

# A História na Base Nacional Comum Curricular

pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?

Por Flávia Eloisa Caimi<sup>1</sup>

É impossível compreender seu tempo para quem ignora todo o passado; ser uma pessoa contemporânea é também ter consciência das heranças, consentidas ou contestadas (RÉMOND, 1988, p. 30).

A escrita deste breve texto é marcada por um misto de conforto e desconforto. A sensação de conforto se deve ao fato de que associo-me a um conjunto amplo de profissionais que não se contrapõem à exigência, já consolidada nos documentos educacionais há mais de duas décadas, da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso porque, como já manifestei anteriormente (CAIMI, 2015), acredito na necessidade e na possibilidade de estabelecer uma política educativa que contemple um projeto de nação, por meio de uma base curricular que indique objetivos de aprendizagem e defina as chamadas competências básicas para o século XXI, saberes e habilidades a que todos os cidadãos têm direito para viver e participar ativamente na/da sociedade da informação e do conhecimento.

Minha experiência como pesquisadora do campo do Ensino de História nos últimos vinte anos tem mostrado que, na ausência de um projeto curricular nacional, são os livros didáticos e os sistemas apostilados (e, portanto, o mercado editorial) que têm estabelecido os programas referentes ao conhecimento histórico escolar. A despeito de não termos tido, nos últimos trinta anos, