possibilitando tentativas (muitas vezes frustradas) de novas abordagens históricas dando destaque a outras culturas e povos. A primeira versão da Base apresentou uma forte ruptura como o modelo quadripartite eurocêntrico, dando maior destaque as culturas ameríndias e africanas, causando incomodo aos historiadores e educadores defensores da abordagem da tradição.

CAPÍTULO 2: AS RUPTURAS E PERMANÊNCIAS DA COLONIALIDADE

Neste capítulo, pretende-se analisar os conteúdos propostos nos componentes curriculares da primeira versão da BNCC de História, lançada em 2015. Para a realização estas análises usaremos como arcabouço teórico o pensamento decolonial. Costumamos tratar a herança colonial como algo do passado e superado, mas o fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade como relação social, cultural e intelectual. A colonialidade é um resquício da nossa formação social, manifestando-se de várias maneiras nas instituições políticas e acadêmicas, nas relações de dominação/opressão, nas práticas autoritárias de sociabilidade, na linguagem, na memória, nas subjetividades e consequentemente nas nossas formas de produzir conhecimento⁶⁵.

Dentro dessa crítica, Quijano vai propor o conceito de colonialidade do poder para se referir à situação de perpetuação da cultura europeia. Essa seria uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da sua conquista. O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Inicia-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e o esquecimento consciente ou planejado, de processos históricos não europeus.

Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. O eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia.⁶⁶ Portanto, podemos afirmar que a colonialidade do poder construiu a subalternidade do subalternizado⁶⁷, sendo necessário pensar a noção de raça:

⁶⁵ Cruz, Valter do Carmo. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In: Cruz, Valter Carmo. Oliveira, Denílson Araújo de. Geografia e o giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. p. 15.

⁶⁶ QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

⁶⁷ Idem

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder.⁶⁸

Para Quijano a ideia de raça não tem relação com os conceitos biológicos, mas foi uma designação criada no século XVI para ligar cor e raça. Esse conceito, contudo, só ganhou força no século XIX, para inferiorizar grupos étnicos não europeus, não reconhecendo a sua produção cultural e seus conhecimentos.

Quijano fala também da colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeus, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais por pertencerem a “outra raça”. Essa afirmação da hegemonia epistemológica da modernidade europeia, que se traduz num racismo epistêmico ou, como afirma Grosfoguel sobre como a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”.⁶⁹

Seguindo esse mesmo pensamento Walter Mignolo vai afirmar que as ciências humanas, legitimadas pelo Estado, cumpriram papel fundamental na invenção do outro. Além disso, segundo esse mesmo autor, essas ciências, incluindo a História, criaram a noção de progresso. Com a ideia de progresso, desse modo, se estabeleceu uma linha temporal em que a Europa aparecia como superior.⁷⁰ Podemos observar tal afirmação ao analisarmos alguns objetivos apresentados na BNCC que observam outras civilizações pela ótica europeia, isto é, pela ótica do dominador.

Para Mignolo, a expansão ocidental após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também das formas hegemônicas de conhecimento, de um conceito de representação do conhecimento e cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo, assim, a colonialidade do saber. Se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico (ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar), impondo a colonialidade

⁶⁸ QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.p. 93.

⁶⁹ GROSFUGUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário,colonização disciplinar e epistemologias decoloniais.In: Ciência e cultura.São Paulo: v. 59, 2007, p. 35.

⁷⁰ MIGNOLO,Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

do saber sobre os não europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa.

Entretanto, é no conceito de colonialidade do ser, segundo os vários autores aqui expostos, que mais se explicita a força dos conceitos vistos anteriormente. Catherine Walsh⁷¹, vai recordar as palavras de Frantz Fanon para relacionar colonialismo à não existência:

Em virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem eu sou? ⁷²

E mais:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores (...) O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas.⁷³

A colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Essa negação, segundo Walsh, implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica.

Achille Mbembe, afirma que o pensamento europeu sempre teve tendência para abordar a identidade de uma forma mútua, vendo todos de um mesmo mundo, mas antes na visão do mesmo sobre o mesmo, o europeu tenta ver o outro como um espelho, gerando um estranhamento ao comparar outras culturas com a sua. Essa autocontemplação gera ao negro o mesmo significado para o europeu, sendo atrelado à imagem de repulsa.⁷⁴

Primeiro, deve-se ao facto de o negro ser aquele (ou ainda aquele) que vemos quando nada se vê, quando nada compreendemos e, sobretudo, quando nada queremos compreender. [...] ninguém - nem aqueles que inventaram nem os que

⁷¹ WALSH, Catherine. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

⁷² FANON apud WALSH, Catherine. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 22.

⁷³ FANON, Frantz. Los condenados de la tierra. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. p. 35-36.

⁷⁴ MBEMBE, Achille. Crítica da Razão Negra; Tradução Marta Lança - Lisboa: Antígona, 2014. p 10-11.

foram englobados neste nome - desejariam ser um negro ou, na prática ser tratado como tal.⁷⁵

Para Mbembe, o pensamento europeu perpetuou o ser negro como algo ruim, marginalizando o negro e fortalecendo o racismo no imaginário coletivo. O negro por conta de sua cor de pele, que gera um estigma pejorativo estabelecido pelo imaginário euro-americano. Podemos acrescentar à teoria de dominação de Achille Mbembe os povos originários.

Podemos afirmar que o discurso europeu, ao longo da História, é um discurso da modernidade, isto é, da colonialidade; um discurso ligado às Ciências Sociais que contribuíram para desqualificar ou negar qualquer outra forma de cultura ou representação que não fosse a oriunda da Europa.

Essa afirmação da hegemonia epistemológica da modernidade europeia que se traduz num racismo epistêmico.

A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. Como visto anteriormente, entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”. Foi esse o processo que constituiu a modernidade que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu.⁷⁶

Surge desse pensamento o ideal de introduzir epistêmes invisibilizadas e subalternizadas, fazendo a crítica à colonialidade do poder e a do saber. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.⁷⁷

Antes de iniciarmos a análise do documento preliminar de história devemos retomar a discussão sobre tradição curricular. Como foi destacado no capítulo anterior a historiografia brasileira da tradição segue uma lógica eurocêntrica, desde os primeiros trabalhos historiográficos sobre a história do Brasil, que apresentavam uma perspectiva do colonizador europeu. Com a formação dos currículos escolares a lógica eurocêntrica é mantida,

⁷⁵ Idem. p 11.

⁷⁶ CANDAU, Vera Maria. OLIVEIRA, Luis Fernandes de. Pedagogia descolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n1, p.15-40. abr 2010. p23

⁷⁷ CANDAU, Vera Maria. OLIVEIRA, Luis Fernandes de. Pedagogia descolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n1, p.15-40. abr 2010. p24.

apresentando conteúdos de história geral que apresentam uma história da Europa, e a história do Brasil apresentada nos currículos escolares segue a mesma lógica da tradição da historiografia brasileira.

2.1. ANÁLISE PRELIMINAR

A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, no que se refere aos conteúdos programáticos de história, apresentou algumas inovações, como veremos com maior detalhe na análise qualitativa. Tais inovações estão presentes no documento como os objetivos do subtítulo "dimensão político-cidadã", propondo a utilização e estudo da Constituição Federal de 1988. Ainda verificaremos que algumas propostas apresentadas na primeira versão da BNCC já estiveram presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como os objetivos que não classificamos na análise da BNCC relacionados às metodologias para o uso de fontes históricas e produtos culturais.

Outra inovação presente na primeira versão da BNCC foi a predileção por dar maior destaque à História do Brasil, em detrimento da História Geral — como mencionado no capítulo anterior. Uma crítica que foi enfatizada por diversos historiadores estava relacionada a este fato. Os especialistas responsáveis pela elaboração da primeira versão da BNCC de História justificam esta seleção de conteúdos focados na História do Brasil.

[...] a proposição curricular estabelece articulação entre os anos iniciais e os finais do Ensino Fundamental e entre esses e o Ensino Médio. Assim, parte-se, nos anos iniciais, dos saberes necessários à apropriação histórica do tempo e ao desenvolvimento de conhecimentos para a compreensão contínua de processos históricos cada vez mais complexos. Para tanto, enfatiza-se a História do Brasil como o alicerce a partir do qual tais conhecimentos serão construídos ao longo da Educação Básica.

Em outro trecho do texto é apresentada a justificativa pela ênfase em História do Brasil.

[...] enfatizando-se o estudo da História do Brasil e de indivíduos e coletividades que demarcaram mudanças e permanências nas conformações sociais, econômicas, culturais e políticas da trajetória histórica brasileira, o que envolve, como sinalizado anteriormente, o estabelecimento de nexos com processos ocorridos em outras partes do mundo, marcadamente nas Áfricas, nas Américas e nos mundos europeus.

Assim, como vimos, a primeira versão da BNCC de História tem como proposta dar mais destaque à História do Brasil e com isso proporcionar uma construção histórica partindo desta, dando-lhe ainda centralidade, em especial no Ensino Fundamental. Os conteúdos que abordam História Geral tendem a serem relacionados com a brasileira, promovendo em alguns casos uma espécie de história comparada.

Tal ênfase, é importante ressaltar, não significa exclusividade na abordagem da história brasileira nem tampouco a exclusão dos nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias. Aliás, tais nexos e articulações são apontados em vários objetivos de aprendizagem tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

Em outro trecho é fundamentada a proposta de destaque na História do Brasil.

A opção pela ênfase na História do Brasil sustenta-se em quatro fundamentos. Em primeiro lugar, por oferecer um saber significativo para crianças, jovens e adultos, pois conhecer a trajetória histórica brasileira é conhecer a própria trajetória. Em segundo lugar, o reconhecimento de que o saber histórico deve fomentar a curiosidade científica e a familiarização com outras formas de raciocínio, a partir do acesso a processos e a problemas relacionados à constituição e à conformação do Brasil, como país e como nação. Em terceiro lugar, o reconhecimento de que tal opção faculta o acesso às fontes, aos documentos, aos monumentos e ao conhecimento historiográfico. Por fim, a consideração de que a História do Brasil deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global e para a construção e para a manutenção de uma sociedade democrática.

Observa-se que, outra vez, a justificativa apresentada pelos especialistas responsáveis pela elaboração do documento, em sua opção de ressaltar a História do Brasil em detrimento a História Geral, foi feita por entenderem que, para o aluno, a construção história deveria partir de seu meio, isto é, de uma escala local para uma escala global, apresentando um processo gradativo de inclusão de temas de História Geral. No primeiro momento apresentando tópicos que contribuem para a construção de uma identidade nacional — como a formação da ideia de nação e o entendimento da contribuição de indígenas, africanos, europeus e posteriormente asiáticos. Para isso, é traçada uma rota de conhecimento partindo da História nacional para uma História das Américas, posteriormente da África, da Europa e, por fim, da Ásia. Os temas tendem a ser comparados com a História do Brasil, para proporcionar um melhor entendimento.

O Componente Curricular de História apresenta objetivos em todos os anos do Ensino Básico, tendo seu início no 1º ano ao 5º ano (anos iniciais) do Ensino fundamental, do 6º ao 9º ano (anos finais) do Ensino fundamental, e do 1º ao 3º anos do Ensino Médio. Para cada série

escolar, é dado um enfoque majoritário, porém como é afirmado pelos especialistas o enfoque é dado, mas não exclusivo, para isso foram traduzidos em títulos para facilitar a identificação do foco que foi dado.

São eles:

ENSINO FUNDAMENTAL

1º ANO – Sujeitos e Grupos Sociais.

2º ANO – Grupos Sociais e Comunidades.

3º ANO – Comunidades e outros lugares de vivências.

4º ANO – Lugares de vivências e relações sociais.

5º ANO – Mundos brasileiros.

6º ANO – Representações, sentidos e significados do tempo histórico.

7º ANO – Processos e Sujeitos.

8º ANO – Análise de processos históricos.

9º ANO – Análise de processos históricos.

ENSINO MÉDIO

1º ANO – Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros.

2º ANO – Mundos americanos.

3º ANO – Mundos europeus e asiáticos.

Ao observar os títulos, podemos mais uma vez identificar a principal característica inovadora da Base que é o destaque à História do Brasil. Somente no Ensino Médio que os objetivos de aprendizagem estão diretamente voltados para uma História Geral, tendo como partida o foco de abordagem partindo da identidade local para o global, isto é, tendo seu início com os povos formadores da identidade nacional, com exceção do europeu; em seguida os povos e mundos americanos; até chegar nos mundos europeus e, posteriormente, nos asiáticos.

Os objetivos foram divididos em quatro grupos temáticos ou eixos como é afirmado no texto da Base. São eles: procedimentos de pesquisa; representações do tempo; categorias, noções e conceitos; dimensão político-cidadã.

O texto base de apresentação do componente curricular de história não oferece uma explicação com o objetivo para cada um dos quatro eixos temáticos como podemos observar:

Considerando a progressão formativa ao longo da Educação Básica, quatro eixos estão presentes nos objetivos de aprendizagem do primeiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio [...]. Trata-se de uma tipologia para explicitar a operação predominante, mas não a única, em cada objetivo de aprendizagem.⁷⁸

Como vimos no trecho do documento, não existe uma definição dos eixos de aprendizagem, mas podemos analisar os eixos temáticos com base nos objetivos presentes neles e em alguns trechos do texto de apresentação do componente de história.

⁷⁸ BRASIL. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC, 2015. p 244.

O eixo *Procedimentos de Pesquisa*, apresenta como característica objetivos direcionados às práticas de pesquisas com fontes históricas, produtos culturais, uso de tecnologias e métodos de pesquisas junto aos alunos.

No texto de apresentação do componente curricular de história podemos observar trechos que destacam os objetivos destinados ao uso de produtos históricos:

Dentre os usos do passado, merecem atenção, na aprendizagem histórica, a dinâmica e a natureza da mídia, que também produzem representações, orientando as interpretações e a ação sobre o presente. O componente curricular História, portanto, tem papel relevante na problematização das questões identitárias que são tematizadas pelas redes sociais, pela TV, pelo cinema, pelo rádio e por toda a série de meios potencializados ou inventados com o advento da revolução tecnológica do século XX.

Em outro excerto, podemos encontrar referências ao uso de fontes históricas:

Considera-se o/a estudante como agente da construção de conhecimentos, valorizando-se, assim, suas experiências individuais e coletivas. Nesse sentido, o exercício da crítica documental, nas suas diversas modalidades e linguagens, se constitui como procedimento articulador dos processos de construção de conhecimentos históricos.

No eixo *Representações do Tempo*, pode ser observada a preocupação com a apresentação do tempo cronológico, das dimensões de tempo e espaço em diferentes formas e culturas. O fragmento que melhor se adequa a este eixo é o que se refere ao estudo da história facilitador para interpretações do tempo ao longo da história e para diferentes grupos e povos.

Uma questão central para o componente curricular História são os usos das representações sobre o passado, em sua interseção com a interpretação do presente e a construção de expectativas para o futuro. As análises históricas possibilitam, assim, identificar e problematizar as figurações construídas por e sobre sujeitos em suas diferentes noções de tempo, de sensibilidade, de ritmos. A reflexão sobre os usos do passado remete à memória e ao patrimônio e aos seus significados para os indivíduos nas suas relações com grupos, povos e sociedades.

O eixo *Categorias, Noções e Conceitos* é o que possui abordagens mais abrangentes. Porém, podemos definir que seus principais objetivos estão direcionados ao uso de conceitos básicos para o entendimento de determinados conteúdos, podendo ser observado ainda a proposta de uma abordagem crítica aos conteúdos a serem trabalhados.

O trecho da BNCC que se adequa a esta proposta e tende a explicá-la é:

Uma questão central para o componente curricular História são os usos das representações sobre o passado, em sua interseção com a interpretação do presente e a construção de expectativas para o futuro. As análises históricas possibilitam, assim, identificar e problematizar as figurações construídas por e sobre sujeitos em

suas diferentes noções de tempo, de sensibilidade, de ritmos. A reflexão sobre os usos do passado remete à memória e ao patrimônio e aos seus significados para os indivíduos nas suas relações com grupos, povos e sociedades.

O último eixo é *Dimensão Político-Cidadã*, no qual se pode destacar a proposta de desenvolvimento de três valores: a ética, a cidadania e o reconhecimento de direitos. Um ponto de destaque neste eixo é a preocupação com a inclusão do estudo e análise crítica à Constituição Federal de 1988.

Podemos observar isto em dois trechos do texto explicativo do componente de história:

O estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, jovens e adultos inseridos na Educação Básica, considerando suas vivências e os diversos significados do viver em sociedade. Desse modo, favorece o exercício da cidadania, na medida em que estimula e promove o respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de credo e ideologia, como requer, constitucionalmente, a construção da sociedade democrática brasileira.

Em outro parágrafo também é perceptível tal proposta:

O aprendizado das virtudes éticas, dos procedimentos de pesquisa e de representação do passado são princípios básicos da aprendizagem histórica. O/a estudante, dessa forma, é concebido/a como sujeito de vontades, de direitos e de sentimentos que devem ser estimulados e ampliados dentro dos padrões da Ciência da História que está comprometida com valores democráticos e com uma sociedade multi e transcultural.

Como foi dito anteriormente, o texto de apresentação do componente curricular de história da BNCC não apresenta uma caracterização dos eixos temáticos e os seus objetivos, logo, possibilitam interpretações variadas. Percebemos que alguns trechos do texto de apresentação possibilitam o entendimento dos eixos temáticos, para assim identificar as propostas presentes no documento.

Os objetivos de aprendizagem são apresentados em códigos alfanuméricos, que têm nas suas duas primeiras letras a área de conhecimento. Em seguida, é indicado o componente curricular. As próximas duas siglas determinam o ano escolar, seguida da sigla *OA*, que significa *objetivo de aprendizagem*. Por fim, aparece a numeração do objetivo de aprendizagem.

Vejamos o exemplo: **CH** (Ciências Humanas), **HI** (Componente curricular: História), **6F** (6º ano do Ensino Fundamental), **OA** (objetivo de Aprendizagem), **062** (a numeração do objetivo).

Cabe ressaltar que, apesar do componente curricular de História estar presente desde os anos iniciais do Ensino fundamental, o objeto de estudo e análise deste trabalho será limitado aos quatro anos finais do Ensino Fundamental e aos três anos do Ensino Médio, pois estes são os anos escolares nos quais o professor graduado em História possui atuação obrigatória.

2.2. ANÁLISE QUANTITATIVA

Neste tópico, realizar-se-á uma análise quantitativa da BNCC de História dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O primeiro momento a ser destacado é a apresentação de uma análise dos objetivos de aprendizagem e seus eixos temáticos. Os Eixos temáticos foram apresentados anteriormente e vimos que foram divididos em quatro grupos, porém não apresenta uma divisão igualitária dos objetivos de aprendizagem de acordo com os eixos temáticos.

Vejam os a tabela 1:

Tabela 1: A DIVISÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE ACORDO COM O ANO ESCOLAR

Ano escolar	Procedimentos de pesquisa	Representações do tempo	Categorias, noções e conceitos	Dimensão político-cidadã	Total de objetivos
6º ano	4	3	6	3	16
7º ano	3	1	10	3	17
8º ano	4	7	12	4	27
9º ano	4	4	9	5	22
1º ano	3	3	5	5	16
2º ano	4	2	11	4	21
3º ano	3	2	8	5	18
Total	25	22	61	29	137

Ao todo, podemos observar na tabela 1 o total de 137 objetivos de aprendizagem. Dentre estes, o eixo temático que apresenta o maior número de objetivos é o *Categorias, noções e conceitos*. Apresentando ao todo 61 objetivos de aprendizagem, tendo em vista que este grupo de objetivos é o que mais se caracteriza por propor os conteúdos e suas formas de abordagem.

O segundo eixo temático com o maior número de objetivos é o *Dimensão político-cidadã*, com 29 objetivos de aprendizagem. Com isso, podemos analisar a preocupação dos

elaboradores da BNCC em desenvolver a cidadania e combater preconceitos presentes na sociedade brasileira e, conseqüentemente, em uma grande parcela do alunado, já que este reproduz comportamento e práticas comuns a seu meio social.

O terceiro eixo temático com maior presença de objetivos de aprendizagem é o *Procedimentos de Pesquisa*. Ao fazer um comparativo como o eixo temático anterior, podemos observar que existe um distanciamento reduzido no que se refere a quantidade de objetivos presentes nos eixos temáticos. O eixo referente a procedimentos de pesquisas apresenta 25 objetivos de aprendizagem em todos os anos escolares. Podemos, então, concluir que houve uma preocupação na apresentação de propostas de utilização de fontes documentais, como também de utilização de produtos culturais.

O eixo temático que apresenta o menor número de objetivos de aprendizagem é o *Representações do Tempo*, que possui 22 objetivos, cujo foco é dado às diferentes representações do tempo, seus recortes e às diferentes abordagens em culturas variadas.

Para realizarmos tais análises, utilizaremos como critério analítico a classificação dos objetivos presentes nos componentes curriculares no seguintes grupos: I - Tradição curricular; II - Rupturas e inovações e III - Não classificável.

O critério de classificação de um componente curricular, no grupo I - Tradição curricular, realizar-se-á através dos seguintes pontos: o objetivo apresentado tem ligação com outras propostas curriculares apresentadas no passado? Tal proposta está presente nos livros didáticos? Está presente na historiografia da tradição? Apresenta pontos destacados desde as principais pesquisas da historiografia brasileira?

Outro critério para incluir um componente curricular no grupo I é se ele se caracteriza como eurocêntrico, esta análise dar-se-á através de objetivos que retratem com maior destaque e protagonismo de uma história europeia.

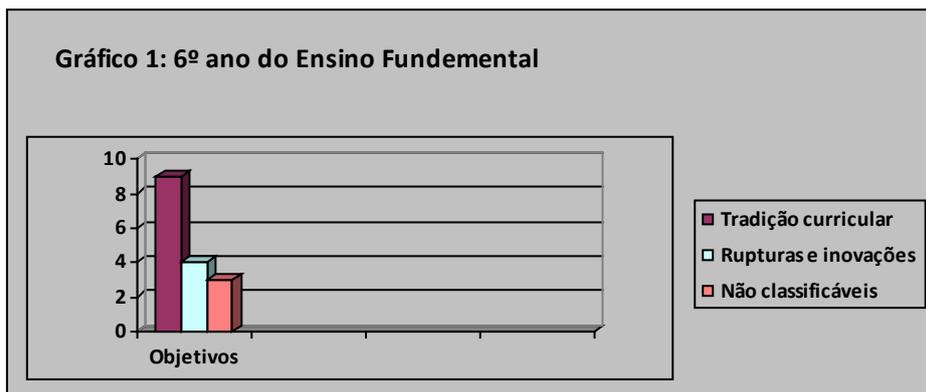
Para inclusão de um componente curricular, no grupo II- Rupturas e Inovações curriculares, iremos analisar os objetivos propostos que permitem uma mudança no currículo escolar de uma forma mais geral. Outra forma de classificação é se o objetivo rompe com a tradição e/ou com o eurocentrismo, se estiver relacionado a um objetivo que apresenta um nítido rompimento com o currículo da tradição, a outra forma apresenta uma ruptura parcial, logo pode provocar interpretações dúbias em algumas análises por promover uma mudança latente na proposta curricular.

A última forma de classificação dos componentes curriculares é a III - Não Classificável. Neste grupo, incluímos os objetivos mais genéricos, que não se direcionam a

um determinado tema ou conteúdo, sendo em muitas vezes uma proposta relacionada a prática pedagógica e, portanto, não são objetos de análise deste trabalho.

Sexto ano do Ensino Fundamental

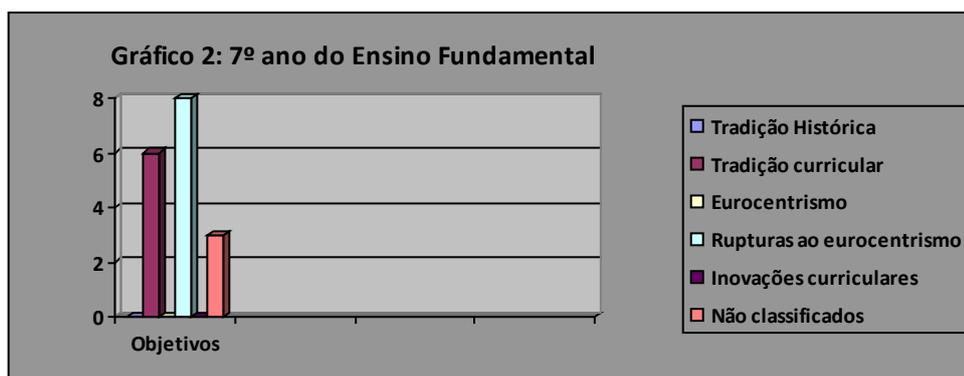
Vejamos o gráfico que apresenta a análise sobre o 6º ano do Ensino Fundamental:



Como podemos observar no gráfico 1, os objetivos de aprendizagem do 6º ano do Ensino Fundamental apresentam como característica um maior número de objetivos relacionados à Tradição Curricular. Ao todo, são 9 objetivos. O grupo de Rupturas e Inovações somou 4 objetivos e o grupo de Não Classificáveis 3. Cabe Ressaltar, que foram encontrados objetivos que apresentassem as características do eurocentrismo.

Sétimo ano do Ensino Fundamental

Vejamos a análise sobre o 7º ano do Ensino Fundamental com suas semelhanças e diferenças em comparação com o 6º ano.

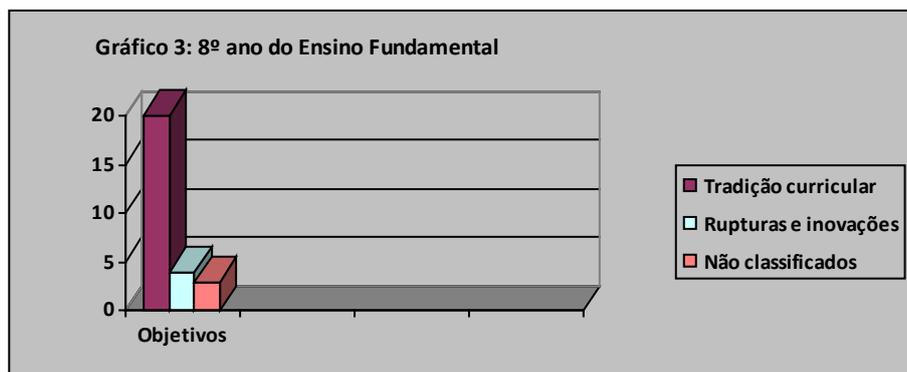


Como pode ser observado, o grupo que possui o maior número de objetivos de aprendizagem é o de Inovações e Rupturas, com 8 objetivos. Em seguida, aparece o grupo classificatório Tradição Curricular, com 6 objetivos. E, o último grupo é o Não classificados, com 3 objetivos de aprendizagem. Logo, os outros três grupos não apresentam objetivos, ao contrário do ano anterior que só não apresentou objetivos no grupo do eurocentrismo.

Oitavo ano do Ensino Fundamental

Como vimos na tabela1, o 8º ano apresenta o maior número de objetivos comparados com os outros anos do Ensino Fundamental, isso propicia uma análise mais densa.

Vejamos o gráfico 3:

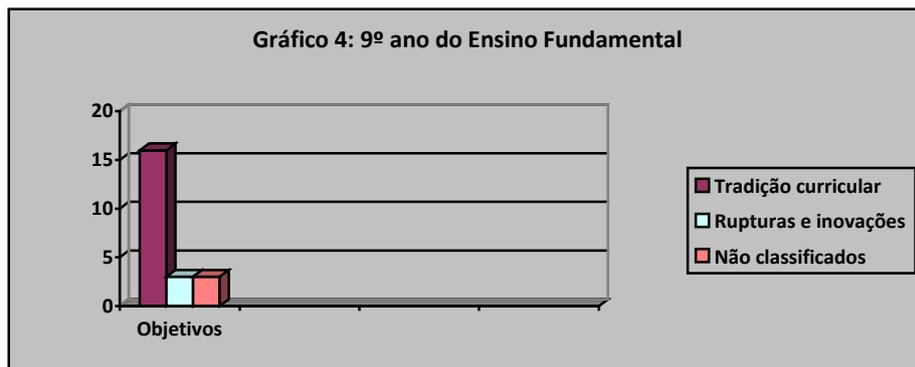


Podemos observar que os objetivos de aprendizagem propostos para o 8º ano se enquadram em todos os grupos de classificação, mesmo com essa variação um grupo recebeu uma quantidade superior de objetivos de aprendizagem que foi referente a Tradição Curricular, tendo 20 objetivos no total. Além disso, apresenta apenas quatro objetivos que podem ser classificados no grupo de Rupturas e inovações.

Com base nesta análise, podemos afirmar que ao contrário do 7º ano do Ensino Fundamental que apresenta uma perceptível proposta de ruptura ao eurocentrismo, porém ao analisarmos os objetivos de aprendizagem propostos ao 8º ano encontramos objetivos com características eurocêntricas.

Nono ano do Ensino Fundamental

Vejamos o gráfico referente ao 9º do Ensino Fundamental:



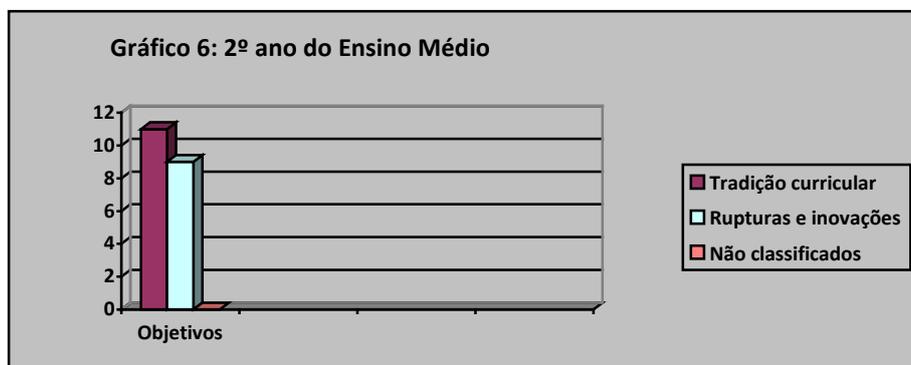
Ao analisarmos os objetivos de aprendizagem do 9º ano do Ensino Fundamental, podemos observar como característica principal a presença expressiva de objetivos característicos da Tradição curricular e três objetivos que se encaixam como rupturas ou inovações curriculares. Com isso, é possível afirmar que os objetivos de aprendizagem propostos para o 9º ano apresentam poucas propostas de rupturas com a tradição curricular e com o eurocentrismo.

Primeiro ano do Ensino Médio



Ao analisar o gráfico, é verificável que, dentre os anos de aprendizagem analisados neste trabalho, os objetivos de aprendizagem propostos no 1º ano do Ensino Médio é o que mais rompe com os currículos anteriores, pois oferece oportunidades de rupturas ao eurocentrismo e proporciona inovações curriculares. Ao todo são 16 objetivos no 1º ano e todos encaixam desta descrição. Sendo que encontramos apenas três objetivos característicos da tradição curricular.

Segundo ano do Ensino Médio



Os objetivos de aprendizagem destinados ao 2º ano do Ensino Médio estão classificados em três grupos. O grupo que possui o maior número de objetivos é o da Tradição curricular com onze objetivos de aprendizagem; já o grupo de rupturas e inovações curriculares possui 9 objetivos.

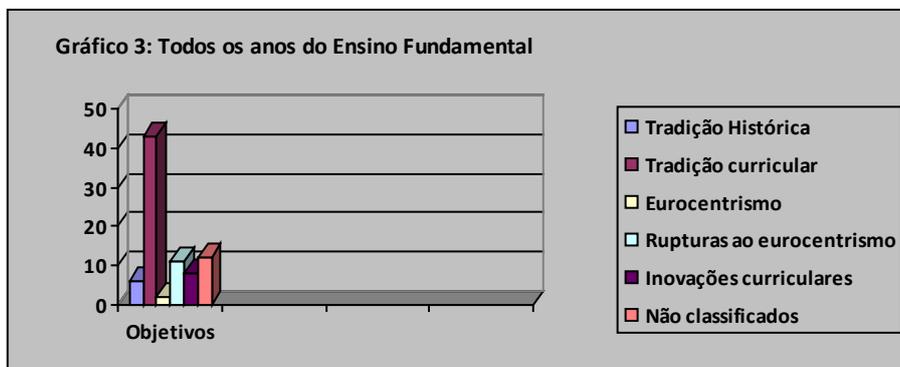
Terceiro ano do Ensino Médio



Ao analisarmos os objetivos de aprendizagem propostos para o 3º ano do Ensino Médio, podemos identificar as seguintes características: dos 22 objetivos propostos, 13 estão no grupo da Tradição Curricular; cinco objetivos estão relacionados às inovações curriculares; e nenhum dos objetivos apresentam rupturas ao eurocentrismo. Uma das possibilidades de resposta a um número elevado de objetivos ligados a tradição curricular é por conta do recorte proposto pelos especialistas que elaboraram a BNCC, pois é no 3º ano do Ensino Médio que é feita a abordagem a história dos mundos europeus e asiáticos, portanto apresentam o conteúdo

relacionado a tradição curricular que ao longo de sua construção esteve ligada a história europeia.

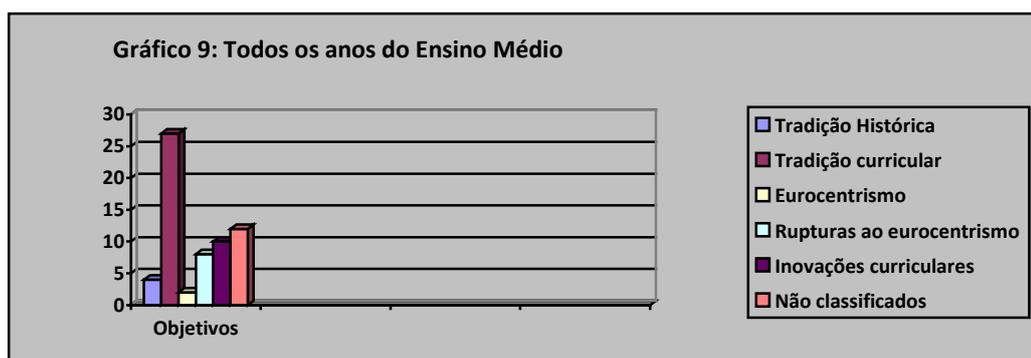
Análise geral dos Anos Finais do Ensino Fundamental



Ao analisar os objetivos de aprendizagem propostos para os Anos Finais do Ensino Fundamental podemos ressaltar que, dos grupos de classificação dos objetivos, um deles é o que mais possui objetivos, que é o da Tradição curricular com um total de 43 objetivos de aprendizagem. O grupo de Inovações curriculares possui 8 objetivos e o Grupo de Rupturas ao eurocentrismo possui 11 objetivos. Em seguida temos o grupo Tradição Histórica com 6 objetivos e o grupo de classificação do eurocentrismo com 2 objetivos de aprendizado.

Com isso, podemos concluir que apesar da proposta curricular ser reconhecidamente inovadora [ou diferente de qualquer outro currículo de história] por propor um rompimento com o currículo tradicional e a sua organização cronológica e no formato quadripartite, ainda assim apresenta influência da tradição curricular. Mesmo apresentando características da tradição curricular, podemos observar a proposta de ruptura da tradição e especialmente do eurocentrismo.

Análise geral do Ensino Médio



Ao observarmos o gráfico 9 podemos observar uma nítida diferença ao compararmos os objetivos de aprendizagem propostos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, já que nos objetivos propostos para o Ensino Médio estão agrupados especialmente em três formas de classificação. São elas: Tradição Curricular, Rupturas ao eurocentrismo e Inovações Curriculares. Dentre este grupos, o que recebeu o maior número de objetivos de aprendizagem foi o referente as tradições curriculares com 26 objetivos, seguido do grupo Rupturas ao eurocentrismo com 19 objetivos e o outro grupo foi o de Inovações Curriculares com 10 objetivos de aprendizagem.

Ao longo de todo o Ensino Médio, são propostos 56 objetivos de aprendizagem, portanto podemos observar que desse total menos da metade dos objetivos propostos estão relacionados a tradição curricular, ao contrário dos Anos Finais do Ensino Fundamental que possuíam mais da metade de objetivos relacionados a este grupo.

Com isso, podemos afirmar que o grupo de especialistas responsáveis pela elaboração do currículo de história do Ensino Médio propuseram mais rupturas com o currículo da tradição escolar do que os especialistas responsáveis pela elaboração do currículo para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Como vimos no capítulo anterior, os especialistas foram divididos por grupos de acordo com a divisão dos anos escolares, portanto existiram três grupos de especialistas, por isso podemos afirmar que tais características de rupturas e de continuidades curriculares estão relacionadas aos grupos de especialistas.

2.2. ANÁLISE QUALITATIVA DA PRIMEIRA VERSÃO DA BNCC

Neste tópico pretendemos elaborar uma análise qualitativa dos objetivos de aprendizagem presentes na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. Para isso utilizaremos os mesmos critérios de classificação presentes no tópico anterior. Assim, será feita a análise dos objetivos de aprendizagem e de certa forma justificaram a sua classificação.

Para a análise qualitativa ampliamos as características de análise e classificação, no grupo I tradição curricular, ampliamos a nossa classificação para três características: tradição curricular, historiografia da tradição, eurocentrismo.

No grupo II de rupturas e inovações, dividimos em duas formas de classificação e análise, o de rupturas ao eurocentrismo e o outra de inovações curriculares que não apresentam rupturas ao pensamento eurocêntrico.

6º ano do Ensino Fundamental

Como vimos anteriormente, o 6º ano do Ensino Fundamental apresenta uma superioridade de objetivos de aprendizagem relacionados a tradição curricular. Cabe ressaltar que a classificação dos objetivos está relacionada a continuidade de uma determinada característica curricular que está comumente presente nos currículos escolares ou nos livros didáticos.

Tais como os objetivos relacionados às representações do tempo:

CHHI6FOA067 Compreender as diferentes medidas de tempo comumente utilizadas – década, século, milênio, era – e as formas de realizar as medições em outras culturas.

CHHI6FOA068 Dimensionar a duração de períodos históricos, tendo como referência materiais que possibilitem concretizar as relações de grandeza entre anos, décadas, séculos, milênios e eras.⁷⁹

Outros objetivos relacionados aos conteúdos referentes a determinado fato histórico apresentam continuidades no que se refere a os recortes temporais e aos conceitos sobre o desenvolvimento da Humanidade.

CHHI6FOA069 Reconhecer a existência de uma história da humanidade que antecede o advento da escrita e as experiências de sociedades ágrafas a partir de múltiplos registros.

CHHI6FOA070 Conhecer e problematizar as diferentes versões sobre as prováveis rotas do ser humano para a América, tais como via Estreito de Bering, via do Atlântico ou via do Pacífico.⁸⁰

Estes objetivos apresentam totalmente as características da tradição, porém alguns objetivos foram classificados como da tradição curricular, mas apresentam pontos de fissuras com esta tradição como no caso dos objetivos:

CHHI6FOA071 Conhecer e problematizar as diferentes formas de periodização dos processos históricos tais como o modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), identificando como o Brasil se insere nesta periodização.

CHHI6FOA072 Identificar e discutir características, pessoas, instituições, ideias e acontecimentos relativos a cada um desses períodos históricos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.⁸¹

Quando analisamos superficialmente estes objetivos, conseguimos identificar facilmente características da tradição curricular. Por outro lado, uma análise minuciosa de tais

⁷⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. p 251.

⁸⁰ idem.

⁸¹ ibdem.

objetivos revelará certas fissuras, como a proposta de problematização do modelo quadripartite, pois não é proposto qual a forma para problematizar, logo o que sabemos com nitidez é a proposta de trabalhar o modelo quadripartite francês.

Neste mesmo objetivo podemos encontrar um problema ao propor a identificação do Brasil neste modelo de periodização. Com essa proposta pode-se provocar uma ideia de processo evolutivo da humanidade através da apresentação da História de forma cronológica. Pois, ao seguir este modelo, o Brasil só é apresentado após dois períodos de história apresentada (História Antiga e Idade Média), possibilitando uma ideia de atraso em seu desenvolvimento.

A proposta de ordem cronológica é mantida ao ser apresentada a História do Brasil e seguindo a tradição quadripartite brasileira, com os períodos Pré-colonial, Colônia, Império e República. Como nos é exposto nos seguintes objetivos de aprendizagem.

CHHI6FOA073 Identificar e problematizar as diferentes formas de representação da divisão da história brasileira (Brasil Pré-Colonial, Brasil Colônia, Brasil Reino, Brasil Império e Brasil República), estudando trajetórias de sujeitos, instituições e ideias, além de acontecimentos relativos às experiências política, econômica, social e cultural brasileiras.

CHHI6FOA074 Conhecer e problematizar as diferentes formas de organização política do Brasil, desde o período da colonização portuguesa até a contemporaneidade (Colônia, Estados do Brasil e do Grão-Pará e do Maranhão, Reino Unido a Portugal e Algarves, Império do Brasil e República Federativa).⁸²

Mesmo com a proposta de apresentação de novas perspectivas sobre a História da América, podemos notar a continuidade do recorte temporal tendo seu início com a colonização portuguesa negligenciando fatos históricos no território antes da chegada do portugueses, portanto, perpetuando uma lógica colonial e, logo, eurocêntrica.

O único objetivo de aprendizagem classificado como rupturas ao eurocentrismo foi:

CHHI6FOA066 Conhecer e reconhecer diversas maneiras de contagem e de registro do tempo – calendários e outras formas consagradas –, dos astecas, dos maias, dos egípcios, dos diferentes povos indígenas brasileiros entre outros, discutindo usos e adequações.⁸³

Este objetivo apresenta ruptura como junto ao eurocentrismo por ter como eixo central a proposta de trabalhar as formas de registro do tempo em variadas culturas, entre as quais os povos indígenas — tema que não é rotineiramente trabalhado nas salas de aula, já que a tradição escolar tende a destacar as formas de registro do tempo ligados a cultura europeia.

⁸² BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. p 251.

⁸³ idem.

Os objetivos classificados como Inovações Curriculares não apresentam propostas de rupturas com o eurocentrismo, mas mostram novas propostas ligadas a formação da cidadania junto ao aluno.

CHHI6FOA075 Reconhecer direitos civis, políticos e sociais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, considerando o contexto histórico no qual ela foi elaborada e promulgada, refletindo sobre diferenças e semelhanças em relação às demais constituições brasileiras.

CHHI6FOA076 Identificar e problematizar semelhanças e diferenças, avanços e recuos, na construção dos direitos civis, internalizando-os como valores.

CHHI6FOA077 Reconhecer-se como cidadão brasileiro e conhecer as diferentes definições de cidadania em outros tempos e lugares.⁸⁴

Estes objetivos apresentam inovações pois, de acordo com os currículos da tradição, não existem propostas de estudo da Constituição Federal de 1988. Esta proposta apresenta uma preocupação dos especialistas em proporcionar uma educação cidadã e crítica.

7º ano do Ensino Fundamental

Como vimos no tópico referente à análise quantitativa, os objetivos de aprendizagem destinados ao 7º ano do Ensino Fundamental são especialmente dois, já que o terceiro grupo é referente aos não classificados.

O primeiro grupo com o maior número de objetivos foi o de Rupturas ao eurocentrismo. Neste, podemos observar que os objetivos apresentados possuem um foco nas leis 10.639 que obriga a inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira. E a Lei 11.645 que tem a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas.

Podemos observar nos seguintes objetivos:

CHHI7FOA086 Conhecer o papel da Escravidão de africanos e indígenas no Estado do Grão-Pará e Maranhão, relacionando-o às formas de exploração econômica e às relações políticas construídas, por meio do estudo da economia extrativa, entre os séculos XVII e XVIII;

CHHI7FOA087 Conhecer e compreender os sentidos, os significados e as representações da escravidão no Brasil (séculos XVI-XIX), no espaço urbano, relacionando-a às diferentes atividades econômicas e às diversas relações de poder, por meio do estudo das formas de trabalho e de sociabilidades presentes nas cidades brasileiras.

CHHI7FOA088 Conhecer os processos de resistência à Escravidão protagonizados por indígenas, africanos e negros escravizados, tais como o Quilombo dos Palmares (séculos XVI e XVII) e a Revolta dos Manao (século XVIII).

CHHI7FOA089 Conhecer e compreender os sentidos, os significados e as representações do movimento abolicionista no Brasil (século XIX), verificando-se

⁸⁴ idem. p 252.

motivações e consequências do 13 de maio para a população negra e a formação do movimento negro.⁸⁵

CHHI7FOA090 Conhecer e compreender os sentidos, os significados e as representações dos movimentos indígenas no Brasil (séc. XX).

CHHI7FOA091 Conhecer e discutir, considerando as categorias etnocentrismo e alteridade, obras literárias, hipertextuais e iconográficas, produzidas entre os séculos XVI e XXI, sobre a formação do povo brasileiro, remetendo aos seus contextos e suas produções.⁸⁶

A preocupação em apresentar fatos históricos referentes aos povos indígenas e africanos está evidente nestes objetivos, outra característica é a proposta de estudo de episódios da História do Brasil que não estão relacionadas ao sudeste do país, sendo essa mais uma proposta de ruptura com a tradição curricular. Ao propor aprendizagens de fora do eixo sul/sudeste, é apresentada uma maior integração nacional, apresentando episódios históricos que ao longo dos anos se tornaram periféricas como as regiões Nordeste e especialmente Norte.

Os objetivos ligados ao eixo temático Dimensão Politico-cidadã também seguem a proposta das leis 10.649 e 11.645, dando enfoque a problemas relacionados a desigualdade e a discriminação racial.

CHHI7FOA092 Reconhecer e discutir princípios dos direitos humanos e civis dos brasileiros, posicionando-se sobre modos de tratamento, estereótipos, preconceitos e atitudes discriminatórias em diferentes temporalidades.

CHHI7FOA093 Reconhecer diferentes concepções e condições de vida de povos indígenas, colonizadores e migrantes europeus, povos africanos e afro-brasileiros, relacionando-as às diversas formas de organização da vida e do trabalho, dos valores e necessidades de cada grupo, desnaturalizando preconceitos e estereótipos.

CHHI7FOA094 Identificar, problematizar e emitir opiniões sobre as causas da exclusão social de migrantes de diferentes procedências, povos indígenas e afro-brasileiros, no tempo presente.⁸⁷

Percebemos a preocupação dos especialistas em provocar uma desconstrução sobre os arquétipos de determinados grupos étnicos, em especial negros e indígenas. Os objetivos de aprendizagem que apresentam características da tradição curricular foram:

CHHI7FOA081 Reconhecer o protagonismo de sujeitos e de grupos históricos no processo de formação do povo brasileiro, em eventos como a Conquista (XVI), os deslocamentos forçados de africanos (XVII-XIX), a migração de europeus e asiáticos (XIX - XX) e migrações internas (XIX - XXI).⁸⁸

CHHI7FOA082 Inferir, a partir de fontes diversas, as motivações e as consequências de conflitos entre poderes locais e poder central no Brasil expressos em movimentos tais como a Revolta de Beckman (1684), a Inconfidência Mineira (1789), a Inconfidência Baiana ou Revolta dos Alfaiates (1798).

⁸⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. p 253.

⁸⁶ idem

⁸⁷ idem. p 254.

⁸⁸ idem. p 252.

CHHI7FOA083 Inferir, a partir de fontes diversas, o protagonismo de sujeitos em processos históricos no Brasil expressos em movimentos tais como a Confederação dos Tamoios (1556-1567), a Cabanagem (1835-1840) e a Balaiada (1838-1841).

CHHI7FOA084 Reconhecer os diferentes processos de escravidão ocorridos no Brasil – Escravidão de africanos e Escravidão de indígenas – relacionando-os à formação política, econômica, cultural e social das diferentes regiões do Brasil.

CHHI7FOA085 Conhecer e compreender diferentes formas de exploração econômica e de relações políticas no Brasil, por meio do estudo dos ciclos da cana de açúcar, entre os séculos XVI e XVIII, no Nordeste, do ouro e da mineração nos séculos XVII e XVIII e do café, no século XIX, no Sudeste.

CHHI7FOA087 Conhecer e compreender os sentidos, os significados e as representações da escravidão no Brasil (séculos XVI-XIX), no espaço urbano, relacionando-a às diferentes atividades econômicas e às diversas relações de poder, por meio do estudo das formas de trabalho e de sociabilidades presentes nas cidades brasileiras.⁸⁹

Como pode ser observado, estes objetivos apresentados se perpetuaram nos currículos escolares e nos livros didáticos, sem apresentar uma proposta diferente. O único objetivo de aprendizagem que apresenta uma relação da tradição curricular com uma proposta diferente foi o objetivo:

CHHI7FOA086 Conhecer o papel da Escravidão de africanos e indígenas no Estado do Grão-Pará e Maranhão, relacionando-o às formas de exploração econômica e às relações políticas construídas, por meio do estudo da economia extrativa, entre os séculos XVII e XVIII.⁹⁰

Nele, é possível identificar características novas, já que a proposta de conhecer o papel da escravidão africana e indígena está presente em discussões de livros didáticos de forma superficial, mas o principal diferencial é o território de análise que é especialmente na Região Norte do país, provavelmente uma influência de especialistas desta região.

Podemos concluir que os objetivos de aprendizagem propostos para o 7º ano do Ensino Fundamental apresentam rupturas ao eurocentrismo e também apresentam rupturas com o que Porto-Gonçalves⁹¹ chama de “sudestecentrismo.”

8º ano do Ensino fundamental

Somente no 8º ano do Ensino Fundamental encontramos objetivos de aprendizagem que se encaixam nos cinco grupos de classificação. O Grupo com o maior número de objetivos foi o da tradição curricular. No eixo temático *Representações do tempo* encontramos os seguintes objetivos:

⁸⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. p 253.

⁹⁰ idem.

⁹¹ Porto-Gonçalves, Carlos Walter. Introdução em português. in: Lander, *Edgardo(org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.* Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

CHHI8FOA102 Conhecer e compreender a colonização portuguesa na América como um processo de disputas, tensões, conflitos e negociações, por meio do estudo das relações entre a metrópole e as colônias, das relações mantidas pelos colonos com os povos africanos e povos indígenas e das relações entre as diversas colônias no território americano, tais como as colônias de São Vicente, Salvador, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco e Maranhão.

CHHI8FOA103 Conhecer e compreender a Independência do Brasil como um processo que se estende do início a meados do século XIX, permeado por conflitos, disputas e negociações.

CHHI8FOA104 Conhecer e compreender o processo de independência como um momento de formulação de estruturas de poder que vinculam os diferentes agentes que conformam a sociedade brasileira.⁹²

Podemos observar que estes objetivos apresentam características comuns aos currículos da tradição escolar, mesmo ao citar os povos indígenas e africanos, eles estão inseridos no contexto de "atores coadjuvantes" no cenário da construção da identidade nacional, portanto remete a características da colonialidade.

O eixo temático Categorias, Noções e Conceitos apresenta a maior parte dos objetivos classificados como da tradição. Os dois primeiros estão relacionados ao processo de expansão marítima:

CHHI8FOA106 Reconhecer a Conquista da América como parte do processo de expansão ultramarina europeia, por meio do estudo das relações econômicas nas quais os portugueses estavam inseridos entre os séculos XIV e XV.

CHHI8FOA107 Reconhecer a expansão ultramarina como parte da reformulação das ideias proporcionada pelo Renascimento europeu, por meio do estudo das inflexões ocorridas no campo das Artes e da Ciência.⁹³

O Ao observar o primeiro objetivo encontramos o termo Conquista. O uso deste termo demonstra uma fissura junto ao eurocentrismo, mas não é algo novo na história escolar, ao longo dos últimos anos o debate sobre o termo ideal para abordar a chegada dos portugueses no território que hoje chamamos de Brasil é anterior ao período da construção da BNCC, podemos observar tal discussão presente nos livros didáticos, e na maioria dos casos, o termo utilizado é conquista.

Os demais objetivos classificados como tradição curricular apresentam características comuns aos propostos tradicionalmente.

CHHI8FOA110 Identificar e discutir a forma como se deu a colonização das diversas partes do território americano pelos portugueses, percebendo a diversidade das conformações coloniais, por meio de estudos de caso, como a colonização de São Paulo e a colonização do Nordeste.

CHHI8FOA111 Reconhecer os nexos entre o processo de Independência e as transformações ocorridas na Europa, por meio do estudo da Revolução Francesa e seus desdobramentos no campo político.

⁹² BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. p 255.

⁹³ idem.

CHHI8FOA112 Reconhecer os nexos entre o processo de Independência e as demais independências ocorridas na América, em especial as da América Espanhola, destacando similitudes e diferenças.

CHHI8FOA113 Compreender a Independência como um momento de reordenamento das relações de poder no interior do Brasil, por meio do estudo dos conflitos que demarcaram os primeiros momentos do país, tais como a Abdicação e a Cabanagem.

CHHI8FOA114 Reconhecer as incorporações do pensamento liberal no Brasil, por meio do estudo do pensamento liberal expresso na Revolução Gloriosa e na Revolução Francesa.

CHHI8FOA115 Reconhecer a especificidade do pensamento liberal no Brasil, por meio do estudo das contradições que demarcaram sua trajetória no Brasil Independente, tais como a manutenção da escravidão e a restrição dos direitos civis a uma parte da população.

CHHI8FOA116 Reconhecer nexos entre o processo de reordenamento da mão de obra no Império e as transformações ocorridas na economia internacional, por meio do estudo do fim do comércio atlântico de escravos.

CHHI8FOA117 Reconhecer os nexos entre o processo de reordenamento da mão de obra, a vinda de imigrantes europeus e os interesses políticos das elites brasileiras, por meio do estudo das teorias pseudocientíficas, de cunho racista.

CHHI8FOA120 Reconhecer mudanças e permanências nas relações de trabalho na sociedade brasileira, a partir da consideração do lugar do trabalho no Brasil do século XIX e do Brasil contemporâneo.⁹⁴

Apenas um objetivo apresenta uma ruptura ao eurocentrismo, essa ruptura refuta o pensamento colonial e a sua lógica de destaque a cultura europeia e a desvalorização da cultura negra e indígena no caso do Brasil.

CHHI8FOA121 Reconhecer mudanças e permanências no lugar ocupado por populações negras e indígenas na sociedade brasileira, considerando sua condição nos passados colonial e imperial brasileiro e na sociedade brasileira contemporânea.⁹⁵

A proposta deste objetivo é dar lugar de destaque aos negros e indígenas, característica diferente ao que ocorre nos currículos da tradição escolar, que não abordam este tema de forma aprofundada.

Existem alguns objetivos que apresentam inovações curriculares. Tais como:

CHHI8FOA096 Identificar fontes bibliográficas e documentais que expressem vínculos entre processos históricos vividos no Brasil e processos históricos ocorridos em outros espaços e períodos, reconhecendo continuidades, permanências e mudanças, por meio do estudo dos processos de Conquista da América pelos portugueses e de Independência do Brasil.⁹⁶

CHHI8FOA118 Reconhecer mudanças e permanências na conformação dos direitos civis, considerando a noção de cidadania vivida no Brasil do século XIX e em outros espaços e a presente na sociedade brasileira contemporânea.

⁹⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. p 256.

⁹⁵ idem.

⁹⁶ idem. p 254.

CHHI8FOA119 Reconhecer mudanças e permanências no lugar ocupado pelas mulheres na sociedade brasileira, a partir da consideração da condição feminina no Brasil do século XIX e em outros espaços e a sua condição na contemporaneidade.⁹⁷

Estes objetivos apresentam novas propostas de abordagem, porém não podem ser classificados como inovações, tem em vista que em alguns casos o objetivo proposto não era encontrados livros didáticos como conteúdo principal, mas poderia ser encontrado na parte de atividades extras, ou atividades complementares, como uma proposta de uso opcional para o professor.

Ainda pode-se encontrar objetivos de aprendizagem classificados como tradição histórica, isto é, são objetivos comum em trabalhos históricos porém não é comum encontrar tais discussões em materiais escolares.

CHHI8FOA099 Conhecer e compreender o contexto econômico de Portugal, às vésperas da Conquista, por meio do estudo das investidas portuguesas pelo Atlântico e sua incursão pela costa da África.

CHHI8FOA105 Conhecer e compreender os sentidos, os significados e as representações sobre a formação do Brasil formuladas no século XIX, relacionando-as aos interesses de parte das elites brasileiras, por meio do estudo das formulações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

CHHI8FOA108 Compreender as relações entre europeus e povos indígenas no Brasil como construções do tempo, permeadas por conflitos, disputas e negociações, por meio do estudo da Pacificação do Rio de Janeiro.

CHHI8FOA109 Compreender o comércio de escravos africanos como construção do tempo, relacionando-o aos interesses das elites africanas, americanas e portuguesas.⁹⁸

Como podemos observar esses temas são encontrados em diversos trabalhos produzidos nas últimas décadas, portanto pode ser identificada uma preocupação por parte dos especialistas a inclusão de temas debatidos no ambiente acadêmico.

Dois objetivos são caracterizados como eurocêntricos, ambos apresentam características do colonialismo, especialmente ao propor a apresentação do contexto da África pouco antes da chegada do europeu, negligenciando a história dos povos africanos antes da presença europeia, propiciando uma lógica de começo da história com a chegada dos europeus. O mesmo acontece no objetivo seguinte que propõe a contextualização dos povos indígenas próximo à chegada do europeu.

CHHI8FOA100 Conhecer e compreender o contexto político da África subsaariana, às vésperas da Conquista, por meio do estudo da diversidade de povos, da formação de estados, como o Reino de Mali, e do lugar da Escravidão entre as sociedades africanas.

⁹⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. p 256.

⁹⁸ idem. 255.

CHHI8FOA101 Conhecer e compreender o contexto político dos povos indígenas habitantes do território brasileiro, ao tempo da Conquista, por meio do estudo da diversidade de povos e da importância da guerra nas relações interétnicas.⁹⁹

Os objetivos de aprendizagem propostos para o 8º ano do Ensino Fundamental apresentam mais características de manutenção da tradição curricular e do eurocentrismo em comparação aos demais anos escolares.

9º ano do Ensino fundamental

Ao contrário do 8º ano que teve objetos de aprendizagem divididos nos cinco grupos de classificação, os objetivos do 9º ano ficaram divididos em apenas dois grupos, o de inovações curriculares e de tradição curricular.

O primeiro objetivo classificado como inovação curricular apresenta uma proposta de estudo sobre a crise econômica que atingiu a região amazônica. Podemos destacar dois pontos neste objetivo o primeiro é de que geralmente este tema não é trabalhado nas escolas, e nos livros didáticos é feita uma citação a crise por ter afetado a economia do país. Outro ponto que devemos destacar é a proposta de descentralização da história do Brasil se direcionando para a região Norte do país, que geralmente não é destacado.

CHHI9FOA131 Conhecer e compreender a crise da Economia Gomífera, no início do século XX, por meio do estudo das formas de exploração do trabalho nos seringais e da expansão do colonialismo europeu pelo leste da Ásia.¹⁰⁰

O segundo objetivo destaca a Assembleia Constituinte de 1988 e a luta de movimentos sociais para serem incluídos na nova constituição federal, além de apresentar a proposta de trabalhar com a constituição federal existe a proposta de dar protagonismo aos movimentos sociais.

CHHI9FOA139 Conhecer e compreender a Constituinte de 1988 como resultado de demandas da sociedade civil organizada, por meio do estudo do Movimento Negro, dos Movimentos Indígenas, de movimentos de mulheres e de movimentos de ampliação dos direitos de crianças e adolescentes.¹⁰¹

Os demais objetivos de aprendizagem destinados ao 9º ano estão classificados como tradição curricular. A maioria destes objetivos não apresentam mudanças em comparação aos currículos anteriores e aos livros didáticos, são objetivos tradicionalmente direcionados ao 9º

⁹⁹ idem. p 255.

¹⁰⁰ idem. p 258.

¹⁰¹ ibidem.

ano do Ensino Fundamental, especialmente no tocante ao recorte temporal ao tratar sobre fatos do século XX.

Tais como:

CHHI9FOA128 Reconhecer o século XX como um momento de intensificação de relações em nível planetário e de maior interdependência entre as economias dos diversos países e continentes.

CHHI9FOA130 Compreender o século XX como um momento de reordenação e reformulação das relações de trabalho, em função das transformações na economia mundial.

CHHI9FOA132 Conhecer e compreender a crise da Economia Cafeteira, no século XX, por meio do estudo da pauta de exportações brasileiras na primeira metade daquele século e do lugar do Brasil no comércio mundial.

CHHI9FOA133 Conhecer e compreender a emergência da atividade industrial e agropecuária no Brasil contemporâneo, relacionado-as às relações mantidas com outras economias, especialmente no período entre as duas grandes guerras, no momento subsequente à Segunda Guerra Mundial e no último quartel do século XX, por meio do estudo da inserção do Brasil no comércio mundial dos períodos supracitados.

CHHI9FOA135 Conhecer e compreender o Golpe de Estado de 1930, relacionando-o à emergência de novas elites e ao contexto político da República Velha, por meio do estudo da chamada política dos governadores e da Revolução Constitucionalista de 1932.¹⁰²

Cabe afirmar que mesmo classificando 16 objetivos de aprendizagem como pertencentes ao grupo classificatório da tradição curricular, é possível identificar fissuras a tradição em alguns objetivos.

CHHI9FOA126 Comunicar, por meio de múltiplas linguagens, resultados de estudos e pesquisas acerca dos conflitos e tensões sociais e dos nexos que vinculam processos históricos vividos no Brasil a outros espaços e períodos.

CHHI9FOA127 Reconhecer o século XX como um momento de aceleração de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais.

CHHI9FOA129 Reconhecer o século XX como um momento de reordenação dos direitos civis em países de todos os continentes.

CHHI9FOA134 Conhecer e compreender as transformações ocorridas nas relações de trabalho no Brasil contemporâneo, por meio do estudo da evolução dos direitos e deveres trabalhistas e dos movimentos sociais de trabalhadores rurais e urbanos.

CHHI9FOA137 Conhecer e compreender o Golpe Militar de 1964 como resultado das tensões sociais gestadas desde o processo de Redemocratização, por meio do estudo das condições sociais no campo, das propostas de reformulação da educação e dos movimentos culturais urbanos.

CHHI9FOA138 Conhecer e compreender o processo de Abertura política como resultado de demandas da sociedade civil organizada, por meio do estudo da retomada do movimento sindical e da luta política pela eleição direta para presidente.¹⁰³

CHHI9FOA140 Conceituar historicamente as relações de trabalho no Brasil contemporâneo, estabelecendo nexos com as lutas e conquistas dos movimentos trabalhistas ao longo do século XX.

CHHI9FOA141 Conceituar historicamente a participação política no Brasil contemporâneo, estabelecendo nexos com as lutas pela participação política e pela ampliação dos direitos políticos e sociais ao longo do século XX.

¹⁰² BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. p 257 - 258.

¹⁰³ idem. p 258.

CHHI9FOA142 Conceituar historicamente cidadania no Brasil contemporâneo, estabelecendo nexos com as lutas pela ampliação e consolidação de direitos e deveres ao longo do século XX.

CHHI9FOA144 Conceituar historicamente os processos de ampliação da noção de cidadania, no Brasil contemporâneo, relacionando-os às transformações sociais e econômicas ocorridas no século XX.¹⁰⁴

Os objetivos citados acima apresentam uma proposta de destacar a participação popular em episódios da história do Brasil que destacam a atuação popular nos processos de transformação do cenário político-social. Portanto, dando protagonismo a população nos processos históricos e apresentando-os como sujeitos da história.

Entre todos os objetivos propostos para o 9º ano podemos identificar um que apresenta uma ruptura ao eurocentrismo e a colonialidade, o objetivo que propõe a inclusão do Teatro Experimental do Negro que foi um importante movimento de resistência negra na década de 1940. Ao propor tal inclusão é dado uma posição de destaque à cultura negra e de resistência.

CHHI9FOA136 Conhecer e compreender a conformação de uma noção de Brasil e de brasileiros, emergida da atuação política de setores médios urbanos e das políticas culturais do Estado Novo, por meio do estudo do Modernismo (Semana de Arte Moderna), Teatro Experimental do Negro e da política de estado para a cultura.¹⁰⁵

Os objetivos destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental apresentam características de manutenção da tradição, visto que a maioria de seus objetivos de aprendizagem estão ligados a tradição curricular e apresenta apenas um objetivo que apresenta ruptura ao eurocentrismo.

1º ano do Ensino Médio

Ao contrário do ano escolar anteriormente analisado encontramos uma outra proposta presente nos objetivos de aprendizagem presentes no 1º ano do Ensino Médio. Nele encontramos apenas dois grupos de classificação dos objetivos de aprendizagem, são eles o de rupturas ao eurocentrismo e o de tradição curricular, encontramos a maioria dos objetivos classificados como rupturas ao eurocentrismo.

Vejamos alguns casos:

¹⁰⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. p 259.

¹⁰⁵ idem. p 258.

CHHI1MOA001 Utilizar criativa e criticamente diferentes fontes históricas para construir conhecimentos sobre as culturas africanas, afro-brasileiras, ameríndias e europeias.¹⁰⁶

Ao propor a utilização de fontes históricas das variadas culturas que contribuíram para construção da identidade brasileira encontramos uma proposta de ruptura, visto que a tradição escolar destaca a cultura europeia e negligencia as demais culturas.

O eixo temático representações do tempo também apresenta objetivos de aprendizagem que proporcionam tal ruptura.

CHHI1MOA004 Aprofundar as noções de diferentes temporalidades em sociedades africanas e ameríndias, relacionando diversas formas de percepção e de contagem do tempo, especialmente em relação às europeias.

CHHI1MOA005 Refletir, discutir e posicionar-se sobre os sentidos, os significados e as representações de datas comemorativas alusivas às presenças ameríndias, africanas, afro-brasileiras e europeias no Brasil e no mundo.

CHHI1MOA006 Identificar e analisar as instituições e as relações do Estado brasileiro com as populações ameríndias, imigradas e negras ao longo dos séculos XIX, XX e XXI.¹⁰⁷

Mais uma vez pode ser observado a preocupação dos especialistas de destacar as presenças ameríndias, africanas, afro-brasileiras e europeias na construção da identidade nacional e conseqüentemente rompendo com a lógica colonial eurocentrada.

O eixo temático Categorias, noções e conceitos, também apresenta objetivos de aprendizagem que propiciam a ruptura à lógica eurocêntrica.

CHHI1MOA007 Reconhecer a África como o espaço de origem dos deslocamentos de populações que vieram a constituir uma das matrizes de formação da sociedade brasileira, interpretando essa formação como um processo ocorrido ao longo dos séculos XVI a XIX.

CHHI1MOA008 Analisar a pluralidade de concepções históricas e cosmológicas de povos africanos, europeus e indígenas relacionadas a memórias, mitologias, tradições orais e a outras formas de conhecimento e de transmissão de conhecimento.

CHHI1MOA009 Contextualizar processos históricos de surgimento das diversas sociedades étnicas nos continentes africano e americano, em reinos, impérios, confederações e civilizações, nas Áfricas e nas Américas, reconhecendo relações de convivência, conflitos e interações com o meio dessas sociedades.

CHHI1MOA011 Conceituar a Afro-América e/ou o espaço Afro-Atlântico, compreendendo sua formação a partir do século XVI, relacionando-a à colonização europeia.¹⁰⁸

Cabe ressaltar que apesar de destacar a influência da cultura africana na formação da identidade nacional o recorte temporal feito ao tratar do continente africano continua seguindo

¹⁰⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. p 259.

¹⁰⁷ idem. p 260.

¹⁰⁸ ibdem.

a lógica colonial ao tratar os povos africanos a partir da presença do europeu em seus território.

O eixo temático Dimensão político-cidadã, apresenta rupturas ao eurocentrismo ao destacar a cultura afro-brasileira e indígena:

CHHI1MOA012 Avaliar as relações África-Brasil em suas diferentes dimensões: do comércio transatlântico de pessoas, das culturas material e imaterial, do desenvolvimento econômico do Brasil, da polissemia religiosa, dos processos de negociação e de resistência e da dinâmica política nacional, sobretudo entre os séculos XVI e XIX.

CHHI1MOA013 Valorizar o protagonismo de ameríndios, africanos, afro-brasileiros e imigrantes, em diferentes eventos da História do Brasil.

CHHI1MOA014 Interpretar os movimentos sociais negros e quilombolas no Brasil contemporâneo, estabelecendo relações entre esses movimentos e as trajetórias históricas dessas populações, do século XIX ao século XXI.

CHHI1MOA015 Respeitar e promover o respeito às presenças ameríndias, afro-brasileiras e de outras etnias locais (região, estado e município), analisando e criticando as concepções raciais e suas influências na formação brasileira.

CHHI1MOA016 Valorizar e promover o respeito às culturas africanas, afro-americanas (povos negros das Américas Central e do Sul) e afro-brasileiras, percebendo os diferentes sentidos, significados e representações de ser africano e de ser afro-brasileiro.¹⁰⁹

Podemos observar a preocupação dos especialistas na elaboração destes objetivos de proporcionar um debate relacionado as culturas afro-brasileira e indígena e seus direitos, valorizando-as e afirmando-as na construção da identidade nacional e podemos identificar a proposta de afirmar os direitos dos quilombolas e de indígenas.

Encontramos três objetivos de aprendizagem classificados como tradição curricular:

CHHI1MOA002 Realizar pesquisas sobre as diferentes matrizes culturais envolvidas na formação da população brasileira, sistematizando conhecimentos históricos sobre o tema a partir da utilização de diferentes recursos tecnológicos.

CHHI1MOA003 Comunicar, por meio de múltiplas linguagens, tais como a musical, dramática e telemática, resultados de pesquisas sobre processos históricos relacionados à colonização do Brasil e aos mundos ameríndios, africanos, afro-brasileiros e europeus a partir do século XVI.¹¹⁰

Pode ser observado características da tradição curricular presentes nos objetivos acima, como a proposta de utilização de recursos tecnológicos e mídias culturais.

O próximo objetivo de aprendizagem apresenta a lógica de dominação europeia no continente africano durante os séculos XIX e XX.

CHHI1MOA010 Interpretar criticamente os processos de colonização, de partilha e de descolonização das Áfricas e o Pan-Africanismo, entre os séculos XIX e XXI.¹¹¹

¹⁰⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. p 261.

¹¹⁰ idem. p 259.

¹¹¹ BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. p 260

Este objetivo não apresenta uma lógica de abordagem diferente da que está presente nos currículos anteriores, ao analisarmos exclusivamente o objetivo é possível identificar características inovadoras ao propor a interpretação do movimento pan-africanista, mas ao mesmo tempo a lógica eurocêntrica está presente.

2º ano do Ensino Médio

A maioria dos objetivos de aprendizagem destinados ao 2º ano do Ensino Médio estão classificados no grupo da Tradição curricular. São eles:

CHHI2MOA019 Conhecer o passado indígena das Américas a partir do patrimônio material e imaterial desses povos.¹¹²

CHHI2MOA022 Reconhecer e problematizar conflitos armados nas Américas no século XIX, tais como a Guerra de Secessão (1861-1869), a Guerra do Paraguai (1864- 1870) e a Guerra do Pacífico (1879-1883), compreendendo-os como resultado de tensões sociais, geopolíticas e nacionais.

CHHI2MOA025 Interpretar criticamente as colonizações inglesa, espanhola, francesa e holandesa nas Américas, comparando-as com as formas de colonização e de trabalho humano no Brasil ao longo dos séculos XVI a XIX.

CHHI2MOA027 Identificar e analisar diferenças e semelhanças entre processos de independência política nas Américas, considerando as tensões sociais, políticas e econômicas, nos séculos XVIII e XIX, tais como a Independência dos Estados Unidos, do Haiti e do Paraguai.

CHHI2MOA029 Analisar a formação de elites políticas, econômicas e intelectuais nas Américas entre os séculos XIX e XX, a partir de processos de independência política e dependência econômica.

CHHI2MOA030 Analisar as tensões entre as elites e outros grupos sociais e as tensões intraelites, a partir do estudo da formação de Estados oligárquicos nas Américas, tais como o Porfirisismo (México), Caudilhismo (Argentina) e Coronelismo (Brasil).

CHHI2MOA031 Interpretar processos e formas de dominação conhecidos como imperialismos nas Américas, entre os séculos XIX e XX, discutindo o papel dos Estados Unidos da América nesses processos e as políticas da Doutrina Monroe, o “Big Stick”, o Plano Marshall e a Aliança para o Progresso, vinculando-os a interesses das elites locais.

CHHI2MOA033 Estabelecer relações entre as Américas e os mundos europeu e asiático, associando tais relações à formação de blocos político-econômicos: Mercosul (1991), União Europeia (1992), NAFTA (1994) e BRICS (início do século XXI).

CHHI2MOA034 Reconhecer e discutir criticamente os autoritarismos, os populismos e outros fenômenos políticos nas Américas ao longo do século XX, tais como Peronismo (Argentina), Cardenismo (México) e Vargasismo (Brasil).

CHHI2MOA035 Reconhecer e discutir criticamente os processos de participação política (extensão do voto feminino no Brasil) e ampliação de direitos políticos (direitos civis norte-americanos), as lutas pela democracia (Redemocratização da Argentina) e a emergência das ditaduras nas Américas (Governo de Pinochet, no Chile), no século XX.¹¹³

¹¹² idem. p 261.

¹¹³ BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. p 262 - 263.

Como vimos anteriormente a proposta dos especialistas era dar centralidade ao Brasil, apresentando a história de outros lugares promovendo a comparação com a história do Brasil. Tal proposta está presente nos objetivos acima, que abordam episódios da história da América, mas é proposta a comparação com episódios parecidos que ocorreram no Brasil.

Cabe ressaltar que mesmo apresentando uma proposta de história comparada, não são apresentadas inovações nesses objetivos. Apenas dois objetivos de aprendizagem que estão classificados como tradição curricular apresentam pontos diferentes do que são apresentados tradicionalmente.

Vejamos os objetivos:

CHHI2MOA028 Identificar e analisar diferenças e semelhanças entre processos de formação de fronteiras e limites dos países latino-americanos entre os séculos XVIII e XX, tais como os casos Estados Unidos/México, Haiti/República Dominicana, Brasil/ França e Brasil/Uruguai.¹¹⁴

CHHI2MOA032 Analisar processos revolucionários na América Latina do século XX, tais como a Revolução Mexicana (1910-1920), a Revolução Boliviana (1952), a Revolução Cubana (1959) e a Revolução Sandinista (1979).¹¹⁵

Esses objetivos não apresentam rupturas como o eurocentrismo nem com o currículo da tradição, mas apresentam dois objetos de estudo que não costumavam estar presentes nos currículos anteriores e nos livros didáticos, são eles processos de formação das fronteiras do Haiti/República Dominicana e a Revolução Boliviana.

Podem ser observados alguns objetivos de aprendizagem que estão classificados como Inovações curriculares.

Tais como:

CHHI2MOA036 Compreender e posicionar-se em relação aos racismos, preconceitos e discriminações referentes às pluralidades nas Américas nos séculos XIX, XX e XXI.

CHHI2MOA037 Interpretar criativa e criticamente as relações culturais entre o Brasil e outros países americanos, expressas, por exemplo, em influências musicais caribenhas, platinas e norte-americanas.¹¹⁶

Estes objetivos apresentam uma proposta de apreciação da pluralidade da cultura das Américas, além de proporcionar a proposta de problematização dos preconceitos frente aos povos americanos.

Os objetivos classificados como Rupturas ao eurocentrismo presentes nos objetivos propostos para o 2º ano foram:

¹¹⁴ idem. p 262.

¹¹⁵ idem. p 263.

¹¹⁶ ibidem.

CHHI2MOA020 Utilizar criativa e criticamente diferentes fontes históricas para construir conhecimentos sobre as culturas americanas, especialmente a América Latina.

CHHI2MOA021 Analisar a organização de diferentes povos existentes em território americano, no final do século XV, relacionando-a com as distintas formas de ocupação do espaço em tempos passados, como nos casos do Império Inca e dos deslocamentos dos povos Tupi em busca da Terra sem Mal.

CHHI2MOA024 Analisar a pluralidade de concepções históricas e cosmológicas das sociedades ameríndias relacionadas a memórias, mitologias, tradições orais e outras formas de construção e transmissão de conhecimento, tais como as cosmogonias Inca, Maia, Tupi e Jê.

CHHI2MOA026 Analisar os processos culturais (mestiçagens, hibridismos, miscigenações, crioulizações e diásporas) e identitários nas Américas, relacionando-os às migrações, deslocamentos forçados e presenças ameríndias nas histórias locais.¹¹⁷

Podemos observar a proposta de destacar as principais características culturais dos povos originários do continente americano, em especial a América Latina. Esta proposta apresenta importantes rupturas como o eurocentrismo e o pensamento colonial ao promover uma nova proposta de abordagem referente aos povos originários destacando suas práticas culturais e dinâmicas do cotidiano sem qualquer relação como a presença europeia no continente.

Isso proporciona uma ruptura com a tradição eurocêntrica presente na formação da historiografia brasileira nos séculos XIX e XX, no qual os povos originários eram apresentados pela perspectiva do invasor europeu, seguindo uma lógica de construção histórica que transformava o indígena em incivilizado.

3º ano do Ensino Médio

Ao contrário do 2º ano do Ensino Médio que apresenta pontos importantes de ruptura como o eurocentrismo e o pensamento colonial, dentre os objetivos de aprendizagem propostos para o 3º ano não encontramos objetivos que possam proporcionar uma ruptura ao eurocentrismo.

A maioria dos objetivos estão classificados como tradição curricular, pois estes reproduzem os currículos anteriores e o que vinha sendo proposto nos livros didáticos.

Vejamos alguns deles:

CHHI3MOA039 Coletar dados e informações, a partir do uso de diferentes tecnologias, para construção do conhecimento histórico acerca dos distanciamentos e aproximações entre a história brasileira e as histórias da Ásia e da Europa.

¹¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. p 261 - 262.

CHHI3MOA043 Conhecer as formas de sociabilidade que marcaram o cotidiano de diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira entre os séculos XIX e XXI.

CHHI3MOA044 Analisar e compreender o Liberalismo europeu e suas consequências e inter-relações com a dinâmica histórica, social, cultural e política brasileira.

CHHI3MOA045 Interpretar criticamente os processos de imperialismos e de descolonizações, ocorridos desde o século XIX, que relacionam a Europa, a Ásia e o Brasil e as configurações políticas, sociais e culturais advindas desses processos.

CHHI3MOA046 Analisar e compreender contextos de guerras no mundo contemporâneo, analisando a participação do Brasil nessas guerras, sobretudo nos conflitos mundiais de 1914 a 1918 (1ª Guerra) e de 1939 a 1945 (2ª Guerra).

CHHI3MOA048 Analisar os efeitos dos processos conhecidos como mundialização/globalização, entre os séculos XIX e XXI, na Europa e na Ásia, relacionando-os à formação de fronteiras étnicas, nacionais, culturais, religiosas e econômicas.

CHHI3MOA049 Analisar e relacionar processos de produção de riquezas às diferentes formas de organização/exploração do trabalho em distintos espaços no Brasil, na Europa e na Ásia na contemporaneidade.

CHHI3MOA050 Discutir e argumentar criticamente sobre noções espaciais e temporais consagradas, relacionadas aos continentes europeu e asiático, tais como “Leste europeu”, “Oriente Médio”, “Primavera árabe”, “Revolução cultural chinesa”, “Perestroika e Glasnost”, “Queda do Muro de Berlim”, “formação do Estado de Israel”.

CHHI3MOA051 Compreender conflitos de natureza política, religiosa e identitária nos cenários europeus e asiáticos contemporâneos, tais como terrorismos, guerras religiosas, migrações e extermínios em massa, considerando os contextos históricos desses conflitos.

CHHI3MOA055 Valorizar os patrimônios materiais e imateriais de povos europeus e asiáticos, tais como gregos, romanos, fenícios e mesopotâmicos, reconhecendo os legados culturais e as diversas formas de se relacionarem com a Estética, a Ética e a Política¹¹⁸.

Podemos observar que os objetivos de aprendizagem destacados acima não apresentam rupturas com o currículo da tradição, ao invés de ser reproduzido integralmente o que é proposto no currículo da tradição, podemos encontrar a presença de um novo grupo étnico que são os asiáticos.

Encontramos três objetivos de aprendizagem que apresentam potencialidades de rupturas com o eurocentrismo e a tradição curricular, a classificação como potencialidade é que tais possibilidades dependem da profissional da educação e suas interpretações sobre o eurocentrismo.

CHHI3MOA038 Comunicar criativamente, a partir de múltiplas linguagens (tais como musical, dramática e telemática), resultados de pesquisas acerca de processos históricos relacionados ao Brasil e aos mundos europeus e asiáticos a partir do século XVI.

CHHI3MOA052 Discutir e posicionar-se sobre os Direitos Humanos, as pluralidades e as exclusões ao longo do século XX, a partir de processos históricos tais como o fascismo, o nazismo e o stalinismo.

¹¹⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. p 264 - 265.

CHHI3MOA056 Relacionar as sociedades civis e os movimentos sociais aos processos de participação política nos mundos europeus e asiáticos, nos séculos XX e XXI, comparando-os com o Brasil contemporâneo.¹¹⁹

Encontramos alguns objetivos de aprendizagem que proporcionam inovações curriculares, logo, não apresentam ruptura ao eurocentrismo, mas proporcionam novas abordagens curriculares.

Vejam os alguns objetivos:

CHHI3MOA041 Contextualizar processos de migrações, deslocamentos e diásporas que envolveram populações europeias e asiáticas, tais como a migração japonesa para o Brasil, Paraguai e Estados Unidos, na primeira metade do século XX, e a diáspora judaica pelo mundo, a partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

CHHI3MOA042 Identificar e analisar a pluralidade de concepções históricas e cosmológicas de povos asiáticos e europeus, relacionadas a memórias, mitologias, tradições orais e a outras formas de conhecimento e de transmissão de conhecimento.

CHHI3MOA047 Interpretar criticamente os contextos ideológicos e políticos que envolveram diferentes concepções religiosas presentes no Brasil e no mundo: Islamismo, Judaísmo, Cristianismo, Hinduísmo e Budismo, entre os séculos XIX e XXI.

CHHI3MOA053 Reconhecer as presenças europeias e asiáticas nas histórias locais, valorizando-as e promovendo o respeito a essas presenças.

CHHI3MOA054 Relacionar e problematizar as juventudes, discutindo massificação cultural, consumo e pertencimentos em diversos espaços no Brasil e nos mundos europeus e asiáticos nos séculos XX e XXI.¹²⁰

Como podemos estes objetivos citados acima apresentam uma inovação em comparação a tradição curricular que é inclusão da cultura asiática ao longo do século XX e a sua presença na identidade cultural brasileira. Cabe ressaltar a preocupação de inclusão e discussão de religiões de origem oriental.

Estes objetivos não apresentam ruptura com o eurocentrismo, pois em todos os objetivos estão inclusos os europeus, a novidade é a inclusão do asiático.

Ao longo deste capítulo analisamos o conteúdo do componente de História na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, nele foi apresentada uma ruptura como o currículo da tradição escolar de característica eurocêntrica, que se perpetuou ao longo da história da educação e do ensino de história no Brasil.

Com essa versão da Base podemos identificar uma centralização dos temas ligados ao História do Brasil e o abandono da história quadripartite e de dois dos seus eixos, a História Antiga e a Idade Média. Como vimos no capítulo anterior tais mudanças promoveram debates

¹¹⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. p 264 - 265.

¹²⁰ Idem.

e insatisfações de grupo de historiadores por conta do fim da história quadripartite e pela descentralização europeia.

CAPÍTULO 3: A REPERCUSSÃO POR PARTE DOS HISTORIADORES COM A APRESENTAÇÃO DA BNCC DE HISTÓRIA

Neste capítulo pretendemos analisar a repercussão sobre a BNCC de história quando ela se tornou pública. Para isso serão analisadas as cartas que criticam o material apresentado pelo Ministério da Educação, destacaremos os textos de apoio a BNCC de História e principalmente os contrários ao material, assim como os favoráveis as mudanças propostas no documento, como os contrários da nova proposta curricular de história.

Os documentos que serão analisados são especialmente as cartas de grupos de pesquisas e de instituições acadêmicas e as colunas de opinião de veículos de comunicação como jornais de grande circulação pelo país. Como vimos anteriormente, quando a primeira versão da Base Nacional Curricular Comum veio a público iniciou-se uma multiplicação de cartas de repúdio ao conteúdo do componente curricular de História, e essas cartas de repúdio geraram réplicas às primeiras, produzindo um rico material para compreensão do debate e análise de seus conteúdos e objetivos contidos em seus manifestos.

3.1. ANÁLISE DAS CARTAS CONTRÁRIAS À BNCC DE HISTÓRIA

A primeira onda de cartas referentes ao componente curricular de história foi de críticas contrárias a sua proposta. A maioria destes manifestos foram publicadas no portal da ANPUH¹²¹, dando visibilidade no âmbito nacional à opinião de Grupos de Trabalho (GT)¹²² e seus nexos, além de grupos de pesquisadores de várias linhas de pesquisa que emitiram sua opinião sobre o documento.

Neste tópico analisaremos as seguintes cartas: Nota da Associação Nacional de História sobre a BNCC; BNCC: Carta da ANPUH-Brasil para o secretário de educação básica do Ministério da educação; Carta crítica da ANPUH-Rio à composição do componente curricular de história na Base Comum Curricular.

A primeira carta crítica apresentada publicamente foi apresentada pela ANPUH-Rio através do seminário organizado pela instituição para debater junto aos seus membros o

¹²¹ Cabe destacar que a seção da ANPUH do Rio de Janeiro teve maior destaque nesse processo de divulgação de manifestos. Podemos afirmar que a ANPUH-RJ liderou o movimento de críticas ao documento.

¹²² Os grupos de trabalho (GT's) são pensados como espaços da produção coletiva, que acolhem pesquisadores de uma determinada área de atuação, deles resultam-se discussões da área, desde debates, criação de eventos e produções bibliográficas.

conteúdo presente na BNCC de história, esse evento ocorreu no dia 18 de novembro de 2015, foram convidados membros dos GT's ligados a seção Rio de Janeiro para serem feitos debates sobre a nova proposta curricular. Foram feitas inúmeras críticas ao documento, desde a escolha dos especialistas até aos conteúdos propostos no documento de história.

[...] a Associação Nacional de História, Seção Rio de Janeiro, encara com perplexidade a forma como esse processo foi encaminhado pelo governo: a súbita composição de uma comissão e assessoria que, no caso da área de História, em apenas três meses – de junho a setembro de 2015 – elaborou uma proposta que se encontra em um franco descompasso com as questões debatidas na historiografia e na formação de professores.¹²³

As críticas da ANPUH-Rio continuaram com relação aos conteúdos propostos:

E é de suma importância que o documento que propõe o currículo escolar que se tornará obrigatório inclua temas fundamentais para a construção do campo do saber histórico e que são parte da formação do professor de história nas principais universidades. O distanciamento entre as visões que ora são apresentadas no documento preliminar revela o quanto ensino e pesquisa foram dissociados.¹²⁴

A instituição fez duras críticas ao documento, destacando inicialmente o processo de elaboração do documento, destacando curto espaço de tempo para a construção de um documento que perduraria para os próximos anos. De fato, três meses para elaborar uma proposta curricular é um tempo limitado, ainda mais no componente curricular de história que possui uma abrangência de temas e áreas distintas. Isso revela a segunda crítica apresentada pela ANPUH-Rio sobre a seleção dos conteúdos, que destacaremos adiante.

Outras críticas referentes ao tempo de elaboração da BNCC foram feitas como as críticas da ANPUH-Brasil:

Alguns pontos merecem destaque neste processo de formulação do documento curricular. O primeiro é a celeridade do processo desencadeado pelo MEC. A elaboração de um currículo envolve decisões importantes sobre a definição de objetivos, critérios de seleção e organização dos conteúdos, métodos de ensino e processos avaliativos. Estas escolhas não são neutras e se efetivam, muitas vezes, em disputas acirradas sobre o que deve ou não ser ensinado aos alunos. Por isso, consideramos que é preciso assegurar um amplo debate que possibilite a expressão de opiniões, proposições e a construção de consensos. Nesse sentido, entendemos ser urgente a revisão do calendário de elaboração do documento dilatando o prazo

¹²³ ANPUH-Rio – Carta crítica à composição do curricular História na BNCC. Acessado em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>. Disponível em: 10/08/2017.

¹²⁴ idem.

para a realização de debates e construindo um novo calendário nacional com participação das entidades e outros sujeitos.¹²⁵

Mais uma vez é destacado o pouco tempo para confecção do documento e torna-se a primeira carta crítica a propor uma mudança no calendário da BNCC para promover um amplo debate sobre os conteúdos que devem ser inseridos na proposta curricular.

Outro grupo que criticou o tempo para elaboração da Base foi o colegiado do curso de história da UNOESTE do Campus Marechal Candido Rondon.

A questão do tempo também é digna de consideração: três meses foram suficientes para todo o trabalho da Comissão? A discussão, bem como a conciliação das ideias, não acabaria exigindo um prazo maior?¹²⁶

No dia 4 de dezembro de 2015 foi publicada a carta crítica da ANPUH-Brasil e no dia 9 de dezembro do mesmo ano foi publicada uma nova carta que foi enviada ao secretário de educação básica do Ministério da Educação, o senhor Manuel Palácios, destacando duas propostas, em especial a primeira, que propunha alteração no calendário da Base.

Venho por meio desta[carta] solicitar a V.Sa., em nome da Associação Nacional de História – ANPUH-Brasil, audiência para tratar de assunto relativo à BNCC. Nossa entidade, que congrega pesquisadores e docentes de História, vem acompanhando, com grande interesse, as discussões que cercam o documento Base Comum Nacional Curricular proposto pelo Ministério da Educação, MEC. A Diretoria da ANPUH tem estimulado e promovido discussões sobre o processo de reformulação curricular em curso, especialmente, no que se refere à disciplina de História. Com o intuito de contribuir, de forma mais intensa, para o debate em âmbito nacional, solicito audiência com V.Sa. para tratar dos seguintes tópicos:

1. Alteração do calendário com a ampliação do prazo para discussão do documento e da agenda de debates com o credenciamento formal das entidades para participação neste processo.
2. Reformulação da equipe de História com a ampliação do grupo de especialistas visando incluir as diferentes subáreas da História.¹²⁷

Destacamos neste documento, além da proposta de prorrogação do prazo de entrega da versão final da BNCC de história, que a Anpuh propõe uma reformulação da equipe de especialistas e se apresenta com interlocutora das variadas áreas da história. Fato que já havia

¹²⁵ ANPUH – Nota sobre a BNCC. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acessado em 03/07/2017.

¹²⁶ Manifesto público do colegiado do curso de história da UNOESTE (campus marechal Candido Rondon) sobre a proposta da base nacional comum curricular para a área de história Publicado em 23 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/historiaunioeste/posts/1682755308637861>

¹²⁷ BNCC: carta da ANPUH-brasil para secretário de educação básica do ministério da educação Publicada no site da ANPUH Brasil em 9 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3157-bncc-carta-da-anpuh-brasil-para-secretario-de-educacao-basica-do-ministerio-da-educacao>

sido apresentado na carta de 4 de dezembro de 2015, porém na carta crítica é apresentada uma ressalva da falta de um convite à instituição:

[...] destacamos que, até o momento, nossa entidade não foi convidada formalmente pelo MEC para integrar os debates em andamento, nem instada a se manifestar sobre o texto proposto para o ensino de História. A participação de vários associados nas discussões e na própria equipe responsável pela elaboração do documento, e a promoção de vários encontros e debates por nossas regionais, nos credencia como agentes do debate, mas não formaliza a entidade para a condição de agente interlocutor do processo de discussão e reformulação do texto curricular de História.¹²⁸

É importante destacar a evidente insatisfação da instituição por não ter recebido um convite formal para elaboração da equipe de especialistas, e podemos entender as fortes críticas feitas pela instituição ao documento preliminar como um postura corporativista, por procurar manter sua hegemonia como porta-voz dos profissionais da área de história e que, por isso, deveria ter sido consultada previamente.

Outro grupo (no interior da Anpuh) que apresentou um discurso corporativista e de crítica ao tempo de elaboração do documento foi o Fórum de profissionais de história antiga e medieval:

[...] Cláudia Ricci, assessora do componente curricular História da equipe da BNCC, revelou que a comissão responsável por tal componente se constituiu plenamente apenas três meses antes da sua publicação. Esta comissão reuniu um conjunto de profissionais que não reflete a diversidade observada no campo de História no país. Ademais, não houve nenhum diálogo durante o processo de elaboração da Base, fosse com os professores-pesquisadores inseridos nos diferentes segmentos, fosse com suas entidades representativas.¹²⁹

Sobre os discursos dos grupos de historiadores da área de história Antiga e medieval destacaremos mais adiante esse caráter corporativista.

A ANPHLAC¹³⁰ também emitiu uma nota sobre a BNCC, criticando o tempo de reformulação da BNCC e a apresentação da segunda versão, destacando as críticas feitas ao documento preliminar e a revisão do mesmo.

¹²⁸ ANPUH – Nota sobre a 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>. Acessado em 03/07/2017.

¹²⁹ Carta de repúdio do fórum de profissionais de história antiga e medieval à base nacional comum curricular de história Publicado em 26 de novembro de 2015. 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>

¹³⁰ Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas.

[...] se a discussão se coloca como necessária - tal como os recentes debates têm mostrado – faz-se mister realizar essa reflexão com cuidado e maior aprofundamento, o que não se faz possível, por outro lado, no tempo exíguo dado à consulta pública, mesmo considerando seu prazo dilatado (16 de março de 2016), incompatível com a agenda da Associação, como explicaremos no item abaixo.

- A realização de uma mudança da envergadura que se pretende demanda uma discussão mais ampla e profunda, envolvendo toda a comunidade de professores e pesquisadores. No que concerne à nossa área, realizamos eventos bianuais, estando o próximo marcado para julho de 2016. Uma posição definitiva da ANPHLAC em relação a conteúdos e perspectivas demandaria um debate mais detido e prolongado nas instâncias desse nosso Encontro bianual.¹³¹

Em seguida é proposto a prorrogação do prazo de recebimento de contribuições para elaboração da segunda versão do documento. A instituição destacou ainda que não foi convidada para participar da elaboração do documento.

Também queremos comunicar que a ANPHLAC, não foi consultada ou convidada a participar da elaboração da atual proposta da BNCC, está à disposição para, por meio de sua Diretoria e do GT de Ensino de História da América, tomar parte do processo. Outrossim, informa que empenhará esforços para incluir o tema e o debate no próximo Encontro, em julho de 2016.¹³²

Além das críticas relacionadas ao tempo e ausência de convites a grupos específicos por parte do MEC, foram feitas críticas ao processo de seleção dos especialistas, tal como fez a ANPUH- Brasil:

[...] é preciso reconhecer a diversidade de perspectivas como uma marca que caracteriza os campos de pesquisa da História e seu ensino. Nesse sentido, o processo de constituição da comissão elaboradora do texto curricular não poderia desconsiderar esta característica. Disto resulta a necessidade de ampliação ou reformulação da equipe de História segundo critérios que possam minimamente contemplar as demandas de suas diferentes subáreas de conhecimento.¹³³

Além da nota emitida pela associação, ocorreu o envio da carta ao secretário de educação do Ministério da Educação, o senhor Manuel Palácios, no qual era destacado a necessidade de mudanças na equipe de especialistas do componente curricular de história e de ampliação do número de especialista para atender as subáreas da história.

¹³¹ Nota da associação nacional de pesquisadores e professores de história das américas (ANPHLAC) sobre a base nacional comum curricular (BNCC) Publicada no site da ANPHLAC em dezembro de 2015. Disponível em: http://anphlac.fflch.usp.br/noticia_49

¹³² idem.

¹³³ ANPUH – Nota sobre a BNCC. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acessado em 03/07/2017.

O manifesto público redigido pelo colegiado do curso de história da UNIOESTE do campus Marechal Candido Rondon, também destaca o processo de seleção dos especialistas e a ausência de especialistas de variadas áreas de pesquisa da História.

[...] existem alguns aspectos que foram considerados perversos pelos membros do CCH e não explicitados pelo MEC. Exemplos: a total falta de critérios tanto na escolha dos membros da Comissão de Especialistas, quanto na conduta pouco democrática adotada por esta Comissão. De fato, seria interessante a presença de especialistas relacionados às diversas áreas do conhecimento histórico atuando na elaboração do documento, compartilhando ideias.¹³⁴

Cabe destacar uma parte deste manifesto sobre "a falta de critérios no processo de seleção dos especialistas", como destacamos no primeiro capítulo. O Ministério da Educação apresenta os seus parâmetros no convite dos especialistas para os componentes curriculares, portanto tal afirmação é aparentemente equivocada, entendemos que existe uma particularidade na área de história, por apresentar uma ampla diversidade de subáreas de pesquisas, porém analisando o discurso institucionalizado do MEC e da Secretaria de Educação Básica, o critério de seleção dos especialistas oriundos dos centros acadêmicos foi a atuação e ampla produção recente na área de ensino, no caso do componente curricular de história professores/pesquisadores da área do ensino de história.

Em nota o GT de história da África apresentou críticas ao documento em diversos pontos que destacaremos adiante, o grupo também destacou apoio a uma ampla discussão sobre a BNCC:

[...] concordamos que uma transformação como esta no Ensino de História requer uma discussão mais aprofundada que considere as diferentes subáreas e a participação mais ampla de pesquisadores e professores dos diversos níveis de ensino.¹³⁵

O grupo de historiadores que produziu o maior número de manifestações contrárias à primeira versão da BNCC de história foram os das áreas de história antiga e medieval. Foram manifestos variados e com destaque aos cortes em suas áreas de atuação, porém também foram feitas críticas ao processo de escolha dos especialistas.

¹³⁴ Manifesto público do colegiado do curso de história da UNIOESTE (campus marechal Candido Rondon) sobre a proposta da base nacional comum curricular para a área de história Publicado em 23 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/historiaunioeste/posts/1682755308637861>

¹³⁵ Nota do gt de história da África da anpuh brasil e da associação brasileira de estudos africanos (ABE-ÁFRICA) sobre a proposta da base nacional comum curricular (BNCC) para o ensino de história. Publicado em 27 de fevereiro de 2016. <https://www.anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-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#itemCommentsAnchor>.

A carta de repúdio emitida pelo fórum de profissionais de história antiga e medieval à BNCC de história apresentou tais críticas, destacando em primeiro lugar a questão do tempo de preparo do documento:

Por ocasião da Jornada promovida pela ANPUH-Rio em 18 de novembro de 2015, Cláudia Ricci, assessora do componente curricular História da equipe da BNCC, revelou que a comissão responsável por tal componente se constituiu plenamente apenas três meses antes da sua publicação.¹³⁶

Em seguida destacam o processo de seleção dos especialistas:

Esta comissão reuniu um conjunto de profissionais que não reflete a diversidade observada no campo de História no país. Ademais, não houve nenhum diálogo durante o processo de elaboração da Base, fosse com os professores-pesquisadores inseridos nos diferentes segmentos, fosse com suas entidades representativas. Por fim, os próprios critérios de seleção daqueles responsáveis pela redação do documento foram pouco transparentes e nada democráticos. Um processo construído desta maneira apenas poderia resultar em um documento com graves problemas de conteúdo. A falta de diversidade que caracterizou a seleção dos agentes envolvidos na elaboração da Base impediu a construção de um documento plural.¹³⁷

Sobre as indicações através destas notas institucionais, as propostas de um aumento no número de especialistas no componente curricular de História. O critério adotado pelo Ministério da educação referente ao quantitativo de especialistas, o quantitativo não ultrapassou o máximo de cinco membros, portanto se esta proposta de ampliação da equipe fosse levada em consideração por parte do MEC, o componente curricular de história apresentaria uma quantidade exorbitante de especialistas.

Ocorreram críticas à BNCC em geral, por aparentar ser um direcionador para futuros processos avaliativos, com o propósito de avaliar o desempenho escolar, e em processos seletivos para ingressos em universidades, avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio, que além do caráter avaliativo das instituições do Ensino Médio, também é um método seletivo para estudantes nas universidades.

A ANPUH- Brasil em sua nota sobre a BNCC destacou tal característica:

Um [...] aspecto a ser considerado diz respeito aos nexos entre a atual proposta de BNCC e a formulação de exames nacionais. Entendemos que é preciso aprofundar o debate sobre estes vínculos e esclarecer as concepções que fundamentam o currículo e os processos avaliativos, pensados no âmbito de política

¹³⁶ Carta de repúdio do fórum de profissionais de história antiga e medieval à base nacional comum curricular de história Publicado em 26 de novembro de 2015. 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>

¹³⁷ idem.

para a Educação Básica, e especialmente, para evitar a redução da BNCC aos estreitamentos de um currículo avaliado.¹³⁸

A ANPUH-RIO também destacou esta possibilidade de utilização da BNCC como método avaliativo:

[...] preocupa-nos uma proposta de componente curricular que, conforme apontado pela ANPED, na manifestação a que nos referimos, confunde "conteúdos" com "objetivos de aprendizagem", isto é, submete a lógica do currículo à definição de "descritores" e "parâmetros" que poderão servir antes às avaliações em massa do que a uma efetiva formação integral dos alunos.¹³⁹

Os profissionais de história antiga e medieval, também apresentaram críticas ao documento de um modo geral:

É preciso questionar a pertinência de um documento estabelecido nos moldes de um currículo mínimo. Tal formato teria como consequência a limitação da autonomia pedagógica de educadores e educadoras da área de História em todo o território nacional e em todos os segmentos do ensino. Acreditamos que uma Base Nacional Curricular Comum deveria restringir-se ao estabelecimento de conceitos e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, tendo fundamento em objetivos pedagógicos essenciais à construção do raciocínio histórico. Desta maneira, tal documento deveria se caracterizar pela ampliação de possibilidades de aprendizado através da sugestão de temas e procedimentos de ensino e pesquisa. Esses, por sua vez, deveriam ser escolhidos autonomamente pelos professores e professoras em conjunto com seus estudantes na construção de seus objetivos pedagógicos¹⁴⁰.

A carta crítica a possibilidade de a BNCC tornar-se um espécie de currículo mínimo e atenta para a limitação da autonomia do profissional de educação na elaboração de seu planejamento anual e especialmente o plano de aula, pois este deverá seguir os objetivos de aprendizagem propostos na Base.

Cabe mencionar que, de todas as cartas analisadas nesta dissertação, apenas uma carta apresentou uma crítica às estruturas encontradas pelo professor em sua prática cotidiana, esta crítica está presente no manifesto do colegiado do curso de história da UNOESTE.

¹³⁸ ANPUH – Nota sobre a BNCC. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acessado em 03/07/2017.

¹³⁹ ANPUH-Rio – Carta crítica à composição do curricular História na BNCC. Acessado em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>. Disponível em: 10/08/2017.

¹⁴⁰ Carta de repúdio do fórum de profissionais de história antiga e medieval à base nacional comum curricular de história Publicado em 26 de novembro de 2015. 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>.

As condições de trabalho docente precarizadas e intensificadas com turmas e classes superlotadas, jornada de trabalho estafante, com professores assumindo aulas em diversas escolas, entre tantas outras rotinas que desprestigia o exercício da profissão. Por outro lado, não é proposta uma política de permanência das crianças e jovens no Ensino Básico e a proposta de ensino integral parece não fazer mais parte dos projetos educacionais.¹⁴¹

Além das críticas referentes ao processo de escolha dos especialistas e do curto espaço de tempo para a elaboração do componente curricular de história, foram feitas diversas críticas aos conteúdos propostos no documento.

As primeiras críticas ao documento foram feitas não por historiadores, mas pelo então Ministro da educação Renato Janine Ribeiro. Como vimos no primeiro capítulo, ele reprovou a maneira como foi formulada a história do Brasil e ainda afirmou a ausência de uma história que não fosse relacionada à África e ao Brasil.

Tais afirmativas proporcionaram uma atenção direta por parte da mídia e de historiadores ao documento citado por Ribeiro. A primeira carta crítica que destacou diretamente este fato foi a carta da ANPUH-RIO.

Essa dimensão épica da História do Brasil, na qual só faz sentido o que é extensão da formação brasileira, não nos permite o importante exercício de olhar para o que se perdeu do passado e refletir sobre uma "perda" que não se explica unicamente pelas questões do presente. Daí a importância de ampliar o horizonte da "formação" a partir de "outros" passados, estendendo os horizontes de reflexão crítica sobre perspectivas diversas, entendendo-se o aluno como sujeito histórico na construção da realidade e do conhecimento socialmente produzido¹⁴².

Seguindo as críticas parecidas com as levantadas por Ribeiro, foram feitas críticas ao destaque dado aos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, como é apresentada na carta de pesquisadores vinculados a diversas universidades sobre a BNCC:

A falta de perspectiva de interações e de mestiçagens pelo prisma político, social, econômico e cultural está presente mesmo em diferentes formas de escravidão. Os únicos escravizados no documento são os africanos e os indígenas. (p. 253). Resistência à escravidão, se se trabalha com essa perspectiva, ainda é vista pela BNCC-História apenas como quilombos e revoltas (p. 253), o que há muito tempo, sobretudo a partir dos anos 1980, tem sido largamente superado pela historiografia brasileira sobre escravidão, muitíssimo respeitada entre especialistas e tomada como referência nos principais centros de pesquisa nacionais e estrangeiros.

¹⁴¹ Manifesto público do colegiado do curso de história da UNIOESTE (campus marechal Candido Rondon) sobre a proposta da base nacional comum curricular para a área de história Publicado em 23 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/historiaunioeste/posts/1682755308637861>.

¹⁴² ANPUH-Rio – Carta crítica à composição do curricular História na BNCC. Acessado em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>. Disponível em: 10/08/2017.

Segundo a BNCC-História, no Estado do Grão-Pará e Maranhão, os escravos indígenas e africanos ainda são reduzidos a meros instrumentos da “exploração econômica”, sem qualquer atuação social, política ou cultural. Há um total silêncio sobre descendentes de africanos, ou cativos com ancestrais africanos aqui nascidos, ou sobre mestiços ou mamelucos (p. 253), que fizeram emergir novas formas culturais oriundas das mestiçagens, ainda que sob o jugo da escravidão. Assim, mais uma vez, os conceitos rígidos e anacrônicos de ameríndio, afrodescendente, afro-brasileiro, europeu, português ou brasileiro não atentam aos processos de interação cultural, político, econômico e social e às novas formações sociais, políticas, econômicas e culturais engendradas sob novas experiências.¹⁴³

Como podemos observar existe uma preocupação dos pesquisadores ao redigir a carta crítica à BNCC de história, o principal destaque é ao uso de conceitos de forma anacrônica, talvez esse seja um dos maiores temores de um historiador, devemos classificar tal crítica como pertinente, porém devemos outro ponto destacado sobre a centralidade na história do Brasil que negligencia outros acontecimentos históricos, e destacar a escravidão como algo "exclusivo" aos indígenas e africanos, realmente esta proposição fortalece o imaginário e associação especialmente do negro à escravidão, com isso estabelecendo uma lógica de perpetuação da subalternidade do negro.

Os autores da carta continuam as suas críticas ao documento ao destacar a necessidade de inclusão do europeu na história proposta no documento curricular:

Realçar as presenças indígenas e africanas, mesmo que se evoque a lei 10.693, não pode ser base para minimizar outras manifestações identitárias, inclusive mestiças, em suas dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas e familiares, e tampouco as matrizes europeias da formação histórica plural do Brasil. Em nome da diversidade, da alteridade e do respeito à diferença, sugerimos o aprimoramento da proposta no sentido de salientar a contribuição europeia e os complexos processos de mestiçagem que estiveram longe de se resumir ao racismo científico oitocentista, às ideologias de mestiçagem do século XX e à falsa associação entre as dinâmicas de mestiçagens ocorridas historicamente e a leitura *a posteriori*, detratadora da harmonia social que elas teriam pretensamente forjado. Antes de tudo, foram processos históricos plurais e variáveis no tempo e no espaço.¹⁴⁴

Primeiramente, devemos fazer uma correção no texto. Os autores citam a lei 10.693, provavelmente ocorreu um erro de digitação, pois a lei que prevê a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira é a lei 10.639. Sobre o teor do texto, os autores apresentam uma crítica ao componente de história por destacar indígenas e africanos em detrimento do europeu e propõem destacar a contribuição europeia. Entendemos tais reflexões

¹⁴³ Carta de pesquisadores sobre a BNCC enviada à ANPUH-BRASIL. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3365-carta-de-pesquisadores-sobre-a-bncc>

¹⁴⁴ Carta de pesquisadores sobre a BNCC enviada à ANPUH-BRASIL. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3365-carta-de-pesquisadores-sobre-a-bncc>

equivocadas, pois como foi destacado no capítulo anterior, a proposta curricular apresenta características eurocêntricas, mesmo ao apresentar rupturas em suas abordagens.

Entendemos que a afirmação feita pelos pesquisadores tem uma influência da historiografia de tradição eurocêntrica, que negligenciava o negro e o indígena para destacar o europeu. Perpetuando uma lógica de subalternidade a estes dois grupos étnicos, tal afirmação demonstra uma negativa de pertencimento a uma história que destaque o indígena e o negro tanto como o europeu teve destaque na história tradicional.

A carta escrita pelo grupo de professores universitários da área de história antiga e medieval das regiões norte e nordeste do Brasil apresenta críticas com a mesma linha de raciocínio, apresentando outras linhas de defesa da permanência da história antiga e medieval nos currículos escolares.

Consideramos que a História deve trazer para o primeiro plano de análise regiões e povos que tradicionalmente foram alijados da escrita oficial de nosso país e mesmo do Ocidente, porém isso não deve ser feito em detrimento das experiências humanas na antiguidade e no medievo, as quais forjaram, em grande medida, o mundo em que vivemos atualmente. Os efeitos de tais experiências extrapolam amplamente os limites geográficos do chamado mundo ocidental e suas ressignificações, ao longo dos séculos, deixaram e ainda deixam marcas indeléveis em inúmeras culturas de várias regiões do globo. A língua portuguesa e o cristianismo, dois elementos constituintes e definidores da sociedade e da cultura brasileira, são dois exemplos claros deste processo.¹⁴⁵

No trecho citado acima podemos identificar argumentos levantados pelos autores para justificar a manutenção de suas áreas nos currículos, vinculando a formação do Brasil a um passado de origem europeia, destacando a influência desta cultura na organização do país. Em seguida identificamos outro trecho que nos proporciona uma análise mais complexa e nos ajuda a entender o principal argumento levantado pelos autores em defesa da história antiga e medieval.

Em outras palavras, a valorização dos povos ameríndios sem escrita não pode ocorrer em prejuízo do ensino da importância do surgimento da escrita na Mesopotâmia milênios antes de Cristo. Afinal, como entender nosso mundo contemporâneo sem que observemos como ele começou a ser construído? Como compreender a introdução do cristianismo na América sem conhecer o processo de afirmação e expansão do discurso cristão no Império Romano e nos séculos ditos medievais? Como entender a concepção moderna de democracia, sem que reflitamos sobre a emergência dessa prática política na Antiguidade Oriental e seus desdobramentos na Antiguidade Clássica? Dessa forma, consideramos, no mínimo,

¹⁴⁵ Carta de repúdio do fórum de profissionais de história antiga e medieval à base nacional comum curricular de história Publicado em 26 de novembro de 2015. 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>

tendenciosa qualquer proposta que limite as experiências cognitivas dos alunos, tal como nos apresenta a versão publicada da BNCC.¹⁴⁶

Neste trecho, podemos identificar dois pontos pertinentes. O primeiro é a manutenção do discurso apresentado anteriormente sobre a necessidade de se entender a nossa sociedade e alguns conceitos partindo do processo histórico nos quais surgiram, como o conceito de democracia originário da Grécia antiga, ou como o surgimento e perpetuação do cristianismo. O segundo, e que merece maior destaque, é a visível desvalorização das culturas indígenas e africanas, ao trazer o argumento de que tais culturas não possuíam escrita e que, portanto, a cultura/história europeia deveria ser mais valorizada pelo advento da escrita. Esta linha de raciocínio teve origem no século XIX, na instauração da história como ciência e através da negativa de se considerar outros tipos de fontes históricas além da escrita.

Dentro dessa perspectiva, é possível identificar neste discurso uma presença da "colonialidade do saber" que é caracterizado por Quijano como a negativa e desqualificação de qualquer prática de conhecimento que não seja a produzida pelo europeu, logo as culturas indígenas e africanas não deveriam ser valorizadas.

A ANPUH-Rio também apresentou críticas à ausência das histórias Antiga e medieval na BNCC:

Os estudos da pré e proto-histórias, assim como da Antiguidade e do Medievo – que foram descartados como conteúdos curriculares relevantes - pesquisam as movimentações populacionais entre os continentes, a circulação de ideias e objetos pelo Atlântico, pelo Mediterrâneo, Oceano Índico e até o Mar da China, não podendo ser confundidos com conteúdos eurocêntricos. Constituem campos fundamentais para o estudo de experiências humanas diversas daquelas nas quais os alunos estão inseridos, colocando em perspectiva uma história narrada como processo único e linear. Portanto, não perpetuam visões eurocêntricas, mas ao contrário as combatem.¹⁴⁷

Ao contrário da carta dos professores de antiga e medieval das regiões Norte e Nordeste, a carta crítica da ANPUH-Rio aponta a necessidade do estudo de conteúdos destas áreas, mas destacam a possibilidade de trabalhá-las sem perpetuarem a visão eurocêntrica.

¹⁴⁶ Carta de repúdio do fórum de profissionais de história antiga e medieval à base nacional comum curricular de história Publicado em 26 de novembro de 2015. 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>

¹⁴⁷ ANPUH-Rio – Carta crítica à composição do curricular História na BNCC. Acessado em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>. Disponível em: 10/08/2017.

A carta de repúdio assinada no fórum de profissionais de história antiga e medieval à BNCC, também segue a linha de raciocínio da carta escrita pela ANPUH-Rio ao destacar a possibilidade de abordagens de temas que problematizem o eurocentrismo.

A Base [...] limita a pluralidade dos passados ao partir da centralidade da ideia de nação. O sintoma mais claro disto é a omissão de temas relativos a passados distantes, cuja análise permitiria aos estudantes refletirem acerca de experiências diversas daquelas em que estão diretamente envolvidos, tanto cronológica quanto geograficamente. Dessa forma, é igualmente empobrecedora, por exemplo, a exclusão de História Antiga e Medieval, baseada na falsa assunção de que só é possível pensar a Antiguidade e o Medieval sob o ponto de vista eurocêntrico. É necessário colocar essas histórias em uma perspectiva mais ampla, que inclua experiências anteriores ao século XVI, tais como a dos povos nativos das Américas, da África e de outras sociedades, para desta maneira permitir a construção de narrativas que justamente questionem o eurocentrismo.¹⁴⁸

Ainda no que se refere ao destaque dado a história da África o GT de História da África emitiu uma nota sobre a BNCC 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.¹⁴⁹

Nesta nota o GT de História da África apresenta uma crítica a abordagem proposta pelo grupo de especialistas ao trabalhar a história do continente, o desconhecimento por parte de seus membros a uma bibliografia recente sobre o tema propicia uma tratativa desatualizada, e ainda apresenta outro problema que é a visível intenção de rompimento com o eurocentrismo, mas a manutenção da visão eurocêntrica, isto é, os especialistas propõem destacar a história da África, mas continuam contando uma história a partir da ótica do europeu. Para promover o giro decolonial é preciso utilizar um novo arcabouço teórico, com novas perspectivas, utilizando inclusive autores de origem africana que rompem com a lógica colonial, caso contrário continuaram promovendo uma lógica colonial.

¹⁴⁸ *idem*.

¹⁴⁹ Nota do gt de história da África da anpuh brasil e da associaçãobrasileira de estudos africanos (ABE-ÁFRICA) sobre a proposta da base nacional comum curricular (BNCC) para o ensino de história. Publicado em 27 de fevereiro de 2016. <https://www.anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associacao-brasileira-deestudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>.

Além das críticas feitas à exclusão de história antiga e medieval e uma maior inclusão da história indígena, africana e afro-brasileira, foram apresentadas críticas conceituais a pontos variados do documento. A ANPUH-RIO destacou diversos pontos do documento.

[...] no que se refere ao componente curricular de História, mostram o descompasso com as pesquisas historiográficas de ponta, ignorando todo o investimento público aplicado nas diversas subáreas dentro da História, tais como editais de pesquisa e programas fomentados pelo governo federal de incentivo à internacionalização do ensino [...] Ressalta-se ainda que aspectos ultrapassados na discussão historiográfica, tais como os "ciclos econômicos", reaparecem para se fazer menção à economia colonial brasileira, reafirmando o distanciamento da BNCC com o quadro docente que se forma hoje nas instituições de ensino superior¹⁵⁰.

Mais uma vez encontramos críticas à ausência de revisão bibliográfica, visto que os especialistas seguiram algumas tradições historiográficas que sofreram mudanças ao longo dos anos, especialmente ao recorte temporal da história do Brasil pela perspectiva das fases da economia colonial.

Posteriormente, em carta, a ANPUH-RIO destaca a ausência de propostas interdisciplinares:

Ainda chamamos a atenção para um aspecto que está em desacordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais: a falta de articulação entre os componentes curriculares. Isso é destacado na proposta quanto aos objetivos do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio, mas não se encontra nela a articulação interdisciplinar, distanciando áreas que historicamente carregam enormes influências e contribuem para a reflexão umas das outras, tais como geografia, filosofia e sociologia, ou ainda entre conteúdos correlatos, a exemplo da descoberta dos metais e desenvolvimento da metalurgia, que é vista em "Ciências da Natureza" no 7º ano, mas não em História.¹⁵¹

Ao analisarmos os textos da BNCC, em especial do componente curricular de história, não encontramos propostas diretas de interdisciplinaridade com os demais componentes curriculares, nem mesmo um indicativo de trabalhar determinado tema com outro componente.

Outro ponto destacado pela carta crítica da ANPUH-Rio à proposta curricular é que seria pouco reflexiva:

Estamos, ademais, diante de uma visão prescritiva e moralizante (e não política) de cidadania, contida na proposta, na qual a resposta que se deseja do aluno já está dada no próprio modo de enunciação dos objetivos de aprendizagem. Se a resposta já está dada, o objetivo não induz à pergunta, à dúvida (pontos de partida da

¹⁵⁰ ANPUH-Rio – Carta crítica à composição do curricular História na BNCC. Acessado em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>. Disponível em: 10/08/2017.

¹⁵¹ idem.

curiosidade e da pesquisa), à reflexão, mas apenas à busca de dados que confirmem o que, de forma apriorística, já foi enunciado como "a" dimensão cidadã.¹⁵²

A crítica sobre uma proposta curricular de uma história mais nacional e a dimensão cidadã do documento:

Destaca-se que a ênfase em determinado modelo de nacionalismo proposto na BNCC, cujo objetivo destina-se à "formação do povo brasileiro", é tratada em chave épica, como na historiografia oitocentista. Estamos assim diante de uma ideia bastante limitada de cidadania – e da educação como uma espécie de "paideia" do cidadão –, limitada porque confunde "cidadania" com aprendizado de leis, regras e valores, não propondo a discussão de questões pertinentes na atualidade, como a relação com a mídia e o consumo, por exemplo.¹⁵³

Outras cartas críticas destacam o mesmo ponto, como é destacada na carta de repúdio do fórum dos profissionais de história antiga e medieval:

Uma vez que a ideia de Nação é apresentada como critério basilar para pensar a nossa história, desconsideram-se e/ou excluem-se outras variáveis igualmente decisivas para a formação dos discentes. Uma formação plural deve envolver elementos mais heterogêneos, que superem os limites das identidades nacionais e envolvam diversas questões sensíveis aos estudantes.¹⁵⁴

O GT de história antiga também fez críticas parecidas ao documento:

O conteúdo curricular da base trabalha somente com uma história nacional e, mesmo assim, de forma acanhada e simplória. As atuais abordagens na área de História do Brasil são ignoradas, e até mesmo se mantém uma visão ultrapassada da organização da economia brasileira nos períodos colonial e imperial, para citarmos apenas um exemplo.

A ideia de nação apresentada nas cartas críticas é pertinente por ser apresentada apenas um viés histórico na construção do Brasil, e como já havia sido destacado por Carmen Teresa Gabriel, destaca ainda um ponto importante característico na BNCC de história, que é o uso constante de conceitos eurocentrados.

A carta crítica intitulada "História da América e a BNCC, assinada por um grupo de historiadores fluminenses, destaca o uso de conceitos eurocêntricos ao abordar conteúdos relacionados a história da América na proposta curricular.

¹⁵² *ibidem*.

¹⁵³ *ibidem*.

¹⁵⁴ Carta de repúdio do fórum de profissionais de história antiga e medieval à base nacional comum curricular de história Publicado em 26 de novembro de 2015. 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>

Quem se debruça sobre o componente de História na BNCC logo perceberá que grande parte da história da humanidade não foi contemplada. [...] Os problemas da BNCC não se reduzem às ausências, também as presenças são questionáveis. História da América é uma das áreas que está presente nesta proposta que, parafraseando a Von Martius, propõe ensinar a história do Brasil como a história da formação de seu povo, incluindo nesta formação a "mescla das raças": índios, africanos e portugueses. Daqui se infere que África e América ganharam destaque quantitativo, mas não qualitativo. América aparece em função do Brasil, assim como Brasil aparece frequentemente fora da América. E os índios? Por vezes são brasileiros, por vezes americanos. Reconhecidos politicamente quando organizados em movimentos sociais (CHHI7FOA090) ou em função da conquista (CHHI8FOA101), senão são atrelados a objetivos sobre mitos, cosmogonias, representações (CHHIMOA024). A diferenciação entre Incas e Tupis está dada pela forma de ocupação do território. As formas de organizações políticas no Brasil só são consideradas no período da colonização portuguesa (CHHI6FOA074).¹⁵⁵

Além de destacarem a visão eurocentrada da BNCC ao abordar os conteúdos aos povos indígenas, já que é mantido o arcabouço teórico para a proposta dos conteúdos, isto é, o recorte temporal e especialmente os temas atrelados aos povos indígenas continuam sendo analisados sob a ótica europeia. Em outra passagem destacam mais uma característica do eurocentrismo presente na Base:

A "conquista da América" aparece em função da expansão ultramarina europeia (CHHI8FOA106) e não poderia ser de outra forma já que a base trabalha como conceito de conquista. Então, o mundo europeu, Renascença, artes e ciências ingressam em função do expansionismo europeu (CHHI8FOA107). A conquista e colonização tomam conta de grande parte da realidade americana entre os séculos XV e XIX, deixando pouco ou nenhum lugar para os processos de etnogênese (CHHI8FOA110, CHHI8FOA111).¹⁵⁶

Outra vez destacamos o próprio uso do conceito de conquista que está diretamente relacionado a lógica de poder do europeu sobre os povos indígenas, logo apresenta nexos com o eurocentrismo. Tal visão é destacada novamente em outro trecho da carta crítica.

Ainda sobre a questão das Independências, se bem que estas são inseparáveis da Revolução Francesa e da Revolução Liberal espanhola, o certo é que há dinâmicas atlânticas bem mais abrangentes, e dinâmicas continentais (andinas) que informam esse processo. A BNCC retoma uma visão totalmente eurocêntrica ao colocar a Revolução Francesa como centro de irradiação das revoluções pela independência (CHHI8FOA111); por que não as revoluções indígenas que estremeceram as Américas? Ou a revolução americana que antes impactou na Francesa?¹⁵⁷

Assim como destacamos ao analisarmos as críticas feitas pelo GT de história da África, encontramos críticas parecidas feitas por historiadores da área de história da América,

¹⁵⁵ História da América e a BNCC. Disponível: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3129-historia-da-america-e-a-bncc>. Acessado em: 03/08/2017.

¹⁵⁶ *idem*.

¹⁵⁷ *ibidem*.

que apontam para uma visão totalmente eurocentrada por parte dos especialistas responsáveis pela construção da BNCC de história. As críticas que permeiam o trabalho estão relacionadas a narrativas ultrapassadas no campo da história da América, mesmo sendo uma área que ganhou destaque no componente curricular de história. Para tal afirmação que se torna pertinente ao observarmos o documento, com isso pode ser alegado uma ausência de conhecimento de uma bibliografia atualizada sobre a área de história da América, portanto os especialistas mantiveram suas bases em uma historiografia clássica que apresenta uma visão eurocêntrica. Logo, entendemos que tanto na área de história da África como da história da América não foram feitas leituras com uma visão mais atual que propõe uma ótica descentralizada da Europa, se esse "movimento" promoveria o giro decolonial¹⁵⁸.

O GT de História da África promoveu crítica parecida às feitas pelo grupo de professores fluminenses da área de história da América.

A proposta parece desconsiderar os conhecimentos apresentados por uma historiografia contemporânea internacional, inclusive africana e brasileira sobre África. Essa historiografia contemporânea é crítica à perspectiva eurocêntrica, sobretudo no que se refere à abordagem das sociedades africanas que privilegia as noções de estado e formações políticas centralizadas e hierarquizadas. [...] Isso fica evidente, por exemplo, nos objetivos apresentados para o Oitavo Ano. As referências temporais e espaciais desta unidade são altamente problemáticas, pois organiza a História da África Antiga tomando como um marco histórico central a chegada dos Portugueses (“às vésperas da Conquista”), no século XV. O uso do termo “Conquista”, que neste contexto é especialmente incômodo, expõe claramente uma narrativa eurocêntrica que o currículo supostamente deveria superar. Além disso, chama atenção a menção apenas ao “Reino” do Mali. Porque apenas “Estados Centralizados” importam? [...] Por que não falar de Jenne-Jeno caracterizada como a maior cidade da África subsaariana no século VIII, portanto antes até da expansão do Islã? A história da África novamente cai na antiga concepção de que ela só tem algum valor a partir do momento em que se assemelha aos processos históricos da Europa. As múltiplas formas de organização social e política africanas em geral não podem ser compreendidas na sua totalidade a partir dessas noções: estados, reinos e impérios. Assim, o destaque dado para os chamados grandes impérios e reinos africanos deixa de lado a grande maioria das formações sociais organizadas a partir de outros critérios, que não os de poderes centralizados. A proposta ainda evidencia a não problematização dos limites dessas formações políticas e sequer menciona as conexões e articulações políticas, sociais e econômicas entre os chamados grandes reinos e impérios e as formações sem poder centralizado ou denominadas segmentárias.¹⁵⁹

¹⁵⁸ Luciana Ballestrin afirma que o giro decolonial procura responder às lógicas da colonialidade do poder, ser e saber, apostando em outras experiências políticas, vivências culturais, alternativas econômicas e produção do conhecimento obscurecidas, destruídas ou bloqueadas pelo ocidentalismo, eurocentrismo e liberalismo dominantes. Concebe a importância da interação entre teoria e prática, buscando dialogar com a gramática das lutas sociais, populares e subalternizadas dos povos que compuseram e compõem a invenção da ideia de América Latina.

¹⁵⁹ Nota do gt de história da África da anpuh brasil e da associação brasileira de estudos africanos (ABE-ÁFRICA) sobre a proposta da base nacional comum curricular (BNCC) para o ensino de história. Publicado em 27 de fevereiro de 2016. <https://www.anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-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>.

Além da crítica feita as ausências de diversos conteúdos da área de história da África que contribuiriam para um melhor entendimento sobre a construção histórica deste continente e as suas relações com a cultura brasileira (que aparenta ser o principal objetivo dos especialistas), foram feitas críticas as ausências epistemológicas.

As epistemologias africanas apontam que a produção do conhecimento histórico tem passado por um descentramento em relação aos centros hegemônicos. Em confronto com a episteme eurocêntrica, acenam para visões mais arejadas e sem os vícios das categorias ancoradas no paradigma do pensamento hegemônico. A base teórica dessa perspectiva está ancorada nos estudos que tratam da diversidade, pluralidade e diferença cultural. A urgência dos estudos sobre África serve não só para desfazer estereótipos e classificações arbitrárias de todo tipo, como associar a África unicamente à escravidão, como também deslocar o olhar para novas formas de produção do conhecimento histórico: anti-eurocêntrico, policêntrico, dialógico e antirracista. Estamos em um momento de abertura epistemológica propensa à polissemia de narrativas históricas, menos cartesiana e mais ansiosa por abordagens ancoradas em tradições filosóficas do sul global.¹⁶⁰

Mais uma vez destacamos a necessidade de se realizar o giro decolonial para ocorrer rompimento com a lógica eurocêntrica, para isso devem ser utilizados autores que apresentam novas abordagens epistemológicas, mesmo que os especialistas usassem autores africanos, não significaria que estavam rompendo com o eurocentrismo, pois estes poderiam manter a perspectiva eurocêntrica, para ocorrer a quebra deste paradigma é importante usar autores que rompem ou apresentam oportunidades de rompimento desta lógica.

Ainda é destacado outro ponto da presença da lógica colonial:

[...] a subtração de conteúdos relacionados à “Antiguidade” e à “Idade Média” africana é bastante problemática. O fato positivo apresentado pela BNCC de romper com a periodização estruturada a partir da História da Europa não deveria implicar a subtração da história das sociedades africanas antes do século XVI. Com isso estamos transformando a História da África, da mesma forma que a historiografia colonial fez, num apêndice da Europa e de suas histórias nacionais.¹⁶¹

Em outras palavras, a partir da perspectiva desenvolvida no componente curricular de história, a história da África que é proposta perpetua a lógica de subalternidade da África, porém o "centro" deixa de ser a Europa para ser o Brasil, podemos afirmar que a história da América apresenta as mesmas características. Como afirmam os historiadores fluminenses que assinaram a carta sobre a América e a BNCC, "o que deve mudar é o ponto de vista. Não ficarmos cegos. Não devemos trocar um etnocentrismo por outro."

¹⁶⁰ idem.

¹⁶¹ ibidem.

A ANPUH-Rio e sua carta crítica também destaca preocupações com a centralidade dada ao Brasil:

[...] ao subdimensionar a importância do passado de outros povos, valorizando-se apenas o passado "brasileiro", o texto da base incorre num sério risco de negar o próprio conhecimento histórico enquanto conhecimento do Humano, impossibilitando a articulação crítica com a construção de outras ideias de cidadania, de política e de formação de identidades, inclusive a própria identidade nacional brasileira. Isso nos coloca o risco de propor para as próximas gerações a construção de uma visão de identidade sem alteridade.¹⁶²

Como vimos ao longo desta dissertação as principais críticas à primeira versão da BNCC de história foram especialmente à valorização das histórias indígenas, africana e afro-brasileira; a valorização da história do Brasil em "detrimento" da tradicional história geral; a ausência de história antiga e medieval; e a escolha dos especialistas do componente curricular de história, além da falta de diálogo com a Associação Nacional de História.

A carta crítica elaborada pelo colegiado da UNIOESTE apresentou três pontos que na opinião deles deveriam ser mudados:

Foi identificada uma série de problemas graves e cruciais no documento no que concerne ao tratamento desigual e desarticulado dos conteúdos curriculares. Dentre eles, destacamos:

1. A ênfase excessiva em História do Brasil, com significativo prejuízo da abordagem dos processos históricos mais gerais;
2. O uso de baliza temporal quase sempre referida ao século XVI (período da colonização brasileira) torna quase insignificante aos alunos as aprendizagens de outros contextos históricos, especialmente os referentes à História Antiga e Medieval, além de depor contra a noção de diversidade defendida pela BNCC;
3. Desestruturação da linha temporal, com perda das referências cronológicas e da noção de processo histórico, com consequente fragmentação do conhecimento histórico¹⁶³.

Sabemos que o documento da primeira versão do componente curricular de história apresentou inúmeros problemas, mas o documento escolheu problematizar e que valorizamos a preocupação de romper com o eurocentrismo, e com essa proposta de rompimento foi oferecida uma nova proposta que não apresentava uma história cronológica e que rompia com a história quadripartite. Analisando este ponto podemos observar uma nova abordagem da história que não apresentou a história do Brasil posteriormente a inúmeros períodos da

¹⁶² ANPUH-Rio – Carta crítica à composição do curricular História na BNCC. Acessado em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>. Disponível em: 10/08/2017.

¹⁶³ Manifesto público do colegiado do curso de história da UNIOESTE (campus marechal Candido Rondon) sobre a proposta da base nacional comum curricular para a área de história Publicado em 23 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/historiaunioeste/posts/1682755308637861>

história da humanidade, passando por um "processo de desenvolvimento civilizatório" e, ao abordar a história, nos deparamos com o "atraso" em comparação à história da humanidade.¹⁶⁴

Retomamos a discussão presente na maioria das cartas críticas a BNCC de história e a exclusão da história antiga e medieval. Não foi apenas a ANPUH ou os grupos de historiadores das áreas de antiga e medieval que criticaram as suas ausências. O grupo de historiadores de fluminenses que assinaram o texto História da América e a BNCC também atentaram para esta crítica, além de eleger outros pontos em destaque:

A história da Antiguidade, da Idade Média, está ausente. A história da Idade Moderna e da Idade Contemporânea está sub-representada. A Europa moderna aparece em função das "conquistas" da América e da África. Pretende-se com esses recortes dois objetivos: primeiro trazer para o aluno um mundo mais próximo e portanto mais fácil de ser aprendido, e segundo escapar às visões eurocêntricas que tem impregnado o ensino de história desde que este constitui parte dos currículos escolares. [...] Nós nos perguntamos como poderia ser operacionalizada esta análise sem conhecer o pensamento da Renascença e da Ilustração. Excluir o conhecimento dos processos históricos europeus desde a antiguidade até o período da expansão ultramarina portuguesa (porque a ênfase é em Portugal) em lugar de gerar pensamento crítico capaz de analisar, desnudar e interpretar o eurocentrismo, nos deixará sem ferramentas para sua crítica¹⁶⁵.

Cabe destacar o argumento apresentado no trecho citado, no qual é afirmada a intenção dos especialistas em "aproximar" os conteúdos aos alunos e assim torna-los mais fáceis de serem aprendidos, não encontramos no documento nenhuma menção a esta estratégia de aprendizagem, ou que tenha sido percebido ao analisarmos o material.

O GT de história antiga apresenta as mesmas questões e oferece uma alternativa para este problema:

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. Percebe-se um total desconhecimento, por exemplo, de propostas renovadoras no campo da História Comparada.

Mais uma vez encontramos afirmações infundadas como relação ao documento, pois não existe prova suficiente para sustentar a ideia do total desconhecimento das propostas do

¹⁶⁴ Na verdade estamos falando de uma história da Europa ocidental, que passou a ser compreendida como história geral.

¹⁶⁵ História da América e a BNCC. Disponível: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3129-historia-da-america-e-a-bncc>. Acessado em: 03/08/2017.

campo da história comparada por parte dos especialistas. Em outro trecho destacam a importância dos estudantes terem acesso aos conteúdos de história antiga e medieval para entenderem fatos da contemporaneidade que é o foco principal da Base.

Ao contrário do que concebem os idealizadores do currículo de História da BNCC, a História Antiga e também a Medieval não estão tão distantes dele. Como podem os jovens brasileiros entender o que representou a entrada dos tanques americanos sobre os vestígios da antiga Babilônia (no atual Iraque) ou mesmo o saque e a destruição do museu do Iraque, se nada sabem a respeito da sociedade da antiga Mesopotâmia? Vale destacar que alguns dos primeiros selos de escrita da humanidade foram roubados durante esse saque. Como podem entender os embates das guerras étnicas da Europa contemporânea sem nenhum conhecimento do Medieval? Como podem entender os usos da Antiguidade e do Medieval nos discursos políticos contemporâneos, se nada conhecem desse passado?

A carta dos professores de história antiga e medieval das regiões Norte e Nordeste sobre a BNCC foi o documento que apresentou nitidamente as maiores preocupações dos profissionais da área, ao defenderem uma história eurocêntrica e em especial uma defesa da área de atuação apresentando temores por perdas futuras. Apresentando um caráter corporativista, tendo em vista que existia uma latente preocupação por parte dos mesmo com relação aos aparentes cortes na BNCC de história em suas áreas respectivas áreas.

Entre os elementos presentes na versão da BNCC para o componente História, um dos mais controversos é a exclusão das áreas de Antiga e Medieval, que passam a ser conteúdos opcionais a serem definidos pelos docentes. Tal orientação, no que pese a importância da defesa e promoção da história Indígena, da história da África e mesmo da história da América, pode ter resultados nefastos para o ensino de História, tanto nas escolas como nas Universidades¹⁶⁶.

Concluem o parágrafo destacando uma visão eurocentrada:

Consideramos que a História deve trazer para o primeiro plano de análise regiões e povos que tradicionalmente foram alijados da escrita oficial de nosso país e mesmo do Ocidente, porém isso não deve ser feito em detrimento das experiências humanas na antiguidade e no medieval, as quais forjaram, em grande medida, o mundo em que vivemos atualmente.¹⁶⁷

É de fácil percepção a presença da colonialidade do saber neste trecho ao apresentarem o argumento de destacar a história antiga e medieval ao contrário das demais culturas, por entenderem que estas foram fundamentais para a formação da sociedade ocidental.

¹⁶⁶ Carta de professores de antiga e medieval do norte e nordeste sobre a bncc: Publicada em 25 de novembro de 2015. PDF disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3149-carta-de-professores-do-norte-e-nordeste-sobre-a-bncc>

¹⁶⁷ idem.

A preocupação de professores e pesquisadores das áreas de história antiga e medieval com o corte de suas áreas da BNCC de história, e a defesa de uma história sistematicamente eurocêntrica são pertinentes, porém podemos observar uma preocupação não apenas com os currículos escolares, mas também como ficariam estas áreas de pesquisa no futuro, tendo em vista que, com o possível corte dos currículos escolares, promoveria uma reestruturação nos currículos dos cursos universitários de história, reduzindo disciplinas nas áreas citadas anteriormente. Além dos cortes nas disciplinas ocorreriam cortes em financiamentos de pesquisas. Portanto, podemos afirmar que a preocupação dos professores e pesquisadores das áreas de história antiga e medieval, não é apenas com o comprometimento da aprendizagem discente, mas também é uma defesa de suas áreas de trabalho.

3.2. CARTAS EM DEFESA DA BNCC DE HISTÓRIA

Vieram à público uma grande quantidade de cartas críticas a BNCC de história, mas também encontramos cartas em defesa do documento elaborado pela equipe de especialistas do componente curricular de história, foram poucas manifestações de apoio apresentadas no mesmo molde de carta pública, mas apresentam conteúdos importantes para análise possibilitando uma gama de argumentos opostos ao contrário a BNCC de história.

As professoras Marta Abreu e Hebe Mattos declararam apoio ao documento escrito pela equipe de especialistas de história. Martha Abreu escreveu uma carta em resposta à carta crítica publicada pela ANPUH-Rio sobre a BNCC de história.

Entendo que documento produzido pela Anpuh seção Rio de Janeiro, e assinado por sua presidenta, Monica Martins, não representa todos os seus associados, nem todos os presentes na referida reunião de 18 de novembro. A postura da carta, rejeitando completamente o documento produzido pelo MEC, não é compartilhada por diversos outros historiadores, pesquisadores e profissionais do ensino de história. Sem dúvida, há muitas críticas e sugestões a serem feitas, mas em diálogo com o documento e com os responsáveis pela proposta do componente curricular de História da BNCC. Também divulgaremos um documento público nas redes sociais, discordando de sua forma, conteúdo e encaminhamento.¹⁶⁸

Abreu apresenta outra resposta aos julgamentos feitos à seleção de especialistas, fato que foi recorrente nas demais cartas críticas ao documento.

¹⁶⁸ Carta da profa. DRA. Martha Abreu sobre a “carta crítica” da ANPUH-RIO à proposta da BNCC Publicado em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3126-carta-da-profa-dra-martha-abreu-sobre-a-carta-critica-da-anpuh-rio-a-proposta-da-bncc>.

[...] a professora Hilda Micarello, assessora da Secretaria de Educação Básica do MEC para a elaboração da BNCC, apresentou a proposta geral, que vem sendo trabalhada desde 2013, e os critérios de convocação das equipes de todas as áreas: foram convocados profissionais de variadas partes do país, que atuam na pesquisa do Ensino de sua área específica e possuem experiência em reformulações curriculares realizadas em seus estados. Deixou claro também que o portal está recebendo questionamentos e sugestões (que estão sendo processadas por uma equipe da UNB) e que serão ouvidas todas as associações científicas, de historiadores e de pesquisadores do ensino de história.¹⁶⁹

Em outro trecho Abreu destaca o apresentado pelos pareceristas, escolhidos pelo MEC, sob o mesmo critério de escolha dos especialistas:

Entre vários pontos destacados pelos leitores críticos, foi valorizada a ênfase na história da diversidade étnico-racial e cultural da população brasileira, a preocupação com períodos mais recentes da história e a busca por um perfil mais claro para o Ensino Médio. Sem dúvida, foi problematizada a opção pela história do Brasil como eixo central de ensino. Se há dúvidas em relação a esse recorte, há certezas em relação à necessidade de realizarmos opções de contextos históricos. A maior parte dos leitores críticos presentes discorda da visão de que o documento apenas valoriza a história do Brasil, ou indica a construção de uma história ufanista. Em vários momentos do documento são valorizados os nexos e as articulações da história do Brasil com a história local e global, com outras histórias, processos e temporalidades. Claro, todos apontaram que a articulação com o global e com outras temporalidades deve ser mais perseguida e aprofundada, inclusive com história antiga¹⁷⁰.

Martha Abreu busca argumentar a sua defesa ao documento através das avaliações feitas pelos pareceristas especialmente para intensificar seu discurso sobre o a diversidade étnico-racial presente no documento, ainda é contrária a afirmação de que o documento dá centralidade a história do Brasil. A autora ainda destaca a necessidade de serem trabalhadas outras temporalidades e o aprofundamento em áreas tradicionais como história antiga.

Já Hebe Mattos deu início a sua carta sobre as polêmicas entorno da BNCC de história defendendo o teor do documento:

É com preocupação que tenho acompanhado a reação indignada, predominante em alguns círculos historiográficos, à divulgação, para consulta pública, do texto de história da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em elaboração no MEC. Como todos os outros textos da base, trata-se de um texto preliminar, aberto à discussão, construído por uma equipe de pesquisadores da área de ensino da disciplina em questão. Este caráter técnico do recrutamento do grupo de trabalho, efetuado a partir da expertise no campo do ensino da disciplina, tornou possível que o próprio ex-ministro da educação, professor de filosofia e ética da

¹⁶⁹ idem.

¹⁷⁰ idem.

USP, Renato Janine Ribeiro, fosse o primeiro a fazer ressalvas públicas ao texto base de história¹⁷¹.

Mattos comenta o trecho em que o ministro Renato Janine Ribeiro questionava a centralidade dada à história do Brasil:

A crítica me soou como um convite para que eu lesse com atenção o que “o grupo que elaborava a base” estava propondo. Pareceu-me que eles podiam estar disputando os repertórios que ainda hoje compõem as narrativas canônicas da história brasileira. Construídos quase todos, como sabemos bem, a partir de uma perspectiva racista e eurocêntrica, no século 19 ou na primeira metade do século 20. Ganhavam minha simpatia [...] ainda estava lendo o documento com a atenção que merece, para formar minha opinião sobre ele, quando tive acesso a uma segunda crítica, que se pretendia devastadora. A atual diretoria da ANPUH-Rio de Janeiro convocou uma jornada de estudos para discutir o texto. Já na convocação, me chamou a atenção que o GT História Indígena e o GT Emancipações e Pós-Abolição, que reúnem inúmeros historiadores do Rio de Janeiro, muitos com destacado reconhecimento internacional, não tivessem sido formalmente convidados. E mesmo o GT Ensino de História, presente à reunião, foi desconsiderado na redação do documento final, divulgado no site da Associação. A carta acabou por gerar um pequeno abaixo assinado daqueles que não se sentiam representados pelo texto, encabeçado pelos representantes do GT de ensino de história na reunião e pela minha colega Martha Abreu¹⁷².

O documento citado por ela foi um texto em repúdio a carta crítica sobre a BNCC de história escrita pela ANPUH-Rio¹⁷³:

Prezada Direção Nacional da Anpuh, Prezadas Maria Helena Capelato e Tania de Luca, [...] Nós, abaixo assinados, membros da Anpuh /Rio de Janeiro, entendemos que a "Carta Crítica da Anpuh/Rio ao Componente Curricular História na BNCC", assinada pela presidente Monica Martins, não representa todos os seus associados, nem todos os presentes na referida jornada de 18 de novembro. A postura da carta, rejeitando o documento produzido pelo MEC, não é compartilhada por diversos outros historiadores ligados ao ensino e à pesquisa em história. Sem dúvida, há muitas críticas e sugestões a serem feitas, mas defendemos que o diálogo com o documento e com os responsáveis pela proposta precisa ser fortalecido.¹⁷⁴

¹⁷¹ Hebe Mattos. Sobre a BNCC e os historiadores. Disponível em: [https:// conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/](https://conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/)

¹⁷² idem.

¹⁷³ Posição de um grupo de historiadores fluminenses enviadas à ANPUH Brasil em 30 de novembro de 2015, acerca da “carta crítica da ANPUH-RIO ao componente curricular história na BNCC Enviada em 23 de novembro de 2015. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3146-posicao-de-um-grupo-de-historiadores-fluminenses-enviada-a-anpuh-brasil-em-30-de-novembro-de-2015-acerca-da-carta-critica-da-anpuh-rio-ao-componente-curricular-historia-na-bncc>.

¹⁷⁴ O documento foi assinado por: Helenice Rocha – UERJ, Martha Abreu – UFF, Marcelo Magalhães – UNIRIO, Hebe Mattos – UFF, Luis Reznik – UERJ, Maria Regina Celestino – UFF, Maria Aparecida Cabral – UERJ, Marieta de Moraes Ferreira – UFRJ, Giovana Xavier – UFRJ, Warley da Costa – UFRJ, Alvaro Nascimento – UFRRJ, Keila Grinberg – UNIRIO, Vania Moreira – UFRRJ, Marcia de Almeida Gonçalves – UERJ, Carmen Gabriel – UFRJ, Ana Maria Monteiro – UFRJ, Rui Aniceto Fernandes – UERJ, Carina Martins – UERJ, Sonia Wanderley – UERJ, Mariana Muaze – UNIRIO, Juçara Mello - PUC- Rio, Priscilla Leal Mello – UERJ, Ana Maria Santiago – UERJ.

É evidente a preocupação do grupo de professores em defender a continuidade da Base, e partindo do documento apresentado serem feitas as mudanças necessárias.

Hebe Mattos continua a sua análise ao discurso apresentado na carta de repúdio da ANPUH-Rio:

Pessoalmente, me senti profundamente incomodada com o tom dos primeiros parágrafos da carta crítica, que vaticinava que a proposta em discussão estava em flagrante “descompasso com as pesquisas historiográficas de ponta”. Concedia ao texto, apenas, “a boa intenção” de romper com uma perspectiva eurocêntrica e quadripartite do tempo histórico. Ainda que sem sucesso, pois, para os autores, “o tempo histórico é o tempo humano, o tempo da espécie humana em seu fazer-se, o Homem se reconhecendo em suas relações sociais”. [...] Pelo menos na minha área de estudos, o ser humano universalizado no masculino e com agá maiúsculo não se faz presente em qualquer pesquisa de ponta. Há muitos anos.¹⁷⁵

A crítica feita por Mattos é pertinente pois as ciências humanas então apresentando trabalhos com críticas ao eurocentrismo e oferecendo alternativas para rompimento com a tal lógica. Porém os avanços na área de história estão tímidos comparado-o as outras áreas das ciências humanas, provavelmente essa timidez tenha contribuído para um incômodo tão grande com a apresentação do componente curricular de história, podemos afirmar que o documento apresentado estava alinhado com o restante dos componentes curriculares da área de humanas.

Em outro trecho Hebe Mattos apresenta a sua opinião sobre a necessidade da BNCC e de seu formato de construção:

Não sei se precisamos de uma base curricular comum. Se precisamos, ela sem dúvida deve ser amplamente discutida com a comunidade de educadores, de historiadores e com a sociedade, antes de ser aprovada. Mas fico feliz que tenhamos largado para discussão a partir de um documento tão radical no seu esforço de romper com o eurocentrismo que informa a concepção de história até agora predominante no ensino de história do país. Inclusive nas nossas universidades¹⁷⁶.

Mattos continua ao problematizar as escolhas dos conteúdos e como evitar uma história eurocêntrica:

Por onde recortar para apresentar aos estudantes uma história global não eurocêntrica? Do neolítico à internet, como escolher o que estudar? A entrada pela história do Brasil, espaço de inserção política do estudante, faz todo sentido no contexto de um base curricular mínima *nacional*. E pode ser amplamente

¹⁷⁵ Hebe Mattos. Sobre a BNCC e os historiadores. Disponível em: [https:// conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/](https://conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/)

¹⁷⁶ Hebe Mattos. Sobre a BNCC e os historiadores. Disponível em: [https:// conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/](https://conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/)

cosmopolita, se conseguir articular de forma consistente o local, o global e o nacional.¹⁷⁷

A autora continua apresentando análises positivas e sugestões de mudanças ao documento:

A ênfase nas representações do passado no tempo presente também me pareceu chave interessante para propor recortes em sala de aula, capazes de ajudar o professor a problematizar as noções de tempo e de historicidade, matérias primas da disciplina da história. Os usos do passado no presente são também ferramenta eficaz para elencar conteúdos programáticos anteriores à colonização portuguesa no Brasil, problematizando legados filosóficos, artísticos ou religiosos fortemente presentes na contemporaneidade. No conjunto, porém, parece-me necessário precisar mais quais contextos, em cada uma das fases do aprendizado, permitirão refletir sobre a *dimensão temporal da história humana*, bem como sobre a alteridade entre épocas e culturas.¹⁷⁸

Mais uma vez destacamos a preocupação da autora em apresentar críticas construtivas ao documento e especialmente em respeito aos especialistas que construíram a primeira versão, e apresentar possibilidades de revisão em pontos criticados pela comunidade de historiadores.

Hebe Mattos não apresenta apenas defesas ao documento, ela apresentou pontos que acredita ser problemáticos, em alguns casos entra em acordo com as cartas críticas publicadas no site da ANPUH.

[...] concordo com algumas das críticas elencadas pelo ex-ministro Janine ou pela carta da ANPUH-Rio, apenas me parece que elas devem ser dirigidas aos especialistas que vem trabalhando o documento, para que a proposta seja aperfeiçoada. No texto apresentado, em especial na proposta de ensino médio, o esforço de se libertar da organização eurocêntrica da história resultou, em grande medida, em uma dificuldade de abordar historicamente a centralidade da expansão europeia para a própria construção de uma “História do Brasil”. A incorporação da noção de história Atlântica, articulando América, Europa e África, a partir da expansão marítima e comercial europeia, pode ser uma chave de leitura eficaz para superar o problema. Algum investimento na interdisciplinaridade com a filosofia e a sociologia me parece também fundamental¹⁷⁹.

Uma das ausências com maior relevância está relacionada a falta de propostas de interdisciplinaridade, que é uma característica das ciências humanas e especialmente da história, já que é uma ciência que dialoga com várias epistemologias. Com isso, seria esperado a continuidade desta prática na Base.

¹⁷⁷ idem

¹⁷⁸ ibidem.

¹⁷⁹ Hebe Mattos. Sobre a BNCC e os historiadores. Disponível em: [https:// conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/](https://conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/)

A autora apresenta uma defesa da equipe de especialistas e as suas escolhas, além de destacar a contribuição necessária na elaboração da versão final:

A ideia de fazer uma base nacional curricular mínima é em si bastante problemática. Pessoalmente, não gosto da ideia. [...] Por outro lado, o grupo que elabora a base foi recrutado entre os especialistas em ensino de história, campo que teve importante desenvolvimento nos últimos anos. É uma área que vem pensando há anos como ensinar a história, para quem estamos ensinando história e para quem serve a história ensinada. Seus especialistas estão fortemente embasados no que de melhor tem acontecido nas salas de aula do ensino básico e das universidades na matéria. O MEC mostra-se consciente do caráter preliminar da proposta apresentada – e da delicadeza política da missão, o que é bastante auspicioso. A base está aberta para críticas. [...] Com as tensões teóricas e políticas inevitáveis à decisão de construir um currículo mínimo nacional, e tendo em vista a *obrigatoriedade legal* de abordar a história indígena, da África e da cultura afro-brasileira, o trabalho me parece estar muito bem encaminhado.¹⁸⁰

A afirmativa de Mattos sobre o documento está no caminho certo por estar cumprindo as leis 10.639 e 11.645, é importante. Até a apresentação da primeira versão da BNCC de história não existia um documento que propusesse uma inclusão e uma construção da história de forma relativamente igualitária ao retratar o indígena, o africano e o europeu.

Cabe ressaltar que tanto Martha Abreu como Hebe Mattos são especialistas da história do Brasil e fazem parte do GT de emancipações e pós-abolição, que apoiou a Base entendendo que ela contribui para o rompimento com o eurocentrismo e pela maior inclusão dos africanos e dos afro-brasileiros no currículo escolar.

3.3. OPINIÕES DE HISTORIADORES NA MÍDIA

Com a publicação do ministro Renato Janine Ribeiro em sua conta no facebook em tom crítico ao documento preliminar de história deu-se uma maior atenção por parte da mídia ao que estava proposto no documento, que o ministro afirmou ser preliminar. Além das reportagens com entrevistas a historiadores, foi dado espaço para historiadores reconhecidos no meio acadêmico e especialmente conhecidos pelo público em geral de escreverem suas opiniões em relação ao documento. Destacamos as colunas de opinião escritas por historiadores, as três opiniões foram publicadas no jornal O Globo e reproduzidas em outros veículos de comunicação de grande circulação nacional, os autores foram Ronaldo Vainfas professor da UFF; Marco Antônio Villa professor da UFSCAR; o terceiro tem dois autores Demétrio Magnoli doutor em geografia e Elaine Senise Barbosa historiadora.

¹⁸⁰ idem.

O primeiro artigo de opinião publicado foi na coluna permanente de Demétrio Magnolio no jornal o Globo, com o auxílio da historiadora Elaine Senise Barbosa, que foi intitulado "História sem tempo". Neste texto os autores apresentam críticas as escolhas dos conteúdos e associam a BNCC como um projeto de cunho político.

Renato Janine, o Breve, transitou pela porta giratória do MEC em menos de seis meses. No curto reinado, antes da devolução do ministério a um “profissional da política”, teve tempo para proclamar a Base Nacional Comum (BNC), que equivale a um decreto ideológico de refundação do Brasil. Sob os auspícios do filósofo, a História foi abolida das escolas. No seu lugar, emerge uma sociologia do multiculturalismo destinada a apagar a lousa na qual gerações de professores ensinaram o processo histórico que conduziu à formação das modernas sociedades ocidentais, fundadas no princípio da igualdade dos indivíduos perante a lei¹⁸¹.

Os autores destacam uma visão ideológica na construção do componente curricular de história, podemos afirmar que tal afirmação apresenta falhas em seus argumentos e iremos destaca-los ao longo da análise do artigo, de antemão podemos apresentar uma problemática presente nos três artigos de opinião que serão analisados, todos apresentam um forte discurso político para desqualificar a BNCC de história.

Os autores fizeram críticas a narrativa histórica presente na Base:

O ensino de História, oficializado pelo Estado-Nação no século XIX, fixou o paradigma da narrativa histórica baseado no esquema temporal clássico: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea. A crítica historiográfica contesta esse paradigma, impregnado de positivismo, evolucionismo e eurocentrismo, desde os anos 60. Mas o MEC joga fora o nenê junto com a água do banho, eliminando o que caracteriza o ensino de História: uma narrativa que se organiza na perspectiva temporal. Segundo a BNC, no 6º ano do ensino fundamental, alunos de 11 anos são convidados a “problematizar” o “modelo quadripartite francês”, que nunca mais reaparecerá.¹⁸²

No trecho citado acima podemos observar um entendimento prévio da existência da crítica ao modelo quadripartite francês por apresentar dentre outras uma lógica colonial, mas é destacado a proposta da BNCC de questionar este modelo, porém não é seguido o modelo criticado, logo o aluno não verá este modelo novamente. Ora é necessário fazer uma crítica ao modelo quadripartite e para tal crítica ter lógica ele deve ser seguido? Seria um aviso de que o modelo que será seguido apresenta uma lógica evolucionista e eurocêntrica? A aparente

¹⁸¹ Demétrio Magnoli e Elaine Senise Barbosa. Proposta do MEC para ensino de história mata a temporalidade. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/11/1703011-proposta-do-mec-para-ensino-de-historia-mata-a-temporalidade.shtml>. Acessado em: 30/04/2017

¹⁸² Demétrio Magnoli e Elaine Senise Barbosa. Proposta do MEC para ensino de história mata a temporalidade. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/11/1703011-proposta-do-mec-para-ensino-de-historia-mata-a-temporalidade.shtml>. Acessado em: 30/04/2017

proposta dos especialistas que elaboraram o componente curricular de história era de desconstruir a lógica da tradição histórica e para isso deveria ser apresentada como ela foi construída.

Em seguida os autores apresentam mais críticas à construção da Base:

Muito depois, no ensino médio, aquilo que se chamava História Geral surgirá sob a forma fragmentária do estudo dos “mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros” (1º ano), dos “mundos americanos” (2º ano) e dos “mundos europeus e asiáticos” (3º ano). [...] O esquema temporal clássico reconhecia que a mundialização da história humana derivou da expansão dos estados europeus, num processo ritmado pelas Navegações, pelo Iluminismo, pela Revolução Industrial e pelo imperialismo. A tradição greco-romana, o cristianismo, o comércio, as tecnologias modernas e o advento da ideia de cidadania difundiram-se nesse amplo movimento que enlaçou, diferenciadamente, o mundo inteiro. A BNC rasga todas essas páginas, para inaugurar o ensino de histórias paralelas de povos separados pela muralha da “cultura”. Os educadores do multiculturalismo que a elaboraram compartilham com os neoconservadores o paradigma do “choque de civilizações”, apenas invertendo os sinais de positividade e negatividade.¹⁸³

É nítida a defesa da lógica colonial, os autores defendem o currículo da tradição escolar que foi construído na sua base em uma história eurocentrada até o século XX e é esse o principal ponto de crítica a BNCC, apresentar uma nova perspectiva que não seja apenas europeia.

Outro ponto destacado pelos autores foi o uso do conceito de nação:

O conceito de nação deve ser derrubado para ceder espaço a uma história de grupos étnicos e culturais encaixados, pela força, na moldura das fronteiras políticas contemporâneas.¹⁸⁴

Neste trecho encontramos uma contradição às críticas e análises apresentadas anteriormente, tendo em vista que os autores defendem que o conceito de nação "perdeu" espaço para outros, porém encontramos críticas ao uso do conceito como ponto central da BNCC de história, como destacou Carmem Teresa Gabriel.

Em outro trecho os autores retomam as críticas ao rompimento com a lógica eurocêntrica:

Na BNC, não há menção à Grécia Clássica: sem a Ágora, os alunos nunca ouvirão falar das raízes do conceito de cidadania. Igualmente, inexistem referências sobre o medievo das catedrais, das cidades e do comércio: sem elas, nossas escolas cancelam o ensino do “império da Igreja” e das rupturas que originaram a modernidade. O MEC também decidiu excluir da narrativa histórica o Absolutismo

¹⁸³ idem.

¹⁸⁴ Demétrio Magnoli e Elaine Senise Barbosa. Proposta do MEC para ensino de história mata a temporalidade. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/11/1703011-proposta-do-mec-para-ensino-de-historia-mata-a-temporalidade.shtml>. Acessado em: 30/04/2017

e o Iluminismo, cancelando o estudo da formação do Estado-Nação. A Revolução Francesa, por sua vez, surge apenas de passagem, no 8º ano, como apêndice da análise das “incorporações do pensamento liberal no Brasil”¹⁸⁵.

Após a crítica à ausência de história europeia, é feita uma afirmação de caráter político:

Não é incompetência, mas projeto político. [...]No altar de uma educação ideológica, voltada para promover a “cultura”, a etnia e a raça, o MEC imolava o universalismo, incinerando a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A trajetória iniciada por meio daquele parecer conclui-se com uma BNC que descarta a historicidade para ocultar os princípios originários da democracia. Doutrinação escolar? A intenção é essa, mas o verdadeiro resultado da abolição da História será um novo e brutal retrocesso nos indicadores de aprendizagem.¹⁸⁶

A afirmação ao tratar a BNCC como um projeto político e doutrinador é feita para desconstruir a proposta curricular, pois os autores a compreendem como ruim, mas ao invés de criticarem a sua abordagem, preferem classificá-la como um projeto político, lembrando que o cenário político no qual a BNCC foi apresentada era de crise do governo Dilma Rousseff.

Outro artigo de opinião que ganhou destaque foi escrito pelo professor Ronaldo Vainfas, podemos afirmar que o seu texto foi o que ganhou maior destaque, tendo em vista que trata-se de um historiador reconhecido pelo público em geral e especialmente entre os seus pares.

O título de seu artigo já apresenta o seu teor crítico, fundamentado no cenário político e pouco no documento preliminar de história: "Nova face do autoritarismo".

Vainfas destaca pontos que ele entende como críticos no documento, mas podemos identificar um discurso fortemente influenciado por posicionamentos políticos e em alguns pontos apresenta falácias sobre a BNCC e um conhecimento superficial sobre o seu teor.

Não é de hoje que o Estado brasileiro tenta estropiar o ensino da História no país. No regime militar, a principal tentativa veio com a obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais, fundindo a História e a Geografia em uma mesma disciplina, em detrimento de ambas.[...] A sociedade brasileira reagiu, e a História foi restaurada como disciplina específica, entre 1984 e 1993, em meio ao processo de redemocratização do país. [...]Eis que agora vem à baila a discussão da Base Curricular Comum, urdida pelo Estado desde o primeiro governo lulopetista¹⁸⁷.

¹⁸⁵ *idem*.

¹⁸⁶ *ibidem*.

¹⁸⁷ Ronaldo Vainfas. Nova face do autoritarismo. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777>. Acessado em: 30/03/2017. Acessado em: 18/06/2017.

O historiador apresenta na primeira parte de suas críticas ao documento um a associação dos governos do PT a governos ditatoriais que "reduziram" a disciplina de história, especialmente durante o período da Ditadura - civil Militar, porém tal associação é errônea tendo em vista que a disciplina de história não teve seu campo reduzido com a BNCC, o que identificamos é uma mudança estrutural, onde o eixo deixa de ser a Europa e o local (o Brasil) passa a ser o ponto de partida para as abordagens históricas.

Em outro trecho, Vainfas questiona o processo de escolha dos membros das comissões de especialistas:

Nunca se soube como foram escolhidos os membros da comissão encarregada do trabalho, cujos nomes só agora vêm a público, muito menos as instruções que receberam deste governo cara de pau. O fato é que os trabalhos da comissão foram consolidados em 2014, ano eleitoral, e publicizadas em 2015. O conceito de Base Curricular Comum é, por si mesmo, discutível, ao presumir uma uniformidade de conhecimentos desejáveis, sobretudo em História, para um país gigantesco e diverso.¹⁸⁸

Como dissemos anteriormente o processo de seleção dos especialistas seguiu um critério técnico, que foi publicamente divulgado e pode ser encontrado no texto de apresentação do documento, mas não podemos apontar o processo de seleção dos especialistas neutro (ou não), nem mesmo que os especialistas com maior produção na área de ensino de história foram os selecionados, pois ocorreram recusas ao cargo, mas os especialistas selecionados atendem plenamente ao perfil apresentado pelo MEC.

Mais uma vez Vainfas apresenta o documento de caráter ideologizado e classifica o governo do PT como um regime político, associando a governos ditatoriais:

A disciplina História prevista pelo regime lulopetista estabelece para o fundamental I o ensino de sujeitos, grupos sociais, comunidades, lugares de vivências e, por fim, o dos "mundos brasileiros". Conceitos abstratos e anódinos, impossíveis de serem ensinados a crianças, salvo como doutrina. Os primeiros dois anos do fundamental II prosseguem nesta linha abstrata de "processos e sujeitos".¹⁸⁹

O autor apresenta críticas ao documento sem justificá-las, as críticas ao documento são superficiais, ele apresenta uma postura de ataque ao texto e uma tentativa de desqualificar o que fora proposto pela equipe de especialistas.

O ensino da História do Brasil sempre foi problemático entre nós, brasileiros, sendo ora admitida como disciplina específica, ora inserida na História Geral.

¹⁸⁸ idem.

¹⁸⁹ Ronaldo Vainfas. Nova face do autoritarismo. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777>. Acessado em: 30/03/2017. Acessado em: 18/06/2017.

Reaparece, na versão lulopetista, de maneira desastrosa. A comissão encarregada de formular o currículo comum não se avexa de escrever que "ênfatiza-se a História do Brasil como o alicerce a partir do qual tais conhecimentos serão construídos ao longo da educação básica". [...] A proposta da comissão do MEC para o ensino da História em 2015 é, portanto, uma aberração. Mutila os processos históricos globais, aposta na sincronia contra a diacronia, é fanática pelo presentismo. Incentiva ódios raciais e valores terceiro-mundistas superados. Estimula a ignorância, ao colocar a História ocidental como periférica, na realidade como vilã. Combate o eurocentrismo com um brasilcentrismo inconsistente. É uma aposta no obscurantismo, inspirada por um modelo chavista de política internacional.¹⁹⁰

Podemos identificar neste trecho a insatisfação do autor ao perceber que a centralidade tradicionalmente dada a história geral havia sido deslocada e podemos definir essa história focada na Europa Ocidental foi reduzida para destacar a história do Brasil e especialmente as matrizes que contribuíram na construção histórica do país, dando um espaço mais igual aos africanos, indígenas, europeus e posteriormente asiáticos. O autor chega a classificar o documento como brasilcentrista, por dar um foco maior a história do Brasil, ele negligencia a proposta dos especialistas de partir de uma história local para entender a história global, e por isso acusa os especialistas de fanáticos pelo tempo presente.

Em outro trecho ele afirma que a proposta inclusiva da BNCC "incentiva ódios raciais", mais uma vez podemos caracterizar tal comentário como falácia, tendo em vista que a proposta dos especialistas era exatamente reduzir as tensões raciais existentes na sociedade provocadas pelo desconhecimento ou negligenciamento de outras matrizes culturas presentes na construção da identidade nacional.

Outro texto de opinião que uma abordagem crítica a BNCC pelo viés político e eurocentrado foi escrito pelo historiador Marco Antônio Villa com o seguinte tema: "A revolução cultural do PT".

Villa classifica a proposta da BNCC como uma proposta de cunho político e negligencia a existência de um discurso em defesa de uma base curricular comum desde o processo de democratização no final da década de 1980, muito antes dos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016).

O Ministério da Educação está preparando uma Revolução Cultural que transformará Mao Tsé-Tung em um moderado pedagogo, quase um "reacionário burguês." Sob o disfarce de "consulta pública", pretende até junho "aprovar" uma radical mudança nos currículos dos ensinos fundamental e médio — antigos primeiro e segundo graus. Nem a União Soviética teve coragem de fazer uma mudança tão drástica como a "Base Nacional Comum Curricular."¹⁹¹

¹⁹⁰ idem.

¹⁹¹ Marco Antônio Villa. A revolução cultural do PT. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/a-revolucao-cultural-do-pt-18407995>. Acessado em: 02/11/2018.

Vila apresenta uma crítica de caráter político por apresentar um posicionamento opositor ao governo do PT e assim como Ronaldo Vainfas, apresenta argumentos pautados de forma superficial e argumenta baseado em visões simplórias de senso comum.

No caso do ensino de História, é um duro golpe. Mais ainda: é um crime de lesa-pátria. Vou comentar somente o currículo de História do ensino médio. Foi simplesmente suprimida a História Antiga. Seguindo a vontade dos comissários-educadores do PT, não teremos mais nenhuma aula que trata da Mesopotâmia ou do Egito. Da herança greco-latina os nossos alunos nada saberão. A filosofia grega para que serve? E a democracia ateniense? E a cultura grega? E a herança romana? E o nascimento do cristianismo? E o Império Romano? Isto só para lembrar temas que são essenciais à nossa cultura, à nossa história, à nossa tradição. [...]Mas os comissários-educadores — e sua sanha anticivilizatória — odeiam também a História Medieval. Afinal, são dez séculos inúteis, presumo. Toda a expansão do cristianismo e seus reflexos na cultura ocidental, o mundo islâmico, as Cruzadas, as transformações econômico-políticas, especialmente a partir do século XI, são desprezadas. O Renascimento — em todas as suas variações — foi simplesmente ignorado. Parece mentira, mas, infelizmente, não é. Mas tem mais: a Revolução Industrial não é citada uma vez sequer, assim como a Revolução Francesa ou as revoluções inglesas do século XVII.¹⁹²

Ao longo desta dissertação nos deparamos com inúmeras críticas a BNCC de história por conta dos cortes nas áreas de história antiga e medieval, mas a afirmação de Villa apresenta pontos problemáticos, pois não podemos afirmar que os alunos não teriam aulas de história antiga ou medieval, pois uma das propostas era a possibilidade do docente escolher outros temas para trabalhar com seus alunos. Outro ponto que cabe destaque neste trecho citado é a insatisfação do autor com a troca de eixo central, tirando a Europa do centro dos estudos da história, ele destaca que os especialistas tinham "uma sanha anticivilizatória" fica eminente a visão da história defendida por Villa, ao afirmar que o documento segue uma linha anticivilizatória por cortar temas relacionados a história europeia o autor apresentasse como defensor da historiografia tradicional de cunho eurocêntrico.

Villa apresenta novas críticas ao documento:

Mas, afinal, o que os alunos vão estudar? No primeiro ano, “mundos ameríndio, africanos e afro-brasileiros.” Qual objetivo? “Analisar a pluralidade de concepções históricas e cosmológicas de povos africanos, europeus e indígenas relacionados a memórias, mitologias, tradições orais e a outras formas de conhecimento e de transmissão de conhecimento.” E também: “interpretar os movimentos sociais negros e quilombolas no Brasil contemporâneo, estabelecendo relações entre esses movimentos e as trajetórias históricas dessas populações, do século XIX ao século XXI.” Sem esquecer de “valorizar e promover o respeito às culturas africanas, afro-americanas (povos negros das Américas Central e do Sul) e afro-brasileiras, percebendo os diferentes sentidos, significados e representações de ser africano e ser afrobrasileiro¹⁹³.”

¹⁹² idem.

¹⁹³ Marco Antônio Villa. A revolução cultural do PT. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/a-revolucao-cultural-do-pt-18407995>. Acessado em: 02/11/2018.

O autor dá continuidade as críticas ao documento:

No segundo ano — quase uma repetição do primeiro — o estudo é sobre os “mundos americanos.” Objetivo: “analisar a pluralidade de concepções históricas e cosmológicas das sociedades ameríndias a memórias, mitologias, tradições e outras formas de construção e transmissão de conhecimento, tais como as cosmogonias inca, maia, tupi e jê.” Ao imperialismo americano, claro, é dado um destaque especial. Como contraponto, devem ser estudadas as Revoluções Boliviana e Cubana; sim, são exemplos de democracia. E, no caso das ditaduras, a sugestão é analisar o Chile de Pinochet — de Cuba, nem tchum¹⁹⁴.

As críticas apresentadas ao documento apresentam um teor de desvalorização das propostas "inclusivas" como promover o conhecimento de das culturas indígenas e africanas, e fica perceptível a preocupação do autor se limitar a ausência de centralidade a cultura europeia que ele perde a oportunidade de problematizar a representação dos indígenas de uma forma mítica. Outro ponto é a afirmação da predileção dos especialistas por escolhas ideológicas ao tratar por exemplo os conceitos de revolução destacando a Revolução Cubana e ao tratar de ditadura o governo cubano não é citado, o foco deste trabalho não é traçar um levantamento dos conteúdos abordados nos livros didáticos, mas na maioria dos livros didáticos encontramos a mesma lógica proposta pelos especialistas ao trabalhar esses conceitos.

Ao compararmos os três artigos encontramos características parecidas como a crítica ao documento, porém podemos identificar uma análise superficial do documento, além do discurso de caráter político apresentando uma evidente oposição ao governo do PT, devemos lembrar que os governo de Dilma Rousseff estava enfraquecido no ano final do ano de 2015, que culminou no seu processo de impeachment em 2016, tais críticas ao documento associando ele diretamente a um governo resultou no enfraquecimento da primeira versão da BNCC.

Podemos concluir ao término das análises dos discursos presentes nos artigos de opinião publicados em jornais de grande circulação é que o maior incomodo apresentado nos três textos não é a criação de uma base curricular nacional, ou o governo a frente do projeto, mas sim a insatisfação de ser apresentada uma proposta curricular que rompe com a lógica eurocêntrica, que inclui com o mesmo destaque dado a história europeia ou estadunidense para se falar de indígenas, africanos e afro-brasileiros. O grande questionamento é o não reconhecimento da história indígena e africana como parte significativa da construção histórica do Brasil. Esse conjunto de manifestos materializa a colonialidade do saber, isto é, o

¹⁹⁴ idem.

não reconhecimento destes povos como produtores de conhecimento, ou simplesmente a negativa a uma nova perspectiva histórica que tira a centralidade da Europa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, foram elaboradas análises e hipóteses para entender e explicar os fatores que propiciaram uma grande repercussão e debate sobre a primeira versão do componente de história da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O objetivo principal pretendido era compreender as disputas políticas e acadêmicas na apresentação do documento supracitado pelo Ministério da Educação do Brasil entre 2015 – 2017, partindo do pressuposto de que uma proposta curricular tende a promover conflitos no seu processo de construção.

Para isso, foram analisados os documentos preliminares da BNCC de história dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, anos de atuação do professor de história. Investigando-os, procuramos perceber os personagens envolvidos no processo de construção da Base e seus interesses, como no caso da iniciativa privada, os membros do Ministério da Educação no processo de escolha dos especialistas as narrativas presentes no documento apresentado. Ademais, buscamos identificar falas direcionadas ao documento e analisar o lócus de enunciação dos autores contrários e favoráveis à primeira versão da BNCC de história, além de verificar discursos defensores do currículo escolar tradicional e de característica eurocêntrica.

Ao longo da pesquisa, atingimos o objetivo de análise através da apreciação dos documentos curriculares, da comparação com os livros didáticos como reprodutores do currículo tradicional e da análise das cartas críticas emitida por historiadores e seus grupos de trabalho.

A principal hipótese era de que primeira versão da BNCC propôs uma forte mudança nas estruturas da abordagem e visão da história escolar, rompendo com o pensamento eurocêntrico, de certa maneira. Todavia, essa proposta de valorização da história indígena e afro-brasileira gerou um incômodo por romper com as tradições de valorização exclusiva da cultura europeia.

Podemos concluir que essa hipótese se confirmou, tendo em vista que a primeira versão da BNCC de história apresentou uma ruptura com o pensamento eurocêntrico, pois foi proposta uma nova estrutura curricular abolindo o modelo quadripartite (história antiga, medieval, moderna e contemporânea), além de apresentar como base para a construção histórica a história do Brasil. Devemos resaltar a proposta de valorização das culturas indígena, africana e afro-brasileira, deixando de valorizar exclusivamente a cultura europeia e, conseqüentemente, colocando as demais culturas em uma posição de subalternidade.

Conseqüentemente, proporcionando uma insatisfação aos historiadores das áreas de história antiga e medieval que entenderam que suas áreas seriam afetadas com a nova proposta curricular, alguns historiadores influenciados pela historiografia da tradição apresentaram insatisfação por conta da mudança de centralidade.

No primeiro capítulo, concluímos que o processo de construção da BNCC se desenvolveu em um momento conturbado politicamente para o governo federal e os fatores políticos influenciaram diretamente na rejeição ao documento preliminar, especialmente o componente curricular de história que apresentou uma nova perspectiva estrutural na apresentação de seus conteúdos. Essa denegação no âmbito geral se deu por conta do processo de seleção dos especialistas responsáveis pela redação da Base, além das críticas pertinentes à possibilidade do documento tornar-se um direcionador de avaliações de ensino e institucionais, tendo em vista o envolvimento do secretário de educação básica, Manuel Palácios, com o CAEd/UFJF, uma vez que a instituição é reconhecida por sua atuação em processos de avaliações institucionais. Outro ponto criticado foi o apoio de grupos empresariais à Base, já que estes defendiam uma razão mercadológica para o novo currículo escolar.

Uma das hipóteses levantadas neste trabalho era que a formação acadêmica dos especialistas contribuiu para a construção de uma Base mais inclusiva problematizando o racismo, a intolerância religiosa e a proposta de romper com o eurocentrismo. Concluímos que essa hipótese se confirma. Ao analisarmos os currículos dos especialistas, encontramos trabalhos problematizando a lógica colonial, além outros sobre povos indígenas, quilombos e religiosidade de matriz africana. Foram encontrados especialistas que ministram aulas em cursos de graduação em história com atuação nas áreas de história indígena, história da África e história da América.

No decorrer do segundo capítulo, foram feitas análises da primeira versão da BNCC, tendo como arcabouço teórico o pensamento decolonial e sua crítica ao eurocentrismo. A primeira forma de análise foi a quantitativa no qual pretendíamos identificar os objetivos de aprendizagem que apresentavam permanências e rupturas com o pensamento colonial e a lógica eurocêntrica. A partir dessa investigação, podemos depreender que a maioria dos objetivos propostos apresentam rupturas com a tradição escolar e, conseqüentemente, com o eurocentrismo. Além disso, ao ampliarmos a análise, podemos inferir que os anos do Ensino Médio apresentam uma maior ruptura com a lógica eurocêntrica, pois são destacados os mundos americanos, africanos, asiáticos e europeus, proporcionando um destaque igualitário

às matrizes étnicas que contribuíram na formação histórica do Brasil. Entretanto, ao conduzir a análise qualitativa, pudemos identificar, por outro lado, pontos de manutenção do eurocentrismo, mesmo que de forma reduzida em comparação ao currículo da tradição escolar, pois em alguns casos os recortes temporais e espaciais feitos pelos especialistas contribuem para a permanência de características eurocêntricas.

No terceiro capítulo, analisamos os discursos presentes nas cartas contrárias à versão preliminar da Base e identificamos um engajamento da ANPUH-Rio em promover eventos de discussão sobre o tema e iniciar uma frente contrária à nova proposta curricular. Os grupos mais exaltados eram dos historiadores das áreas de história antiga e idade média, por conta dos cortes sofridos na BNCC de história. Nossa hipótese é de que houve um comportamento ativo por conta da possibilidade na perda de espaço no currículo e, como resultado, poderia haver contenções nos fomentos de pesquisa. Além da atuação constante dos pesquisadores desta área, encontramos cartas críticas feitas por historiadores que não concordaram com a mudança de eixo para o Brasil em detrimento do eixo europeu. Destes textos críticos, encontramos colunas de opinião escrita por historiadores em jornais de grande circulação. Tais posicionamentos expunham uma forte oposição política ao governo do PT. Nos três textos analisados encontramos argumentos que se mostraram superficiais sobre o documento. Os autores apontam para um caráter ideologizado do documento, por isso acreditamos que esse fator foi importante para a rejeição pública.

Devemos ressaltar que, mesmo apresentando rupturas com a lógica colonial, o documento apresenta pontos diretamente ligados à colonialidade, especialmente pelo que foi destacado pelo GT de história da África que problematizou, com propriedade, o fato do documento só se referir ao continente africano através da presença europeia, o que perpetua, portanto, a lógica de dominação apresentada pela historiografia clássica.

A mesma crítica pode ser feita na maioria das abordagens que destacam a história indígena, sublimando uma história através da ótica do europeu, e apresentando a cultura indígena como algo "diferente" e místico. Cabe ressaltar que, em alguns casos, podemos identificar narrativas que apresentam o indígena como um ser do passado, perpetuando assim a lógica do senso comum de que o indígena corresponde ao arquétipo¹⁹⁵ construído pela

¹⁹⁵ Arquétipo é a primeira imagem de alguma coisa. O conceito surgiu em 1919 com o suíço Carl Gustav Jung. Para ele os arquétipos são como um conjunto de imagens psíquicas presentes no inconsciente coletivo que seria a parte mais profunda do inconsciente humano. Esses arquétipos projetando-se em diversos aspectos da vida, como sonhos e até mesmo narrativas. Imagens universais que existiram desde os tempos mais remotos. Se originam de uma constante repetição de uma mesma experiência, durante muitas gerações. Eles são as tendências estruturantes e invisíveis dos símbolos. No caso do indígena a imagem projetada é de um sujeito místico, ligado

historiografia clássica, protocolada pelo IHGB e pela primeira geração do romantismo brasileiro.

Para evitar tais problemas, contudo, não basta propor a inclusão da história africana ou indígena se o arcabouço teórico for o mesmo utilizado pelo currículo de tradição colonial. Nesse sentido, para ser apresentada uma nova visão é preciso utilizar autores que apresentem as perspectivas africanas e indígenas pois assim ocorrerá o rompimento total do eurocentrismo. Entendemos que os especialistas responsáveis por construir o texto preliminar da BNCC de história apresentaram um documento inovador que anunciavam rupturas parciais à lógica colonial.

Entendemos a complexidade e desafios que se lançam aos responsáveis pela elaboração de uma proposta curricular, especialmente de um currículo nacional, em um país de dimensões continentais como o Brasil e que, por isso, apresenta uma diversidade étnica e cultural, sem contar com as múltiplas epistemes presentes no meio acadêmico, tornando a missão ainda mais laboriosa. Não obstante, dentre tantos avessos, existe um ponto que deve ser valorizado na primeira versão da BNCC: a perceptível preocupação em superar o eurocentrismo no currículo de História.

a natureza e que não interage com a sociedade, em muitos caso o indígena que não apresenta essas características é tachado como não indígena.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos.**– São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. **Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação.** Brasília: MEC, 2004a.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004b.
- BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.** História. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANAU, Vera Maria. OLIVEIRA, Luis Fernandes de. **Pedagogia descolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n1, p.15-40. abr 2010.
- CAVALCANTI, Paulo; BORGES, Vera Lúcia Bogéa. **Olhar para aprender, praticar para mudar: notas de um ofício compartilhado.** XII Encontro de História da Anpuh – Identidades. Rio de Janeiro, 2008.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História.** 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- COELHO, João Paulo; COELHO, Marcos Pereira; BERTOLLETTI, Vanessa. **Uma análise histórica do ensino de História no Brasil: Regime Militar (1964-1985) e conservadorismo pedagógico.** IX congresso nacional de educação. 2009.
- CRUZ, Valter do Carmo. **Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico.** In: CRUZ, Valter Carmo. OLIVEIRA, Denílson Araújo de. **Geografia e o giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico.** 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.
- FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas.** Rio de Janeiro: Fator, 1983.
- _____. **Los condenados de la tierra.** México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- FREYRE, G. Casa Grande e Senzala. 48ª ed. São Paulo: Global, 2003.
- FOCAULT, Michel. **A microfísica do poder.** 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GROSGOUEL, Ramon. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais.** In: *Ciência e cultura*. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

_____. **Descolonizando os uni-versalismos ocidentais: pluri-versalismo descolonial de Aimé Césaire aos Zapatistas.**

GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. In: Mota, Lourenço Dantas. **Introdução ao Brasil: um banquete no trópico II.** SP: Senac, 2001.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais;** Organização Liv Sovik; Tradução Adelaide La Guardia Resende - 2ª ed - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

Eric Hobsbawm & Terence Ranger (orgs.). **A invenção das tradições.** – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. **O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem histórica.** Revista História Unisinos. Vol. 15 Nº 1 - janeiro/abril de 2011.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

MBEMBE, Achille, **Crítica da Razão Negra;** Tradução Marta Lança - Lisboa: Antígona, 2014.

MELLO, J.C. D. **História da disciplina didática geral em uma escola de formação de professores: (re) apropriação de discursos acadêmicos nos anos de 1980 e 1990.** 2002. Dissertação de Mestrado – UFRJ. Rio de Janeiro, setembro/2002.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade.** In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. GASPARELLO, Arlette Madeiros. MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro, Mauad X : FAPERJ, 2007.

- MONTEIRO, Ana Maria F.C. GABRIEL, Carmen Teresa. ARAUJO, Cinthia Monteiro de. COSTA, Warley da(Orgs). **Pesquisa em Ensino de História: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro, Mauad X : FAPERJ, 2014.
- NIKITIUK, Sonia Leite (org). **Repensando o ensino de história** - 6ª ed. - São Paulo, Cortez, 2007.
- ODÁLIA, Nilo (org). **Varnhagen**. São Paulo: Ática, 1979.
- OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Pensando a História da educação com Raymond Willians. Educação e realidade**, Porto Alegre, V. 39, n1.
- POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: **LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277
- _____. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTRO- GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.
- REICHERT, Emmanuel Henrich. **Notas sobre o eurocentrismo no Brasil**. 2012.
- REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro, FVG, 1999.
- RIBEIRO, Renilson Rosa. **O labirinto das identidades no Brasil: currículo(s) de História para os anos iniciais do ensino fundamental**. In: Ribeiro Junior, H.C; Valério. M.E. **Ensino de História e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí: Paco Editorial. 2017.
- ROCHA, Helenice (org). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- ROCHA, Helenice. GUIMARÃES, Marcelo de Souza. RIBEIRO, Jayme. CIAMBARELLA, Alessandra. (Org). **Ensino de História: usos do passado , memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.
- SODRÉ, Muniz - **Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes**. Ed Vozes Ltda. Rio de Janeiro - RJ, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WALSH, Catherine. **Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad**. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

_____. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: Memórias del Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade 1780 -1950**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

VAINFAS, Ronaldo. **Capistrano de Abreu**. In: Lourenço Dantas Mota(org). **Introdução ao Brasil: um banquete no trópico II**. São Paulo, SENAC, 1999.

_____. **Sexualidade e cultura em Casa grande e senzala**. In Gilberto Freyre. **Casa Grande senzala**. Edição crítica organizada por Guillermo Giucci et al. Madrid. 2002.

_____. **"Retrato do Brasil - ensaio sobre a tristeza brasileira"**. **Introdução ao livro de Paulo Prado**. In: S. SANTIAGO. **Intérpretes do Brasil**. Brasília, Nova Aguilar, 2000.

FONTES

ABREM – Carta sobre a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://www.abrem.org.br/images/Carta_da_ABREM_sobre_a_BNCC.pdf Acessado em: 18/06/2017.

ANPUH – Nota sobre a 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>. Acessado em: 04/07/2017

ANPUH-Rio – Carta crítica à composição do 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>. Acessado em: 25/06/2017.

ANPUH-Rio - Carta das professoras, professores e estudantes que compõem o grupo de trabalho do componente História sobre a organização e formato do Seminário Estadual da BNCC sediado no Rio de Janeiro. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3672-carta-sobre-o-seminario-estadual-da-bncc-sediado-no-rio-de-janeiro>. Acessado em: 25/06/2017.

ANPUH-Rio – História da América e a BNCC. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3129-historia-da-america-e-a-bncc> Acessado em: 29/06/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015.

_____. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. 2ª Versão. Brasília, DF: MEC, 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acessado: 29/06/2017.

CARTA DE REPÚDIO DO FÓRUM DE PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE HISTÓRIA. Publicado em 26 de novembro de 2015. 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>.

CARTA DE PROFESSORES DE ANTIGA E MEDIEVAL DO NORTE E NORDESTE SOBRE A BNCC. Publicada em 25 de novembro de 2015. PDF disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3149-carta-de-professores-do-norte-e-nordeste-sobre-a-bncc>

CARTA DE PESQUISADORES SOBRE A BNCC ENVIADA À ANPUH-BRASIL. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3365-carta-de-pesquisadores-sobre-a-bncc>

Demétrio Magnoli e Elaine Senise Barbosa. Proposta do MEC para ensino de história mata a temporalidade. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/11/1703011-proposta-do-mec-para-ensino-de-historia-mata-a-temporalidade.shtml>. Acessado em: 23/06/2017

GTHA – MANIFESTO PELA HISTÓRIA E PELAS EXPERIÊNCIAS DAS CULTURAS DA ANTIGUIDADE. Disponível em: <https://www.facebook.com/gtanticaemedievalanpuhsc/posts/412583232273541>

Hebe Mattos. Sobre a BNCC e os historiadores. <https://conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/> Acessado em: 28/06/2017.

Martha Abreu. Sobre a Base Comum Curricular (BNCC) – Algumas palavras. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/0B5sqAd-XYsJVQm9zU29oLWhrbXc/view?pli=1> Acessado em 19/06/2017.

Marcos Silva. Ensinar História. O Brasil no mundo, o mundo no Brasil. Disponível em: <https://www.facebook.com/anpuhpa/posts/1703379189897238>. Acessado em: 18/06/2017.

Marco Antônio Villa. A revolução cultural do PT. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/a-revolucao-cultural-do-pt-18407995>. Acessado em: 02/11/2018.

MANIFESTO PÚBLICO DO COLEGIADO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIOESTE (CAMPUS MARECHAL CANDIDO RONDON) SOBRE A PROPOSTA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A ÁREA DE HISTÓRIA Publicado em 23 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/historiaunioeste/posts/1682755308637861>

NOTA DO GT DE HISTÓRIA DA ÁFRICA DA ANPUH BRASIL E DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS AFRICANOS (ABE-ÁFRICA) SOBRE A PROPOSTA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA O ENSINO DE HISTÓRIA. Publicado em 27 de fevereiro de 2016. <https://www.anpuh.org.br/>

index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associacao-brasileira-deestudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia.

NOTA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES E PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS AMÉRICAS (ANPHLAC) SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). Publicada no site da ANPHLAC em dezembro de 2015. Disponível em: http://anphlac.fflch.usp.br/noticia_49.

POSIÇÃO DE UM GRUPO DE HISTORIADORES FLUMINENSES ENVIADAS À ANPUH BRASIL. Enviada em 30 de novembro de 2015, acerca da “carta crítica da ANPUH-RIO ao componente curricular história na BNCC Enviada em 23 de novembro de 2015. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3146-posicao-de-um-grupo-de-historiadores-fluminenses-enviada-a-anpuh-brasil-em-30-de-novembro-de-2015-acerca-da-carta-critica-da-anpuh-rio-ao-componente-curricular-historia-na-bncc>.

RENATO JANINE RIBEIRO. Currículo de história sem Tiradentes é criticado por ex-ministro. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html>. Acessado em: 11/06/2017.

RENATO JANINE RIBEIRO. Pronunciamento sobre a Base Nacional, no Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/renato.janineribeiro/posts/1170416659639795?fref=nf>. Acessado em 11/06/2017.

RONALDO VAINFAS. Nova face do autoritarismo. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777>. Acessado em: 30/03/2017

ANEXOS

NOTA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

Publicada no site da ANPUH Brasil em 4 de dezembro de 2015.
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>

A Associação Nacional de História – ANPUH, entidade que congrega pesquisadores e docentes de História, vem acompanhando de perto as discussões que cercam o documento Base Comum Nacional Curricular proposto pelo Ministério da Educação, MEC. Até o momento nossa entidade tem estimulado que suas regionais promovam debates, encontros e discussões sobre o processo de reformulação curricular em curso e, especialmente, sobre a disciplina de História.

Nesse sentido, vale lembrar que a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular não é nova no país, nem tampouco seu vínculo a tentativas de definição de um currículo de caráter nacional. Poderíamos remontar isso a outras épocas da história educacional identificando diferentes proposições e distintos contextos nos quais esse debate se realizou. Desde sua criação, na década de 1960, nossa entidade tem participado ativamente dos debates em torno da História que se pretende que seja ensinada nas escolas da educação básica. Temos atuado sempre em defesa de sua permanência no currículo escolar vinculada aos objetivos de uma formação intelectual e política das novas gerações que possibilite a reflexão crítica sobre o conhecimento histórico, e a defesa dos princípios básicos de uma sociedade democrática e mais justa.

As atuais formulações sobre o tema são oriundas da legislação educacional mais recente, com a inserção na Lei 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional da Educação, da ideia de vincular à BNCC uma "proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento" para cada ano dos ensinos nos níveis fundamental e médio. Além disso, de se constituir em estratégia visando contribuir para atingir metas do Índice de Desenvolvimento da Educação, o IDEB, indicador que é medido por uma combinação entre o fluxo escolar e o desempenho dos alunos nos exames nacionais.

Em resposta a esta demanda legal o MEC organizou um processo de elaboração da BNCC, que inclui a disciplina de História desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino

Médio. Uma equipe de especialistas em História foi constituída e o documento da disciplina elaborado, e colocado para debate público.

Alguns pontos merecem destaque neste processo de formulação do documento curricular. O primeiro é a celeridade do processo desencadeado pelo MEC. A elaboração de um currículo envolve decisões importantes sobre a definição de objetivos, critérios de seleção e organização dos conteúdos, métodos de ensino e processos avaliativos. Estas escolhas não são neutras e se efetivam, muitas vezes, em disputas acirradas sobre o que deve ou não ser ensinado aos alunos. Por isso, consideramos que é preciso assegurar um amplo debate que possibilite a expressão de opiniões, proposições e a construção de consensos. Nesse sentido, entendemos ser urgente a revisão do calendário de elaboração do documento dilatando o prazo para a realização de debates e construindo um novo calendário nacional com participação das entidades e outros sujeitos.

Como segundo ponto destacamos que é preciso reconhecer a diversidade de perspectivas como uma marca que caracteriza os campos de pesquisa da História e seu ensino. Nesse sentido, o processo de constituição da comissão elaboradora do texto curricular não poderia desconsiderar esta característica. Disto resulta a necessidade de ampliação ou reformulação da equipe de História segundo critérios que possam minimamente contemplar as demandas de suas diferentes subáreas de conhecimento.

Um terceiro aspecto a ser considerado diz respeito aos nexos entre a atual proposta de BNCC e a formulação de exames nacionais. Entendemos que é preciso aprofundar o debate sobre estes vínculos e esclarecer as concepções que fundamentam o currículo e os processos avaliativos, pensados no âmbito de política para a Educação Básica, e especialmente, para evitar a redução da BNCC aos estreitamentos de um currículo avaliado.

Por fim, destacamos que, até o momento, nossa entidade não foi convidada formalmente pelo MEC para integrar os debates em andamento, nem instada a se manifestar sobre o texto proposto para o ensino de História. A participação de vários associados nas discussões e na própria equipe responsável pela elaboração do documento, e a promoção de vários encontros e debates por nossas regionais, nos credencia como agentes do debate, mas não formaliza a entidade para a condição de agente interlocutor do processo de discussão e reformulação do texto curricular de História.

Assim, com o intuito de contribuir produtivamente para o debate, solicitamos uma audiência com o secretário de Educação Básica, Sr. Manoel Palacios da Cunha e Melo, com representantes de nossa entidade, para tratar dos seguintes tópicos:

1. A alteração do calendário com a ampliação do prazo para discussão do documento e da agenda de debates com o credenciamento formal das entidades para participação neste processo.
2. Reformulação da equipe de História com a ampliação do grupo de especialistas visando incluir as diferentes subáreas da História.

Maria Helena Rolim Capelato
Presidente da ANPUH-Brasil (Biênio 2015-2017)
Pela Diretoria da Associação Nacional de História – ANPUH

BNCC - PRÓXIMAS MEDIDAS A SEREM TOMADAS

Publicada no site da ANPUH Brasil em 4 de dezembro de 2015.
Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3141-bncc-proximas-medidas-a-serem-tomadas>

Em reunião da Diretoria Nacional com a presença de representantes das s, realizada no dia 1/12/2015, após ampla discussão sobre os procedimentos a serem adotados em relação a um posicionamento da ANPUH face a proposta da BNCC, ficou estabelecido, com a aprovação de todos, que:

- a) A ANPUH-Brasil, através de sua Vice-Presidente Profa. Lucilia Neves Delgado, irá ao MEC para protocolar um pedido de audiência com o Secretário Nacional de Ensino Básico Manoel Palacios, responsável pela elaboração do Programa da BNCC com o objetivo de solicitar a ampliação da Comissão responsável pela elaboração da Proposta e também ampliação do prazo para a finalização do documento, de forma a garantir uma ampla participação de representantes da área.
- b) A ANPUH-Brasil promoverá ampla discussão da Proposta, com a colaboração das Seções Estaduais e, posteriormente, realizará um Seminário Geral na sede da Associação entre os dias 29/2 e 1/3 de 2016 com o objetivo de elaborar um documento crítico a ser encaminhado à SEB/MEC em nome da ANPUH-Brasil.

BNCC: CARTA DA ANPUH-BRASIL PARA SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Publicada no site da ANPUH Brasil em 9 de dezembro de 2015.
Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3157-bncc-carta-da-anpuh-brasil-para-secretario-de-educacao-basica-do-ministerio-da-educacao>

São Paulo, 04 de dezembro de 2015.

Ilmo. Sr.

Prof. Dr. Manuel Palácios Cunha Melo

DD. Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação

Prezado Senhor,

Venho por meio desta solicitar a V.Sa., em nome da Associação Nacional de História – ANPUH-Brasil, audiência para tratar de assunto relativo à BNCC. Nossa entidade, que congrega pesquisadores e docentes de História, vem acompanhando, com grande interesse, as discussões que cercam o documento Base Comum Nacional Curricular proposto pelo Ministério da Educação, MEC. A Diretoria da ANPUH tem estimulado e promovido discussões sobre o processo de reformulação curricular em curso, especialmente, no que se refere à disciplina de História. Com o intuito de contribuir, de forma mais intensa, para o debate em âmbito nacional, solicito audiência com V.Sa. para tratar dos seguintes tópicos:

1. Alteração do calendário com a ampliação do prazo para discussão do documento e da agenda de debates com o credenciamento formal das entidades para participação neste processo;
2. Reformulação da equipe de História com a ampliação do grupo de especialistas visando incluir as diferentes subáreas da História.

Certa de poder contar com a atenção de V.Sa.,

Atenciosamente,

Maria Helena Rolim Capelato

Presidente da ANPUH-Brasil (Biênio 2015-2017)

Pela Diretoria da Associação Nacional de História – ANPUH

CARTA CRÍTICA DA ANPUH-RIO À COMPOSIÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NA BASE COMUM CURRICULAR:

Publicado em novembro de 2015.

Disponível em: http://rj.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=60972

A Base Nacional Comum Curricular foi divulgada pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica, em setembro de 2015, apresentando componentes curriculares sujeitos à consulta pública através de um portal online, aberto para este fim até dezembro.

Louvamos a iniciativa do MEC em cumprir o que estava previsto desde 1996 na Lei de Diretrizes e Bases sobre a elaboração de uma Base Nacional Curricular, metas reafirmadas ainda pelo Plano Nacional de Educação, de 2011, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 2013, dando início à implementação dessa etapa específica do PNE e promovendo um debate em torno da BNCC.

No entanto, a Associação Nacional de História, Seção Rio de Janeiro, encara com perplexidade a forma como esse processo foi encaminhado pelo governo: a súbita composição de uma comissão e assessoria que, no caso da área de História, em apenas três meses – de junho a setembro de 2015 – elaborou uma proposta que se encontra em um franco descompasso com as questões debatidas na historiografia e na formação de professores. E é de suma importância que o documento que propõe o currículo escolar que se tornará obrigatório inclua temas fundamentais para a construção do campo do saber histórico e que são parte da formação do professor de história nas principais universidades. O distanciamento entre as visões que ora são apresentadas no documento preliminar revela o quanto ensino e pesquisa foram dissociados.

Conforme apontado em manifestação divulgada pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) acerca da BNCC, a metodologia adotada para a consulta pública pressupõe apenas a indicação de ajustes pontuais no documento preliminar, não admitindo alterações relativas a seus fundamentos. Isso impossibilita um real debate acerca dos aspectos centrais da proposta que estão em desacordo com as posições dos historiadores. Questionamos então se os debates e consultas estariam sendo promovidos apenas para legitimar o documento já elaborado e indagamos qual o potencial de mudanças substantivas que podem ser feitas na proposta a partir da metodologia adotada pela Secretaria de Educação Básica do MEC.

Os problemas esboçados na composição do documento submetido à consulta pública, no quem se refere ao componente curricular de História, mostram o descompasso com as pesquisas historiográficas de ponta, ignorando todo o investimento público aplicado nas diversas subáreas dentro da História, tais como editais de pesquisa e programas fomentados pelo governo federal de incentivo à internacionalização do ensino. Nesse cenário, o que a BNCC propõe é uma história nacionalista e que não articula a integração do Brasil aos processos históricos globais. Fica, assim, evidente que os investimentos das agências de fomento em pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em História não foram levados em consideração. Isso é extremamente grave, pois estamos lidando aqui com investimentos públicos aplicados em produção de conhecimento que não chegará ao currículo escolar.

Outro aspecto de suma importância: a temporalidade se constitui em eixo central para o conhecimento histórico, o que nos distingue de outros campos do saber. O tempo histórico é o tempo humano, o tempo da espécie humana em seu fazer-se, o Homem se reconhecendo em suas relações sociais. Neste ponto, apesar das boas intenções da proposta do componente de História na BNCC para o rompimento com uma perspectiva eurocêntrica e quadripartite, não há nada novo e realmente significativo no campo da pesquisa na área sendo incorporado ao documento apresentado. Apenas uma inversão dos parâmetros eurocêntricos por um conhecimento histórico com centralidade em uma História do Brasil. Portanto, a dimensão temporal precisa ser reelaborada e colocada enquanto eixo definidor da área, de forma semelhante ao que ocorre com a proposta de Geografia, que definiu o espaço como seu eixo fundamental.

Os estudos da pré e proto-histórias, assim como da Antiguidade e do Medieval – que foram descartados como conteúdos curriculares relevantes - pesquisam as movimentações populacionais entre os continentes, a circulação de ideias e objetos pelo Atlântico, pelo Mediterrâneo, Oceano Índico e até o Mar da China, não podendo ser confundidos com conteúdos eurocêntricos. Constituem campos fundamentais para o estudo de experiências humanas diversas daquelas nas quais os alunos estão inseridos, colocando em perspectiva uma história narrada como processo único e linear. Portanto, não perpetuam visões eurocêntricas, mas ao contrário as combatem. Ao invés de questionar cronologias, o currículo da BNCC traz visões distorcidas do passado, como se toda a história anterior às expansões marítimas modernas não estabelecesse relação com o próprio significado que adquire a América neste cenário. No conteúdo da BNCC, a formação territorial e nacional não se conecta com a história global, como se ideias, pessoas e objetos não circulassem.

Ressalta-se ainda que aspectos ultrapassados na discussão historiográfica, tais como os "ciclos econômicos", reaparecem para se fazer menção à economia colonial brasileira, reafirmando o distanciamento da BNCC com o quadro docente que se forma hoje nas instituições de ensino superior. Além disso, questionamos a centralidade do período colonial na construção da história do Brasil tal como é proposto no documento, demandando, também, melhor elaboração do enfoque sobre o Brasil império e sobre o Brasil contemporâneo, ainda que o tempo presente possa ser destacado, atendendo às demandas da escola.

Ainda chamamos a atenção para um aspecto que está em desacordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais: a falta de articulação entre os componentes curriculares. Isso é destacado na proposta quanto aos objetivos do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio, mas não se encontra nela a articulação interdisciplinar, distanciando áreas que historicamente carregam enormes influências e contribuem para a reflexão umas das outras, tais como geografia, filosofia e sociologia, ou ainda entre conteúdos correlatos, a exemplo da descoberta dos metais e desenvolvimento da metalurgia, que é vista em "Ciências da Natureza" no 7º ano, mas não em História. Pensamos que é urgente e necessária uma revisão da BNCC para que se possa realizar o que ela própria sugere ao organizar os componentes curriculares em Áreas de Conhecimento ("Ciências Humanas", por exemplo). Nesse sentido, a prevalecer a proposta como apresentada, desperdiça-se uma excelente oportunidade para a criação de condições favoráveis para uma verdadeira colaboração entre diferentes campos disciplinares.

Estamos, ademais, diante de uma visão prescritiva e moralizante (e não política) de cidadania, contida na proposta, na qual a resposta que se deseja do aluno já está dada no próprio modo de enunciação dos objetivos de aprendizagem. Se a resposta já está dada, o objetivo não induz à pergunta, à dúvida (pontos de partida da curiosidade e da pesquisa), à reflexão, mas apenas à busca de dados que confirmem o que, de forma apriorística, já foi enunciado como "a" dimensão cidadã. Na mesma direção, ao subdimensionar a importância do passado de outros povos, valorizando-se apenas o passado "brasileiro", o texto da base incorre num sério risco de negar o próprio conhecimento histórico enquanto conhecimento do Humano, impossibilitando a articulação crítica com a construção de outras ideias de cidadania, de política e de formação de identidades, inclusive a própria identidade nacional brasileira. Isso nos coloca o risco de propor para as próximas gerações a construção de uma visão de identidade sem alteridade.

Entender a construção da nacionalidade não pode prescindir da compreensão sobre as dimensões público/privada, o que incide no conhecimento de paradigmas centrais para a formação de aspectos que orientam os nossos princípios de ação em sociedade, orientam os parâmetros éticos que são historicamente construídos. Destaca-se que a ênfase em determinado modelo de nacionalismo proposto na BNCC, cujo objetivo destina-se à "formação do povo brasileiro", é tratada em chave épica, como na historiografia oitocentista. Estamos assim diante de uma ideia bastante limitada de cidadania – e da educação como uma espécie de "paideia" do cidadão -, limitada porque confunde "cidadania" com aprendizado de leis, regras e valores, não propondo a discussão de questões pertinentes na atualidade, como a relação com a mídia e o consumo, por exemplo.

Essa dimensão épica da História do Brasil, na qual só faz sentido o que é extensão da formação brasileira, não nos permite o importante exercício de olhar para o que se perdeu do passado e refletir sobre uma "perda" que não se explica unicamente pelas questões do presente. Daí a importância de ampliar o horizonte da "formação" a partir de "outros" passados, estendendo os horizontes de reflexão crítica sobre perspectivas diversas, entendendo-se o aluno como sujeito histórico na construção da realidade e do conhecimento socialmente produzido.

Por fim, preocupa-nos uma proposta de componente curricular que, conforme apontado pela ANPED, na manifestação a que nos referimos, confunde "conteúdos" com "objetivos de aprendizagem", isto é, submete a lógica do currículo à definição de "descritores" e "parâmetros" que poderão servir antes às avaliações em massa do que a uma efetiva formação integral dos alunos.

Diante da seriedade e complexidade do exposto acima, vimos solicitar que a Associação Nacional de História encaminhe as seguintes solicitações ao Ministério da Educação:

1. Ampliação do prazo de discussão da Base Nacional Comum Curricular e construção de um novo calendário nacional;
2. Solicitação de alteração ou pelo menos de ampliação da equipe de História da BNCC, que deverá contemplar diferentes subáreas de conhecimento da História, garantindo a interface entre a produção acadêmica e o ensino escolar;
3. Consideração da incorporação da ampla experiência acumulada do Pibid, por meio de seus coordenadores e dos professores envolvidos, na elaboração e na agenda de discussão da BNCC;

4. Criação de condições para uma rediscussão ampliada dos fundamentos do componente curricular de História;
5. Estabelecimento de diálogo com outras instituições científicas, em especial das Ciências Humanas, e formulação de um documento comum para encaminhamento ao MEC, acerca da BNCC.

Tais considerações e propostas foram discutidas e definidas por ocasião da Jornada de História sobre a BNCC, promovida pela Anpuh Rio no dia 18 de novembro de 2015 no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, evento que contou com a participação de professores das seguintes instituições: UFF, UFRJ, UFRRJ, PUC-Rio, UERJ, Fundação Getúlio Vargas, IFRJ, Colégio Pedro II, IUPERJ, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe).

Novembro, 2015.

Mônica Martins

Presidente da Associação Nacional de História, Seção Rio de Janeiro

Anpuh-Rio

CARTA DA PROFA. DRA. MARTHA ABREU SOBRE A “CARTA CRÍTICA” DA ANPUH-RIO À PROPOSTA DA BNCC

Martha Abreu – Profa. História – UFF

Publicado em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3126-carta-da-profa-dra-martha-abreu-sobre-a-carta-critica-da-anpuh-rio-a-proposta-da-bncc>

Caros colegas,

Entendo que documento produzido pela Anpuh seção Rio de Janeiro, e assinado por sua presidenta, Monica Martins, não representa todos os seus associados, nem todos os presentes na referida reunião de 18 de novembro. A postura da carta, rejeitando completamente o documento produzido pelo MEC, não é compartilhada por diversos outros historiadores, pesquisadores e profissionais do ensino de história. Sem dúvida, há muitas críticas e sugestões a serem feitas, mas em diálogo com o documento e com os responsáveis pela proposta do componente curricular de História da BNCC. Também divulgaremos um documento público nas redes sociais, discordando de sua forma, conteúdo e encaminhamento.

Na USP, na sexta feira última, considero que a reunião foi muito esclarecedora e aberta ao diálogo. Na abertura, a professora Hilda Micarello, assessora da Secretaria de Educação Básica do MEC para a elaboração da BNCC, apresentou a proposta geral, que vem sendo trabalhada desde 2013, e os critérios de convocação das equipes de todas as áreas: foram convocados profissionais de variadas partes do país, que atuam na pesquisa do Ensino de sua área específica e possuem experiência em reformulações curriculares realizadas em seus estados. Deixou claro também que o portal está recebendo questionamentos e sugestões (que estão sendo processadas por uma equipe da UNB) e que serão ouvidas todas as associações científicas, de historiadores e de pesquisadores do ensino de história.

Uma boa notícia é que o documento hoje disponível será revisto pela equipe, depois dessa primeira rodada de críticas e sugestões, e mais uma vez apresentado para debate. Só depois de todas essas rodadas teremos o documento final, que deverá ficar pronto em julho. Como leitores críticos, estavam presentes Maria Helena Capelato, Marieta Morais Ferreira, Marcelo Magalhães (UNIRIO), Helenice Rocha (UERJ), Luis Fernando Cerri (UEPG), Renilson Rosa Ribeiro (UFMT), Arnaldo Pinto (UFSC), Rafael Teixeira (UFG). Para as próximas rodadas serão convocados outros leitores críticos e ouvidas nossas associações.

Entre vários pontos destacados pelos leitores críticos, foi valorizada a ênfase na história da diversidade étnico-racial e cultural da população brasileira, a preocupação com períodos mais

recentes da história e a busca por um perfil mais claro para o Ensino Médio. Sem dúvida, foi problematizada a opção pela história do Brasil como eixo central de ensino. Se há dúvidas em relação a esse recorte, há certezas em relação à necessidade de realizarmos opções de contextos históricos. A maior parte dos leitores críticos presentes discorda da visão de que o documento apenas valoriza a história do Brasil, ou indica a construção de uma história ufanista. Em vários momentos do documento são valorizados os nexos e as articulações da história do Brasil com a história local e global, com outras histórias, processos e temporalidades. Claro, todos apontaram que a articulação com o global e com outras temporalidades deve ser mais perseguida e aprofundada, inclusive com história antiga. Outro aspecto discutido foi a dificuldade de o documento delimitar processos históricos e temporalidades em certas problemáticas e áreas geográficas selecionadas. Sugerimos, com ênfase, a explicitação e a delimitação dos processos históricos, das temporalidades e seus problemas nas séries do ensino fundamental e médio. Recomendamos ainda que sejam ouvidos especialistas em áreas específicas da historiografia.

Abraço, Martha Abreu.

POSIÇÃO DE UM GRUPO DE HISTORIADORES FLUMINENSES ENVIADAS À ANPUH BRASIL EM 30 DE NOVEMBRO DE 2015, ACERCA DA “CARTA CRÍTICA DA ANPUH-RIO AO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NA BNCC

Enviada em 23 de novembro de 2015.

Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3146-posicao-de-um-grupo-de-historiadores-fluminenses-enviada-a-anpuh-brasil-em-30-de-novembro-de-2015-acerca-da-carta-critica-da-anpuh-rio-ao-componente-curricular-historia-na-bncc>

Prezada Direção Nacional da Anpuh,
Prezadas Maria Helena Capelato e Tania de Luca,

Nós, abaixo assinados, membros da Anpuh /Rio de Janeiro, entendemos que a "Carta Crítica da Anpuh/Rio ao Componente Curricular História na BNCC" , assinada pela presidente Monica Martins, não representa todos os seus associados, nem todos os presentes na referida jornada de 18 de novembro. A postura da carta, rejeitando o documento produzido pelo MEC, não é compartilhada por diversos outros historiadores ligados ao ensino e à pesquisa em história. Sem dúvida, há muitas críticas e sugestões a serem feitas, mas defendemos que o diálogo com o documento e com os responsáveis pela proposta precisa ser fortalecido.

Martha Abreu – UFF
Helenice Rocha – UERJ
Marcelo Magalhães – UNIRIO
Hebe Mattos – UFF
Luis Reznik – UERJ
Maria Regina Celestino – UFF
Maria Aparecida Cabral – UERJ
Marieta de Moraes Ferreira – UFRJ
Giovana Xavier – UFRJ
Warley da Costa – UFRJ
Alvaro Nascimento – UFRRJ
Keila Grinberg – UNIRIO
Vania Moreira – UFRRJ
Marcia de Almeida Gonçalves – UERJ

Carmen Gabriel – UFRJ

Ana Maria Monteiro – UFRJ

Rui Aniceto Fernandes – UERJ

Carina Martins – UERJ

Sonia Wanderley – UERJ

Mariana Muaze – UNIRIO

Juçara Mello - PUC- Rio

Priscilla Leal Mello – UERJ

Ana Maria Santiago – UERJ

NOTA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES E PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS AMÉRICAS (ANPHLAC) SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Publicada no site da ANPHLAC em dezembro de 2015.
Disponível em: http://anphlac.fflch.usp.br/noticia_49

Nos últimos meses muito tem sido discutido sobre a Base Nacional Comum Curricular, que tem como fim precípua instituir um currículo mínimo para os Ensinos Fundamental e Médio nas escolas brasileiras. Na área de História, a versão apresentada pelo governo e submetida à consulta pública tem recebido tanto críticas quanto adesões. Profissionais da área de História da América se manifestaram expressando suas posições e colaborando com revisões e leituras críticas. A ANPHLAC vem a público apresentar algumas considerações relativas a esse processo.

- a Base tem o mérito de abordar significativamente a área de História da América, mas assume uma perspectiva que não contempla - ou inclui de forma sumária - as conexões e/ou confrontos entre os espaços europeu e americano. Contemplar estas dimensões não é incompatível com uma perspectiva crítica ao eurocentrismo, que sempre foi um aspecto valorizado por nossa Associação, desde a sua fundação, em 1993. Ainda assim, se a discussão se coloca como necessária - tal como os recentes debates têm mostrado – faz-se mister realizar essa reflexão com cuidado e maior aprofundamento, o que não se faz possível, por outro lado, no tempo exíguo dado à consulta pública, mesmo considerando seu prazo dilatado (16 de março de 2016), incompatível com a agenda da Associação, como explicaremos no item abaixo.

- A realização de uma mudança da envergadura que se pretende demanda uma discussão mais ampla e profunda, envolvendo toda a comunidade de professores e pesquisadores. No que concerne à nossa área, realizamos eventos bianuais, estando o próximo marcado para julho de 2016. Uma posição definitiva da ANPHLAC em relação a conteúdos e perspectivas demandaria um debate mais detido e prolongado nas instâncias desse nosso Encontro bianual. Diante desse quadro, vimos demandar às partes competentes uma prorrogação de prazo para a instituição das mudanças almejadas. Prevenindo-nos em relação a uma eventual impossibilidade de prorrogação do prazo e, conseqüentemente, à inviabilidade de encontro presencial até a tomada de decisão sobre as mudanças do currículo, solicitamos aos associados, desde já, que encaminhem à Diretoria da ANPHLAC as suas contribuições, para

que possamos definir, até março de 2016, uma posição que contemple minimamente as reflexões dos integrantes da ANPHLAC.

Também queremos comunicar que a ANPHLAC, que não foi consultada ou convidada a participar da elaboração da atual proposta da BNCC, está à disposição para, por meio de sua Diretoria e do GT de Ensino de História da América, tomar parte do processo. Outrossim, informa que empenhará esforços para incluir o tema e o debate no próximo Encontro, em julho de 2016.

Diretoria da ANPHLAC

HISTÓRIA DA AMÉRICA E A BNCC

Publicado em dezembro de 2015.

Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3129-historia-da-america-e-a-bncc>

Quem se debruça sobre o componente de História na BNCC logo perceberá que grande parte da história da humanidade não foi contemplada. A história da Antiguidade, da Idade Média, está ausente. A história da Idade Moderna e da Idade Contemporânea está sub-representada. A Europa moderna aparece em função das "conquistas" da América e da África. Pretende-se com esses recortes dois objetivos: primeiro trazer para o aluno um mundo mais próximo e portanto mais fácil de ser aprendido, e segundo escapar às visões eurocêntricas que tem impregnado o ensino de história desde que este constitui parte dos currículos escolares.

Começaremos por este último objetivo.

Como diz Edgardo Lander, com o colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas –simultaneamente– a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória, e do imaginário. "Dá-se início ao longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo –todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados– numa grande narrativa universal" (LANDER, 2005). O pensamento crítico tem abordado nas últimas décadas estas questões, seja reunido em torno do pós-colonialismo, do pós-ocidentalismo, da perspectiva sul-sul ou por outros modelos e teorias, e isso tem sido levado às salas de aula das universidades e às abordagens das pesquisas.

A interpretação do Michel Rolph Trouillot sobre a independência do Haiti pode inscrever-se nessa trajetória. Trouillot colocou Haiti no centro do debate sobre os processos políticos e sociais americanos. Ele categorizou a independência do Haiti como um "não evento". Segundo o autor os contemporâneos do processo não podiam compreender a revolução em seus próprios termos porque ela não se encaixava na realidade e nas categorias dos homens da Ilustração. A possibilidade de que os "negros" de uma colônia francesa pudessem pensar a liberdade e atuar para assegurar seus direitos como homens era inconcebível dentro da ordem ontológica, compartilhada por boa parte do mundo ocidental. A ordem ontológica com a qual os europeus classificavam o mundo reservava aos povos não europeus um lugar inferior ao deles. Esse lugar em que os outros podiam ser situados dependia de uma escala com diferentes graus de humanidade. Aos povos africanos correspondia um dos graus inferiores

dessa escala. Essa representação do mundo tinha sido criada pelo pensamento cristão e renascentista, e reeditada pelo Iluminismo e pelo pensamento científico. Mas a evidência empírica demonstrava outra coisa, demonstrava que os escravos de Saint-Domingue, a colônia que se transformaria em Haiti, atuavam politicamente. (Trouillot, 1995) A incapacidade para compreender os acontecimentos de Saint-Domingue, a ponto de negá-los, deveu-se a fato de que rompia com os três discursos mais problemáticos da modernidade: a escravidão, a colonização e a raça. Uma das perguntas que se faz Trouillot é: podem narrativas históricas dar conta de eventos que são inverossímeis para o mundo no qual acontecem?

Nós nos perguntamos como poderia ser operacionalizada esta análise sem conhecer o pensamento da Renascença e da Ilustração. Excluir o conhecimento dos processos históricos europeus desde a antiguidade até o período da expansão ultramarina portuguesa (porque a ênfase é em Portugal) em lugar de gerar pensamento crítico capaz de analisar, desnudar e interpretar o eurocentrismo, nos deixará sem ferramentas para sua crítica. O que deve mudar é o ponto de vista. Não ficarmos cegos. Não devemos trocar um etnocentrismo por outro.

E aqui chegamos a outro ponto dos que queremos abordar. Os problemas da BNCC não se reduzem às ausências, também as presenças são questionáveis. História da América é uma das áreas que está presente nesta proposta que, parafraseando a Von Martius, propõe ensinar a história do Brasil como a história da formação de seu povo, incluindo nesta formação a "mescla das raças": índios, africanos e portugueses. Daqui se infere que África e América ganharam destaque quantitativo, mas não qualitativo. América aparece em função do Brasil, assim como Brasil aparece frequentemente fora da América. E os índios? Por vezes são brasileiros, por vezes americanos. Reconhecidos politicamente quando organizados em movimentos sociais (CHHI7FOA090) ou em função da conquista (CHHI8FOA101), senão são atrelados a objetivos sobre mitos, cosmogonias, representações (CHHIMOA024). A diferenciação entre Incas e Tupis está dada pela forma de ocupação do território. As formas de organizações políticas no Brasil só são consideradas no período da colonização portuguesa (CHHI6FOA074).

A "conquista da América" aparece em função da expansão ultramarina europeia (CHHI8FOA106) e não poderia ser de outra forma já que a base trabalha como conceito de conquista. Então, o mundo europeu, Renascença, artes e ciências ingressam em função do expansionismo europeu (CHHI8FOA107). A conquista e colonização tomam conta de grande parte da realidade americana entre os séculos XV e XIX, deixando pouco ou nenhum lugar para os processos de etnogênese (CHHI8FOA110, CHHI8FOA111). Como foi salientado por

Henrique Estrada em sua apresentação da Jornada de Debate sobre a BNCC organizada pela ANPUH Rio, as respostas que se esperam do aluno já estão dadas na fórmula que anuncia o objetivo. Desta forma, com a resposta preconcebida o objetivo de aprendizagem não induz à pergunta ou ao questionamento, mas apenas conduz a confirmar a hipótese subjacente, como por exemplo no objetivo CHHI8FOA113: "Compreender a Independência como um momento de reordenamento das relações de poder no interior do Brasil, por meio do estudo dos conflitos que demarcaram os primeiros momentos do país, tais como a Abdicação e a Cabanagem". Se bem que em todos os objetivos tiveram o "cuidado" de colocar o conteúdo específico como sugestão, precedidos de formulas como "tais como", "como por exemplo" etc., o prescritivo está na enunciação que precede: "compreender como um momento de reordenamento das relações de poder". Ainda sobre a questão das Independências, se bem que estas são inseparáveis da Revolução Francesa e da Revolução Liberal espanhola, o certo é que há dinâmicas atlânticas bem mais abrangentes, e dinâmicas continentais (andinas) que informam esse processo. A BNCC retoma uma visão totalmente eurocêntrica ao colocar a Revolução Francesa como centro de irradiação das revoluções pela independência (CHHI8FOA111); por que não as revoluções indígenas que estremeceram as Américas? Ou a revolução americana que antes impactou na Francesa?

Temos feito uma passagem rápida por alguns objetivos da BNCC para reafirmar que os problemas não são pontuais, mas dizem respeito a uma concepção de história.

Sobre o propósito das ausências (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), que permitiriam apresentar ao aluno um mundo mais próximo, questionamos que seja possível ensinar alteridade sem considerar outros distantes no tempo e no espaço; alteridade do parecido a nós, não é alteridade. É subestimar o aluno.

Referências bibliográficas

LANDER, Edgardo. 2005. A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais.

Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO.

TROUILLOT, Michel-Rolph. 1995. Silencing the Past: Power and the Production of History.

Boston: Beacon Press.

Graciela Bonassa Garcia - UFRRJ

Jessie Jane Vieira de Souza – UFRJ

Marcelo da Rocha Wanderley - UFF

Maria Teresa Toribio Lemos – UERJ

Maria Verónica Secreto - UFF

Norberto O. Ferreras - UFF

Ronald Raminelli - UFF

Vanderlei Vazelesk- UNIRIO

João Márcio Mendes Pereira - UFRRJ

Maria Elisa Noronha de Sá - PUC-Rio

Elisa Frühauf Garcia - UFF

CARTA DE REPÚDIO DO FÓRUM DE PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE HISTÓRIA

Publicado em 26 de novembro de 2015.

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>

CARTA DE REPÚDIO À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE HISTÓRIA

Rio de Janeiro, 26 de novembro de 2016.

Nós, abaixo-assinados, manifestamos nosso profundo repúdio à forma de elaboração e ao conteúdo do componente História da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divulgada recentemente pelo Ministério da Educação.

É preciso questionar a pertinência de um documento estabelecido nos moldes de um currículo mínimo. Tal formato teria como consequência a limitação da autonomia pedagógica de educadores e educadoras da área de História em todo o território nacional e em todos os segmentos do ensino. Acreditamos que uma Base Nacional Curricular Comum deveria restringir-se ao estabelecimento de conceitos e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, tendo fundamento em objetivos pedagógicos essenciais à construção do raciocínio histórico. Desta maneira, tal documento deveria se caracterizar pela ampliação de possibilidades de aprendizado através da sugestão de temas e procedimentos de ensino e pesquisa. Esses, por sua vez, deveriam ser escolhidos autonomamente pelos professores e professoras em conjunto com seus estudantes na construção de seus objetivos pedagógicos. Os problemas de uma Base estabelecida como currículo mínimo se agravam quando são levadas em consideração as condições da formulação do documento. Por ocasião da Jornada promovida pela ANPUH-Rio em 18 de novembro de 2015, Cláudia Ricci, assessora do componente curricular História da equipe da BNCC, revelou que a comissão responsável por tal componente se constituiu plenamente apenas três meses antes da sua publicação. Esta comissão reuniu um conjunto de profissionais que não reflete a diversidade observada no campo de História no país. Ademais, não houve nenhum diálogo durante o processo de elaboração da Base, fosse com os professores-pesquisadores inseridos nos diferentes segmentos, fosse com suas entidades representativas. Por fim, os próprios critérios de seleção

daqueles responsáveis pela redação do documento foram pouco transparentes e nada democráticos.

A mesma falta de diálogo que foi observada no processo de elaboração da BNCC se repete no atual estágio de discussão com a sociedade civil. A consulta pública foi reduzida a sugestões para correções e acréscimos pontuais. Dessa forma, nega-se à sociedade a possibilidade de um debate efetivo sobre quais deveriam ser os princípios orientadores de uma base nacional curricular. Consultas apressadas em escolas e secretarias de educação por todo país, poucos debates em universidades e associações científicas, além do engessado sistema de contribuições através da plataforma online criam somente a ilusória percepção de um diálogo, destinado apenas à legitimação de um processo antidemocrático. Esse quadro foi ainda mais agravado pelo curto período estabelecido nos prazos instituídos pelo Ministério da Educação - o documento foi divulgado em setembro, e a consulta pública será encerrada no dia 15 de dezembro.

Um processo construído desta maneira apenas poderia resultar em um documento com graves problemas de conteúdo. A falta de diversidade que caracterizou a seleção dos agentes envolvidos na elaboração da Base impediu a construção de um documento plural. O componente História acabou inteiramente subordinado a uma perspectiva nacionalista, tributária de uma concepção historiográfica do século XIX. Isto impede um ensino de História fundamentado em critérios mais amplos e cria dificuldades também para a abordagem dos próprios temas relativos à História do Brasil.

Uma vez que a ideia de Nação é apresentada como critério basilar para pensar a nossa história, desconsideram-se e/ou excluem-se outras variáveis igualmente decisivas para a formação dos discentes. Uma formação plural deve envolver elementos mais heterogêneos, que superem os limites das identidades nacionais e envolvam diversas questões sensíveis aos estudantes. Se, por princípio, as identidades são relacionais, a ausência de variáveis que permitam o contato com as alteridades empobrece de modo significativo a formação humanista dos estudantes.

A Base, portanto, limita a pluralidade dos passados ao partir da centralidade da ideia de nação. O sintoma mais claro disto é a omissão de temas relativos a passados distantes, cuja análise permitiria aos estudantes refletirem acerca de experiências diversas daquelas em que estão diretamente envolvidos, tanto cronológica quanto geograficamente. Dessa forma, é igualmente empobrecedora, por exemplo, a exclusão de História Antiga e Medieval, baseada na falsa assunção de que só é possível pensar a Antiguidade e o Medieval sob o ponto de vista

eurocêntrico. É necessário colocar essas histórias em uma perspectiva mais ampla, que inclua experiências anteriores ao século XVI, tais como a dos povos nativos das Américas, da África e de outras sociedades, para desta maneira permitir a construção de narrativas que justamente questionem o eurocentrismo. O mesmo princípio se aplica à subordinação, à história nacional do Brasil, de temas ligados a temporalidades posteriores ao século XVI.

O enquadramento nacionalista do componente História da BNCC restringe os estudantes a uma narrativa histórica única. Por fim, cabe recordar, com o escritor Octavio Paz, que "a pluralidade de passados torna plausível a pluralidade de futuros".

Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval

CARTA DE PROFESSORES DE ANTIGA E MEDIEVAL DO NORTE E NORDESTE SOBRE A BNCC:

Publicada em 25 de novembro de 2015.

Recife, 25 de novembro de 2015

Prezados colegas,

Desde o último mês de setembro, com a divulgação da versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se encontra em consulta pública, é perceptível a ampliação das manifestações contrárias à proposta. Através de eventos, fóruns e outros espaços, os debates têm afirmado a insatisfação de diferentes setores da sociedade com a construção da Base e com as orientações presentes na versão divulgada. O componente curricular História, em especial, vem sofrendo várias críticas de professores do Ensino Básico e Superior e mesmo de personalidades da educação, como o ex-ministro Renato Janine Ribeiro.

Entre os elementos presentes na versão da BNCC para o componente História, um dos mais controversos é a exclusão das áreas de Antiga e Medieval, que passam a ser conteúdos opcionais a serem definidos pelos docentes. Tal orientação, no que pese a importância da defesa e promoção da história Indígena, da história da África e mesmo da história da América, pode ter resultados nefastos para o ensino de História, tanto nas escolas como nas Universidades. Consideramos que a História deve trazer para o primeiro plano de análise regiões e povos que tradicionalmente foram alijados da escrita oficial de nosso país e mesmo do Ocidente, porém isso não deve ser feito em detrimento das experiências humanas na antiguidade e no medievo, as quais forjaram, em grande medida, o mundo em que vivemos atualmente. Os efeitos de tais experiências extrapolam amplamente os limites geográficos do chamado mundo ocidental e suas ressignificações, ao longo dos séculos, deixaram e ainda deixam marcas indeléveis em inúmeras culturas de várias regiões do globo. A língua portuguesa e o cristianismo, dois elementos constituintes e definidores da sociedade e da cultura brasileira, são dois exemplos claros deste processo.

Em outras palavras, a valorização dos povos ameríndios sem escrita não pode ocorrer em prejuízo do ensino da importância do surgimento da escrita na Mesopotâmia milênios antes de Cristo. Afinal, como entender nosso mundo contemporâneo sem que observemos como ele

começou a ser construído? Como compreender a introdução do cristianismo na América sem conhecer o processo de afirmação e expansão do discurso cristão no Império Romano e nos séculos ditos medievais? Como entender a concepção moderna de democracia, sem que reflitamos sobre a emergência dessa prática política na Antiguidade Oriental e seus desdobramentos na Antiguidade Clássica? Dessa forma, consideramos, no mínimo, tendenciosa qualquer proposta que limite as experiências cognitivas dos alunos, tal como nos apresenta a versão publicada da BNCC.

Entendemos que os conteúdos de história Antiga e Medieval na educação básica são indispensáveis ao desenvolvimento da capacidade reflexiva dos estudantes para lidar com aspectos político-culturais que compõem as nossas experiências cotidianas, tanto no campo das práticas religiosas, como o cristianismo, quanto no campo das práticas políticas, como concepção de democracia e *res publica*, para citar alguns exemplos; além disso, contribui para desnaturalizar a forma como nossa sociedade está organizada, porquanto permite entendê-la como uma invenção humana.

Destaca-se, outrossim, a importância do exercício da alteridade histórica, elementar a este componente curricular, uma vez que nos permite compreender a formação e a dinâmica de sociedades diferentes da nossa a partir de suas próprias categorias de pensamento, visões de mundo e expectativas sobre a vida bem como modos de agir e pensar, crenças e percepções de si e do outro particulares, já que construídas no tempo. Sob esta ótica, ler os clássicos torna-se uma atividade indispensável à formação escolar, não na perspectiva de uma cultura a ser emulada, mas como diferença que permite repensar nosso lugar no presente.

Um dos agravantes envolvidos na atual versão da BNCC é a forma como a proposta vem sendo construída. Com uma elaboração feita por profissionais em sua maioria não identificados e com apenas a abertura para o envio de contribuições, a Base peca por não resultar do debate democrático entre um número significativo de profissionais da educação em suas diferentes instâncias. Entendemos que a BNCC tem uma importância capital para os rumos da educação no país e, desta maneira, deveria ser formulada levando em consideração os fóruns de licenciaturas e pós-graduações, os conselhos de educação, as associações de cada área e mesmo o maior número de profissionais e estudantes reunidos em eventos específicos construídos pelo Ministério da Educação.

Destarte, nós, docentes das áreas de História Antiga e Medieval das regiões Norte e Nordeste, tomamos uma posição contrária à atual versão do BNCC e defendemos a revisão da proposta

e a ampliação dos debates acerca da mesma. Nesse sentido, mantemos a discussão entre os professores da região e projetamos formas de atuarmos nesse importante embate educacional. Aproveitamos a oportunidade para manifestar nosso apoio e solidariedade aos docentes do Rio de Janeiro e à ANPUH-RJ que, após uma jornada dedicada à discussão do tema, decidiram pela continuidade da mobilização e encaminharam, para o próximo dia 26 de novembro, uma reunião visando a uma intervenção articulada nessa luta que está sendo travada por todos os profissionais do Brasil.

Convidamos os colegas de outras instituições a ingressar nesta luta em disciplina que investiga o homem em suas mais variadas experiências no tempo. Unidos somos mais fortes!

Cordialmente,

Profa. Dra. Roberta Alexandrina da Silva (UFPA)

Prof. Dr. José Maria Gomes de Souza Neto (UPE)

Prof. Msc. Douglas Mota Xavier de Lima (UFOPA)

Profa. Dra. Adriana Zierer (UEMA)

Profa. Dra. Silvia Siqueira (UECE)

Profa. Dra. Serioja Mariano (UFPB)

Prof. Msc. Renan Birro (UNIFAP)

Prof. Dr. Renato Pinto (UFPE)

Prof. Dr. Marcus Baccega (UFMA)

Prof. Dr. José Petrucio de Farias Júnior (UFPI)

Profa. Dr. Priscilla Gontijo Leite (UFPB)

Profa. Dra. Márcia Severina Vasques (UFRN)

Prof. Síval Carlos Mello Gonçalves (UFAM)

Profa. Msc. Verônica Aparecida Silveira Aguiar (UNIR)

Profa. Dra. Joana Clímaco (UFAM)

Prof. Msc. João Paulo Charrone (UFPI)

Profa. Msc. Pâmela Torres Michelette (UFPI)

Prof. Dr. Bruno Gonçalves Alvaro (UFS)

Prof. Dr. Marcelo Pereira Lima (UFBA)

Prof. Dr. Luciano José Vianna

UM MANIFESTO PELA HISTÓRIA E PELAS EXPERIÊNCIAS DAS CULTURAS DA ANTIGUIDADE

Publicado em Novembro de 2015.

Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3123-manifesto-do-gtha-sobre-a-bncc>

Adriene Baron Tacla

Alexandre Carneiro Cerqueira Lima

(UFF/ NEREIDA/ GTHA/ ANPUH)

Em 2016 realizaremos a reunião do GTHA na UFF com a temática "Novas Fronteiras de Pesquisa em Antiguidade no Brasil", entretanto a proposta de currículo de História da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontra-se na contramão das políticas de ensino governamentais tanto quanto das atuais abordagens de pesquisa e ensino de História e de História Antiga no Brasil e no mundo. Hoje, o governo federal possui programas de incentivo à internacionalização do ensino (a exemplo dos programas Ciência sem fronteiras do CNPq e Escola de Altos Estudos da CAPES, para só citarmos dois dos mais famosos) e na academia falamos de História Global e Transnacional, que renovou a reflexão acerca das fronteiras nacionais (como colocam Curthoys e Lake em "Connected Worlds History in Transnational Perspective" de 2005). Nesse cenário, a BNCC vem propor uma história nacionalista e que não pensa a integração do Brasil ao restante do globo. Como explicar à sociedade brasileira, aos pais e alunos essa incoerência em termos de programas e políticas nacionais de ensino e pesquisa?

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. Percebe-se um total desconhecimento, por exemplo, de propostas renovadoras no campo da História Comparada (pensamos aqui nas últimas obras de Marcel Detienne ou mesmo da história global ou das histórias conectadas – haja vista os trabalhos de Sanjay Subrahmayan). O conteúdo curricular da base trabalha somente com uma história nacional e, mesmo assim, de forma acanhada e simplória. As atuais abordagens na área de História do Brasil são ignoradas, e até mesmo se mantém uma visão ultrapassada da organização da economia brasileira nos períodos colonial e imperial, para

citarmos apenas um exemplo. Fica, assim, evidente que o investimento das agências de fomento (CAPES, CNPq, FAPERJ e FAPESP, dentre outras) em pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em História, sobretudo das pesquisas feitas no âmbito dos programas de níveis 6 e 7 na avaliação da CAPES, não foram levados em consideração. O 'fosso' entre Pesquisa e Ensino não apenas permanece, mas se alargou. Isso é extremamente grave, pois estamos lidando aqui com investimentos públicos para a produção de conhecimento, que deveria ser empregado na formação de nossos jovens.

A proposta de História na BNCC não respeita o estudante, aliás, enxerga o (a) jovem como 'incapaz' de poder compreender experiências múltiplas e diversas ao longo da História da Humanidade. Isso demonstra um total desconhecimento da atual juventude brasileira, extremamente 'conectada' com as redes sociais e com o vasto manancial de informação disponível na WWW. A rede mundial de computadores (internet) descortina um mundo de amplos horizontes para os jovens brasileiros que vão além de uma sala de aula, de uma escola, de uma rua, de um bairro, de uma cidade e de um país. Tratar somente de uma História Nacional (e desconectada – com o perdão do trocadilho...), sem levar em conta as experiências de outras sociedades e culturas não irá jamais cultivar o exercício histórico de comparação e de tecer relações/ conexões no tempo e no espaço. Pior, cria-se a ilusão de que o conhecimento histórico em nada se relaciona com o mundo vivenciado pelo alunado. O (a) jovem brasileiro(a) tem o direito de possuir uma formação pautada pelo exercício do reconhecimento das diversas experiências/alteridades. Acima de tudo, os jovens brasileiros têm o direito de compartilhar do conhecimento produzido pela humanidade, nem que seja ao menos dos grandes marcos da história mundial a fim de compreender e criticar o mundo em que se inserem, o mundo em que vivem.

Ao contrário do que concebem os idealizadores do currículo de História da BNCC, a História Antiga e também a Medieval não estão tão distantes dele. Como podem os jovens brasileiros entender o que representou a entrada dos tanques americanos sobre os vestígios da antiga Babilônia (no atual Iraque) ou mesmo o saque e a destruição do museu do Iraque, se nada sabem a respeito da sociedade da antiga Mesopotâmia? Vale destacar que alguns dos primeiros selos de escrita da humanidade foram roubados durante esse saque. Como podem entender os embates das guerras étnicas da Europa contemporânea sem nenhum conhecimento do Medieval? Como podem entender os usos da Antiguidade e do Medieval nos discursos políticos contemporâneos, se nada conhecem desse passado?

Os estudos da pré e proto-histórias, assim como da Antiguidade e do Medievo, hoje pensam as movimentações populacionais entre os continentes, a circulação de ideias e objetos pelo Atlântico, pelo Mediterrâneo, Oceano Índico e até o Mar da China. Portanto, não perpetuam visões eurocêntricas, mas ao contrário as combatem. Ao invés de questionar cronologias, o currículo da BNCC cria visões distorcidas do passado, como se a história anterior às expansões marítimas modernas em nada tivesse a ver com a história do Brasil, como se a própria história do Brasil não se inserisse em uma história global e conectada, como se ideias, pessoas e objetos não circulassem, ou melhor dizendo, circulassem apenas em épocas e terrenos claramente circunscritos e selecionados – Brasil, América e África a partir de 1500 d.C., e como se questões políticas internacionais (mesmo dessas épocas) não tivessem intercessões com os debates e movimentos que ocorrem no país.

O GTHA colheu sugestões a partir de uma discussão entre seus membros e organizou um conjunto de propostas, a saber:

- 1) fazermos um texto coletivo repudiando a BNCC e apontando todos os erros, problemas e distorções que ela pode gerar;
- 2) colocarmos o texto como petição online a ser assinada pelos colegas dos GTs que com ela concordarem, destacando as siglas e cargos de cada um;
- 3) solicitar que especialmente os chefes de departamento e coordenadores de licenciatura de todos os cursos de História assinem, assim como as regionais da ANPUH;
- 4) enviar a petição ao MEC e publicar no site da ANPUH Brasil.

SOBRE A BNCC E OS HISTORIADORES

Hebe Mattos

Professora Titular em História do Brasil – UFF

Publicado em 2 de dezembro de 2015.

Disponível em: <http://conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/>

É com preocupação que tenho acompanhado a reação indignada, predominante em alguns círculos historiográficos, à divulgação, para consulta pública, do texto de história da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em elaboração no MEC. Como todos os outros textos da base, trata-se de um texto preliminar, aberto à discussão, construído por uma equipe de pesquisadores da área de ensino da disciplina em questão. Este caráter técnico do recrutamento do grupo de trabalho, efetuado a partir da expertise no campo do ensino da disciplina, tornou possível que o próprio ex-ministro da educação, professor de filosofia e ética da USP, Renato Janine Ribeiro, fosse o primeiro a fazer ressalvas públicas ao texto base de história, em sua conta pessoal no facebook. Um comentário postado por ele teve grande repercussão na imprensa.

“O documento entregue, porém, na sua primeira versão ignorava quase por completo o que não fosse Brasil e África. Pedi que o revissem. (...) Mas o grupo que elaborava a base não entendia assim. Não havia sequência histórica. (...) Queriam partir do presente para ver o passado. No caso do Brasil, por exemplo, propunham a certa altura estudar revoluções com participação de escravos ou índios. E deixavam de lado a Inconfidência Mineira!”, escreveu o ministro.

Li este pequeno comentário, publicado na imprensa, antes de conhecer o texto completo publicado por Renato Janine. Imediatamente me lembrei da minha principal experiência com o ensino da história. Há quinze anos atrás, deixei a meio caminho a coordenação da equipe de história do Telecurso 2000, da Fundação Roberto Marinho, por desentendimentos com a direção da Fundação, que passavam pelo lugar da Inconfidência Mineira nas aulas de história e por um suposto ‘excesso’ do tema da escravidão nas aulas propostas para a história do Brasil. A crítica me soou como um convite para que eu lesse com atenção o que “o grupo que elaborava a base” estava propondo. Pareceu-me que eles podiam estar disputando os repertórios que ainda hoje compõem as narrativas canônicas da história brasileira.

Construídos quase todos, como sabemos bem, a partir de uma perspectiva racista e eurocêntrica, no século 19 ou na primeira metade do século 20. Ganhavam minha simpatia. Eu ainda estava lendo o documento com a atenção que merece, para formar minha opinião sobre ele, quando tive acesso a uma segunda crítica, que se pretendia devastadora. A atual diretoria da ANPUH-Rio de Janeiro convocou uma jornada de estudos para discutir o texto. Já na convocação, me chamou a atenção que o GT História Indígena e o GT Emancipações e Pós-Abolição, que reúnem inúmeros historiadores do Rio de Janeiro, muitos com destacado reconhecimento internacional, não tivessem sido formalmente convidados. E mesmo o GT Ensino de História, presente à reunião, foi desconsiderado na redação do documento final, divulgado no site da Associação. A carta acabou por gerar um pequeno abaixo assinado daqueles que não se sentiam representados pelo texto, encabeçado pelos representantes do GT de ensino de história na reunião e pela minha colega Martha Abreu.

Pessoalmente, me senti profundamente incomodada com o tom dos primeiros parágrafos da carta crítica, que vaticinava que a proposta em discussão estava em flagrante “descompasso com as pesquisas historiográficas de ponta”. Concedia ao texto, apenas, “a boa intenção” de romper com uma perspectiva eurocêntrica e quadripartite do tempo histórico. Ainda que sem sucesso, pois, para os autores, “o tempo histórico é o tempo humano, o tempo da espécie humana em seu fazer-se, o Homem se reconhecendo em suas relações sociais”. Quase parei a leitura após esta frase. Pelo menos na minha área de estudos, o ser humano universalizado no masculino e com agá maiúsculo não se faz presente em qualquer pesquisa de ponta. Há muitos anos.

Voltei à leitura do documento proposto para discussão, com redobrada boa vontade. Não sei se precisamos de uma base curricular comum. Se precisamos, ela sem dúvida deve ser amplamente discutida com a comunidade de educadores, de historiadores e com a sociedade, antes de ser aprovada. Mas fico feliz que tenhamos largado para discussão a partir de um documento tão radical no seu esforço de romper com o eurocentrismo que informa a concepção de história até agora predominante no ensino de história do país. Inclusive nas nossas universidades.

Por onde recortar para apresentar aos estudantes uma história global não eurocêntrica? Do neolítico à internet, como escolher o que estudar? A entrada pela história do Brasil, espaço de inserção política do estudante, faz todo sentido no contexto de um base curricular mínima *nacional*. E pode ser amplamente cosmopolita, se conseguir articular de forma consistente o local, o global e onacional. A ênfase nas representações do passado no tempo presente

também me pareceu chave interessante para propor recortes em sala de aula, capazes de ajudar o professor a problematizar as noções de tempo e de historicidade, matérias primas da disciplina da história. Os usos do passado no presente são também ferramenta eficaz para elencar conteúdos programáticos anteriores à colonização portuguesa no Brasil, problematizando legados filosóficos, artísticos ou religiosos fortemente presentes na contemporaneidade. No conjunto, porém, parece-me necessário precisar mais quais contextos, em cada uma das fases do aprendizado, permitirão refletir sobre a *dimensão temporal da história humana*, bem como sobre a alteridade entre épocas e culturas.

De fato, concordo com algumas das críticas elencadas pelo ex-ministro Janine ou pela carta da ANPUH-Rio, apenas me parece que elas devem ser dirigidas aos especialistas que vem trabalhando o documento, para que a proposta seja aperfeiçoada. No texto apresentado, em especial na proposta de ensino médio, o esforço de se libertar da organização eurocêntrica da história resultou, em grande medida, em uma dificuldade de abordar historicamente a centralidade da expansão europeia para a própria construção de uma “História do Brasil”. A incorporação da noção de história Atlântica, articulando América, Europa e África, a partir da expansão marítima e comercial europeia, pode ser uma chave de leitura eficaz para superar o problema. Algum investimento na interdisciplinaridade com a filosofia e a sociologia me parece também fundamental.

A ideia de fazer uma base nacional curricular mínima é em si bastante problemática.

Pessoalmente, não gosto da ideia. Currículos mínimos pressupõem consensos mínimos sobre o que deve ser ensinado e isso não é fácil. E também não é estritamente técnico. Em nenhuma área. Nas ciências humanas mais do que nas outras.

Por outro lado, o grupo que elabora a base foi recrutado entre os especialistas em ensino de história, campo que teve importante desenvolvimento nos últimos anos. É uma área que vem pensando há anos como ensinar a história, para quem estamos ensinando história e para que serve a história ensinada. Seus especialistas estão fortemente embasados no que de melhor tem acontecido nas salas de aula do ensino básico e das universidades na matéria. O MEC mostra-se consciente do caráter preliminar da proposta apresentada – e da delicadeza política da missão, o que é bastante auspicioso. A base está aberta para críticas e comentários em um site específico, e diversos historiadores, nacionalmente reconhecidos e com interface com o campo do ensino da história, de diversas áreas, foram convidados a atuar como leitores críticos, conforme adiantou o ex-ministro Renato Janine e relatou Martha, em carta divulgada em sua conta pessoal no facebook. Outros historiadores e nossas associações serão todos

ouvidos. Pessoalmente, redigi uma pequena contribuição sobre o texto, que pode ser acessada aqui.

Com as tensões teóricas e políticas inevitáveis à decisão de construir um currículo mínimo nacional, e tendo em vista *a obrigatoriedade legal* de abordar a história indígena, da África e da cultura afro-brasileira, o trabalho me parece estar muito bem encaminhado.

Rio de Janeiro, 2 de dezembro de 2015

Hebe Mattos

CARTA DE PESQUISADORES SOBRE A BNCC ENVIADA À ANPUH-BRASIL

Publicado em Março de 2016.

Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3365-carta-de-pesquisadores-sobre-a-bncc-enviada-a-anpuh-brasil>

À Direção da Associação Nacional de História

Visando contribuir para os debates em torno do documento escrito para a Base Nacional Curricular Comum de História (BNCC-História), atentos a controvérsias recentes, nós abaixo assinados, individual e/ou como representantes de grupos de pesquisas que lideramos ou participamos ativamente, vimos manifestar nossos posicionamentos sobre o documento original, em especial sobre o Componente Curricular de História (pp. 241-265), incluso na área de Ciências Humanas (pp. 235-300).

Como consta no documento, ainda nos tópicos relativos às ciências humanas em geral, na educação básica “as ciências humanas possibilitam às pessoas a reflexão sobre sua[sic] própria[sic] experiência[sic], sobre a valorização dos direitos humanos, sobre a autonomia individual e sobre a responsabilidade coletiva com o meio ambiente e com o cuidado com o mundo a ser herdado por futuras gerações” (pp. 236; 238). Igualmente, as ciências humanas, “em diálogos com outras áreas e seus respectivos componentes, potencializam a formação integral no desenvolvimento do sentido de pertencimento em grupos sociais, nas percepções de tempos, de temporalidades, de espaços e de espacialidades, cultivando nos sujeitos da educação as corresponsabilidades quanto ao acolhimento do outro e ao mútuo reconhecimento” (p. 237) (...). Nesse caminho, quer no contexto local ou no global, as diversidades, as identidades e as alteridades são unidades de conhecimento cruciais ao desenvolvimento, entre outros aspectos, de processos identitários, bem como os modos de pensar, de crer e de agir das pessoas (p. 237). Por isso, os objetivos gerais da área de ciências destacam o “respeito a diferenças” e a “diversidade étnica” (pp. 237; 238, 239). Para o ensino fundamental e médio, ainda no campo das ciências humanas em geral, tais premissas norteadoras se observam em outras passagens do documento (pp. 238, 239-, 240).

Reconhecer o papel fulcral do ensino de história para a formação das identidades, realçando alteridades, diferenças e diversidades, é em si mesmo um grande mérito do documento. O problema, no entanto, está no modo como a BNCC-História aborda esses aspectos da experiência humana em suas manifestações históricas.

A fim de problematizar tudo isto, doravante sublinharemos as propostas da BNCC, no sentido das questões em torno de processos identitários, para, posteriormente, tecermos considerações críticas. Finalizaremos o texto com sugestões.

a) Propostas do documento da BNCC-História:

1. Reconhece o “estudante como agente da construção de conhecimentos, valorizando-se, assim, suas experiências individuais e coletivas. Nesse sentido, o exercício da crítica documental, nas suas diversas modalidades e linguagens, se constitui como procedimento articulador dos processos de construção de conhecimentos históricos”(p. 242);

2. O eixo do ensino de história é centrado na História do Brasil, sem que isto signifique, segundo a BNCC-História, “exclusividade na abordagem da história brasileira nem tampouco a exclusão dos nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias. Aliás, tais nexos e articulações são apontados em vários objetivos de aprendizagem no Ensino Fundamental como no Ensino Médio” (p. 242).

3. A BNCC-História ordena o componente curricular obedecendo às segmentações dos ensinos fundamental e médio, o que denomina de “enfoque predominante” (p. 243). Para o ensino fundamental, respectivamente, os enfoques predominantes por ano são: 1º. Ano (Sujeitos e Grupos Sociais); 2º. Ano (Grupos Sociais e Comunidades); 3º. Ano (Comunidades e outros lugares de vivências); 4º. Ano (Lugares de vivências e relações sociais); 5º. Ano (Mundos brasileiros); 6º. Ano (Representações, sentidos e significados do tempo histórico); 7º. Ano (Processos e Sujeitos); 8º. Ano (Análise de processos históricos); e 9º. Ano (Análise de processos históricos). Para o ensino médio, os enfoques predominantes são: 1º. Ano (Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros); 2º. Ano (Mundos Americanos); e 3º. Ano (Mundos europeus e asiáticos).

4. Para tratar os enfoques predominantes, a BNCC-História se vale amplamente dos conceitos atemporais de africano, afro-brasileiro, ameríndio, europeu, brasileiro e imigrante, além do conceito de diáspora, que passa a substituir deslocamentos populacionais e migrações voluntárias e forçadas de variada natureza.

B) Considerações Críticas e Sugestões

No que concerne às propostas do BNCC-História, o exercício da crítica documental se chocará com conceitos definidores de sujeitos históricos presentes em documentos de época, sobretudo, mas não apenas, no que concerne a identidades. As categorias anacrônicas de afrodescendentes, afro-brasileiro, ameríndios e portugueses, arroladas na BNCC-História como essências prontas e definidas desde o início da colonização, não estão presentes em

diversas fontes e discursos de época. Assim, o presentismo conceitual da BNCC em nada contribui, por exemplo, ao ensino fundamental, no sentido de compreender *Sujeitos, Grupos Sociais, Comunidades, Lugares de Vicência, Relações Sociais, Processos e Sujeitos*. Por conseguinte, não é pertinente para a *Análise de processos históricos*. Pior é reduzir as pluralidades *amundos brasileiros*, indo na contramão do entendimento das próprias construções das ideias de Brasil, de alteridade, de diversidade e de identidades plurais. Mestiçagens, por exemplo entre colonos e indígenas no período colonial, que redundaram na emergência de *mamelucos*, ou mesmo entre indígenas *emamelucos* de segunda geração, são ignoradas e encapsuladas naqueles conceitos anacrônicos e extemporâneos de ameríndios, brasileiros e portugueses. As “qualidades” (categoria empregada no passado) de indígenas e seus descendentes (*mamelucos, mulatos, negros da terra, pardos*, ou outras formas identitárias tais como Payaguá, Pareci, etc.), que podem remeter a sujeitos, grupos, representações e relações sociais diversas, são silenciadas pelo conceito de *ameríndios* ou *indígenas brasileiros* (p. 251). Naquela segmentação conceitual promovida pela BNCC-História, só restará ao aluno do 5º ano do ensino fundamental, por exemplo, fazer um exercício de pesquisa de genética histórica, ou seja, “pesquisar as origens de seu grupo familiar considerando os grupos que constituíram o povo brasileiro e os predominantes na região em que vive” (p. 249). Alunos que mudarem da região em que nasceram estarão desterrados em sua nova terra.

A nosso ver, a proposta da BNCC-História parte de tais premissas porque minimiza, apesar de anunciar vagamente, processos de interação. Uma simples observação nos componentes curriculares de História para o ensino fundamental revela o desconhecimento sobre formas de interação, tais como mestiçagens culturais, políticas, sociais, e mesmo biológicas. Os sujeitos históricos foram silenciados por conceitos anacrônicos. Fala-se até em diáspora indígena.

Um outro exemplo são os conceitos de afrodescendente e de afro-brasileiro aplicados de forma totalmente descontextualizada a outras realidades históricas. Carregado de concepções políticas, culturais, éticas, estéticas e identitárias no mundo em que vivemos, de modo algum se adequam a realidades e experiências de outrora. Que dizer aos estudantes sobre os filhos de pai português e mãe africana, no período colonial por exemplo? Seriam afrodescendentes ou afro-brasileiros, decerto valorizando a diversidade. Todavia, é inaceitável silenciar a componente lusitana no processo de formação de sujeitos nos passados colonial e imperial do que se tornou posteriormente o Brasil. Assim, nessa inversão desmedida, os estudantes, no ensino médio, são compelidos a entender, em primeiro lugar, no 1º. Ano, *Mundos ameríndios*,

africanos e afro-brasileiros, em segundo lugar, no 2º. Ano, os *Mundos Americanos*, para, por fim, adentrar, no 3º. Ano, *Mundos Europeus e Asiáticos*. Mundos estanques em sua forma de ordenação, que, no limite, induzem a um processo de colonização sem colonos. Apesar de o documento aludir a “processos históricos relacionados ao Brasil e aos mundos europeus e asiáticos a partir do século XVI” (p. 264), todo o componente curricular do 3º. Ano do ensino médio recai enfaticamente nos séculos XIX ao XXI. Certamente devemos atentar às matrizes asiáticas da formação brasileira, mas equivalê-la à europeia em um mesmo segmento do ensino médio é desconhecer, até em termos demográficos, a presença histórica de povos de origem europeia, sobretudo de portugueses, italianos, espanhóis, para não dizer das interações com outros povos da América ibérica, em suas múltiplas conexões e mestiçagens no Brasil.

A falta de perspectiva de interações e de mestiçagens pelo prisma político, social, econômico e cultural está presente mesmo em diferentes formas de escravidão. Os únicos escravizados no documento são os africanos e os indígenas. (p. 253). Resistência à escravidão, se se trabalha com essa perspectiva, ainda é vista pela BNCC-História apenas como quilombos e revoltas (p. 253), o que há muito tempo, sobretudo a partir dos anos 1980, tem sido largamente superado pela historiografia brasileira sobre escravidão, muitíssimo respeitada entre especialistas e tomada como referência nos principais centros de pesquisa nacionais e estrangeiros. Segundo a BNCC-História, no Estado do Grão-Pará e Maranhão, os escravos indígenas e africanos ainda são reduzidos a meros instrumentos da “exploração econômica”, sem qualquer atuação social, política ou cultural. Há um total silêncio sobre descendentes de africanos, ou cativos com ancestrais africanos aqui nascidos, ou sobre mestiços ou mamelucos (p. 253), que fizeram emergir novas formas culturais oriundas das mestiçagens, ainda que sob o jugo da escravidão. Assim, mais uma vez, os conceitos rígidos e anacrônicos de ameríndio, afrodescendente, afro-brasileiro, europeu, português ou brasileiro não atentam aos processos de interação cultural, político, econômico e social e às novas formações sociais, políticas, econômicas e culturais engendradas sob novas experiências.

Um exemplo de segmentação e de concepção de cultura estanque e não dinâmica pode ser visto no modo como um procedimento de pesquisa para o 1º. Ano do Ensino Médio é abordado. Trata-se, na proposta da BNCC, de “utilizar criativa e criticamente diferentes fontes históricas para construir conhecimentos sobre as culturas africanas, afro-brasileiras, ameríndias e europeias” (p. 259). Portanto, não há espaços para interação que geram novas categorias e formas de pensar, novas línguas, novas manifestações artísticas, culturais,

estéticas, mas segmentações culturais dadas e estáticas que serão inventariadas pelos alunos em seus procedimentos de pesquisa.

Realçar as presenças indígenas e africanas, mesmo que se evoque a lei 10.693, não pode ser base para minimizar outras manifestações identitárias, inclusive mestiças, em suas dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas e familiares, e tampouco as matrizes europeias da formação histórica plural do Brasil. Em nome da diversidade, da alteridade e do respeito à diferença, sugerimos o aprimoramento da proposta no sentido de salientar a contribuição europeia e os complexos processos de mestiçagem que estiveram longe de se resumir ao racismo científico oitocentista, às ideologias de mestiçagem do século XX e à falsa associação entre as dinâmicas de mestiçagens ocorridas historicamente e a leitura *a posteriori*, detratora da harmonia social que elas teriam pretensamente forjado. Antes de tudo, foram processos históricos plurais e variáveis no tempo e no espaço.

Cacilda da Silva Machado (UFRJ – Grupo de Pesquisa Antigo Regime nos Trópicos)

Eduardo França Paiva (UFMG – Rede de Grupos de Pesquisa Escravidão e Mestiçagens-RGPEM; Grupo de Pesquisa Escravidão, mestiçagem, trânsito de culturas e globalização - séculos XV a XIX; Centro de Estudos sobre a Presença Africana no Mundo Moderno-CEPAMM)

Gian Carlo de Melo Silva (UFAL-Universidade Federal de Alagoas). Rede de Grupos de Pesquisa Escravidão e Mestiçagens-RGPEM; NESEM – Núcleo de Estudos Sociedade, Escravidão e Mestiçagens.

Isnara Pereira Ivo (UESB-Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Rede de Grupos de Pesquisa Escravidão e Mestiçagens-RGPEM; Grupo de Pesquisa Escravidão e Mestiçagens: Escravidão, comércio e trânsitos culturais nos sertões da Bahia e de Minas Gerais. Século XVIII)

Marcia Amantino (UNIVERSO – Grupo de Pesquisa Sociedades Escravistas nas Américas; Rede de Grupos de Pesquisa Escravidão e Mestiçagens-RGPEM; Grupo de Pesquisa Escravidão, mestiçagem, trânsito de culturas e globalização - séculos XV a XIX)

Márcio de Sousa Soares (UFF – Laboratório de Pesquisa e Documentação em História Econômica e Social LAPEDHE)

Maria Lemke (UFG – Grupo de Pesquisa Famílias, fortunas e mestiçagens na América portuguesa - séculos XVIII-XIX)

Roberto Guedes (UFRRJ – Grupo de Pesquisa Antigo Regime nos Trópicos)

NOTA DO GT DE HISTÓRIA DA ÁFRICA DA ANPUH BRASIL E DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS AFRICANOS (ABE-ÁFRICA) SOBRE A PROPOSTA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Publicado em 26 de Fevereiro de 2016.

Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>

Desde o final de 2015, acompanhamos a discussão em torno da proposta de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece um currículo mínimo para os Ensinos Fundamental e Médio. Diante da importância desse debate, o GT de História da África da Anpuh Brasil reuniu seus afiliados por meio dos seus GTs Regionais a fim de colaborar para uma leitura crítica da proposta atual da BNCC, submetida à consulta pública, e apresenta nesta nota algumas considerações a esse respeito.

A promulgação da lei 10.639/2003, que determinou a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares do ensino fundamental e médio, impactou profundamente as instituições de ensino e pesquisa no Brasil. Desde então, pesquisadores de todo país vêm buscando superar o lamentável distanciamento brasileiro em relação aos estudos africanos desenvolvidos em vários centros estrangeiros a partir dos anos de 1960. Vale dizer que os esforços têm sido bem sucedidos! A empreitada resultou na criação de diversos programas de Pós-Graduação em todo território nacional que, por sua vez, têm feito emergir no cenário nacional e internacional pesquisas que vêm se destacando não apenas pelo volume, mas também pela relevância acadêmica. No momento, já é possível falar de uma contribuição brasileira aos estudos africanos que se particulariza, entre outros aspectos, pelo tratamento das fontes e influência de temáticas e abordagens caras à historiografia brasileira.

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.

A proposta parece desconsiderar os conhecimentos apresentados por uma historiografia contemporânea internacional, inclusive africana e brasileira sobre África. Essa historiografia contemporânea é crítica à perspectiva eurocêntrica, sobretudo no que se refere à abordagem das sociedades africanas que privilegia as noções de estado e formações políticas centralizadas e hierarquizadas.

Isso fica evidente, por exemplo, nos objetivos apresentados para o Oitavo Ano. As referências temporais e espaciais desta unidade são altamente problemáticas, pois organiza a História da África Antiga tomando como um marco histórico central a chegada dos Portugueses (“às vésperas da Conquista”), no século XV. O uso do termo “Conquista”, que neste contexto é especialmente incômodo, expõe claramente uma narrativa eurocêntrica que o currículo supostamente deveria superar.

Além disso, chama atenção a menção apenas ao “Reino” do Mali. Porque apenas “Estados Centralizados” importam? Por que não falar de Jenne-Jeno caracterizada como a maior cidade da África subsaariana no século VIII, portanto antes até da expansão do Islã? A história da África novamente cai na antiga concepção de que ela só tem algum valor a partir do momento em que se assemelha aos processos históricos da Europa.

As múltiplas formas de organização social e política africanas em geral não podem ser compreendidas na sua totalidade a partir dessas noções: estados, reinos e impérios. Assim, o destaque dado para os chamados grandes impérios e reinos africanos deixa de lado a grande maioria das formações sociais organizadas a partir de outros critérios, que não os de poderes centralizados. A proposta ainda evidencia a não problematização dos limites dessas formações políticas e sequer menciona as conexões e articulações políticas, sociais e econômicas entre os chamados grandes reinos e impérios e as formações sem poder centralizado ou denominadas segmentárias.

Ao excluir algumas temporalidades e privilegiar, por exemplo, os processos históricos localizados entre os séculos XVI e XIX, a proposta promove uma visão reducionista da História da África em duas dimensões relacionadas: geográfica e temática. De que África falaremos? Uma África muito específica, recortada geograficamente pelas relações

estabelecidas por meio dos nexos com a História do Brasil, isto é, uma África restrita aos espaços de intervenção de portugueses e brasileiros e, notadamente, ao tema do tráfico de escravos.

As epistemologias africanas apontam que a produção do conhecimento histórico tem passado por um descentramento em relação aos centros hegemônicos. Em confronto com a episteme eurocêntrica, acenam para visões mais arejadas e sem os vícios das categorias ancoradas no paradigma do pensamento hegemônico. A base teórica dessa perspectiva está ancorada nos estudos que tratam da diversidade, pluralidade e diferença cultural. A urgência dos estudos sobre África serve não só para desfazer estereótipos e classificações arbitrárias de todo tipo, como associar a África unicamente à escravidão, como também deslocar o olhar para novas formas de produção do conhecimento histórico: anti-eurocêntrico, policêntrico, dialógico e antirracista. Estamos em um momento de abertura epistemológica propensa à polissemia de narrativas históricas, menos cartesiana e mais ansiosa por abordagens ancoradas em tradições filosóficas do sul global.

Assim, a subtração de conteúdos relacionados à “Antiguidade” e à “Idade Média” africana é bastante problemática. O fato positivo apresentado pela BNCC de romper com a periodização estruturada a partir da História da Europa não deveria implicar a subtração da história das sociedades africanas antes do século XVI. Com isso estamos transformando a História da África, da mesma forma que a historiografia colonial fez, num apêndice da Europa e de suas histórias nacionais, pois ignora as interações históricas do continente africano realizada a partir do Índico, do Mar Vermelho, do Mediterrâneo. Com a atual proposta deixam-se de lado processos históricos importantes e as conexões históricas do continente africano com outras partes do mundo.

Dessa forma, desaparecem conteúdos que vem sendo estudados há tempos no âmbito acadêmico e que, a partir da Lei 10.639/2003, têm sido introduzidos paulatinamente nos livros didáticos, como as trajetórias de complexidade social das sociedades na África subsaariana, desde sua época clássica (1000 a.C.- ca.1500), por meio do estudo das correntes migratórias, da diversidade de instituições políticas e como um centro importante de domesticação de alimentos e cereais e que esses cereais, como o Sorgo, foram essenciais na Índia e na China desde 500 a.C., mostrando que várias sociedades africanas eram parte ativa de interações globais no antigo mundo Afro-Eurasiático; a urbanização precoce da África ocidental; os

processos de migrações internas; as dinâmicas comerciais mediterrânicas e índicas, as rotas transaarianas do ouro e do sal, dentre outros.

Portanto, essa abordagem exclui outros conteúdos também fundamentais para a compreensão da diversidade das sociedades e dos processos históricos africanos, além de romper com uma perspectiva historiográfica atual que privilegia as múltiplas conexões entre os processos históricos locais e globais. Embora a Base se afirme crítica a uma concepção eurocêntrica da História, a fragilidade da formulação da proposta, contrária a essa historiografia mais recente sobre o continente africano, inviabiliza a percepção e a problematização de novas narrativas, muitas vezes alternativas e construídas a partir de lugares e atores diferentes.

Nesse sentido, o documento da BNCC nos encaminha para uma reflexão mais ampla sobre o próprio papel da História na construção do conhecimento. A proposta atual que visa a compreender outros processos históricos restritos apenas aos nexos com a História do Brasil é problemática. Procurar responder aos desafios do ensino de História hoje, tendo como fundamento perspectivas voltadas para a educação intercultural, significa entender a nossa própria história a partir da alteridade, ou seja, uma História não excludente, mas antes apreendida na diversidade, na (inter)relação e na complementaridade.

Por fim, a tradição brasileira incorpora a temática das religiões de matriz africana aos Estudos Africanos e ao seu ensino. Nesse sentido, se faz necessário pontuar uma crítica à criação de uma disciplina específica de ensino religioso. Isso não significa que os conteúdos sobre as diversas religiões não possam ser contempladas nas diferentes disciplinas da área de Ciências Humanas. Os conteúdos apresentados na BNCC relacionados às religiões no continente africano são igualmente restritos, embora este seja um campo temático bastante fértil com muitas pesquisas nas diferentes áreas dos Estudos Africanos.

Dessa maneira, concordamos que uma transformação como esta no Ensino de História requer uma discussão mais aprofundada que considere as diferentes subáreas e a participação mais ampla de pesquisadores e professores dos diversos níveis de ensino.

GT de História da África da Anpuh Nacional
Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-África)

26 de fevereiro de 2016

MANIFESTO PÚBLICO DO COLEGIADO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIOESTE (CAMPUS MARECHAL CANDIDO RONDON) SOBRE A PROPOSTA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A ÁREA DE HISTÓRIA

Publicado em 23 de dezembro de 2015.

Disponível em: <https://www.facebook.com/historiaunioeste/posts/1682755308637861>

No dia 30 de novembro de 2015, o durante Assembleia Ordinária do Colegiado do Curso de História da Unioeste (CCH), Campus Marechal Cândido Rondon, um dos itens elencados em pauta foi a apreciação e deliberação de encaminhamentos do CCH sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História. Em meio ao debate, foi sugerida a formação de uma Comissão de Análise composta por professores e estudantes do curso. A Comissão ficou responsável por analisar o documento e acompanhar o debate na mídia por meio de artigos publicados na internet por jornais de grande circulação e pelas entidades representativas docentes (como a ANPUH). Após a realização de dois encontros feitos pela Comissão, e como fruto das reflexões realizados, a Comissão decidiu elaborar um texto no qual condensamos uma análise crítica da BNCC-História, que foi apresentado, debatido e aprovado pelos professores e estudantes do CCH em Assembleia Extraordinária especificamente convocada para esta discussão, realizada no último dia 14 de dezembro.

Foi identificada uma série de problemas graves e cruciais no documento no que concerne ao tratamento desigual e desarticulado dos conteúdos curriculares. Dentre eles, destacamos:

1. A ênfase excessiva em História do Brasil, com significativo prejuízo da abordagem dos processos históricos mais gerais;
2. O uso de baliza temporal quase sempre referida ao século XVI (período da colonização brasileira) torna quase insignificante aos alunos as aprendizagens de outros contextos históricos, especialmente os referentes à História Antiga e Medieval, além de depor contra a noção de diversidade defendida pela BNCC;
3. Desestruturação da linha temporal, com perda das referências cronológicas e da noção de processo histórico, com conseqüente fragmentação do conhecimento histórico;
4. Um visível reducionismo acrítico e a ausência de historicidade no uso de categorias e conceitos, em substituição às categorias/conceitos explicativos mais gerais, bem como a clara indução de uso deles nos mais diferentes níveis de ensino;
5. Esse mesmo reducionismo

acrítico também aparece na tentativa de abordar conteúdos históricos amplos a partir de alguns de seus aspectos;

6. Uma noção fortemente restritiva e equivocada de cidadania, na medida em que o conceito é tratado sem problematização e com enfoque apenas na perspectiva político-constitucional.

Vale sublinhar que a BNCC-História, ao propor a definição de objetivos de aprendizagem e a forma de organização de conteúdos programáticos a partir dos “enfoques predominantes” traduzidos nos títulos apresentados no documento (BNCC, 2015, p. 243), bem como os quatro eixos “procedimentos de pesquisa”, “representações do tempo”, “categorias, noções e conceitos” e “dimensões político-cidadãs” (BNCC, 2015, p. 245-265), não propõe seriamente o ensino de história a partir de eixos temáticos, o que confunde a comunidade escolar e acadêmica.

Outro ponto crítico é que o documento negligencia o procedimento historiográfico de partir de problemáticas do presente para a definição de temas e para a organização de conteúdos programáticos para o ensino de história, uma vez que a compreensão do que é fato histórico pela historiografia constitui-se como construção histórica a partir do presente.

E ainda existem alguns aspectos que foram considerados perversos pelos membros do CCH e não explicitados pelo MEC. Exemplos: a total falta de critérios tanto na escolha dos membros da Comissão de Especialistas, quanto na conduta pouco democrática adotada por esta Comissão. De fato, seria interessante a presença de especialistas relacionados às diversas áreas do conhecimento histórico atuando na elaboração do documento, compartilhando ideias. A questão do tempo também é digna de consideração: três meses foram suficientes para todo o trabalho da Comissão? A discussão, bem como a conciliação das ideias, não acabaria exigindo um prazo maior?

O debate em torno da BNCC também oculta as contradições vividas no ambiente escolar e projeta como solução apenas as mudanças no currículo escolar. As condições de trabalho docente precarizadas e intensificadas com turmas e classes superlotadas, jornada de trabalho estafante, com professores assumindo aulas em diversas escolas, entre tantas outras rotinas que desprestigia o exercício da profissão. Por outro lado, não é proposta uma política de permanência das crianças e jovens no Ensino Básico e a proposta de ensino integral parece não fazer mais parte dos projetos educacionais.

Diante do exposto, e por entendermos que a proposta curricular representa um evidente retrocesso histórico nas políticas educacionais no país, o Colegiado do Curso de História em Assembleia extraordinária realizada no dia 14 de dezembro de 2015 deliberou pela rejeição a

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em História, uma vez que avaliou em virtude do conjunto de observações críticas aqui enunciadas não é possível propor emendas à proposta em apreciação.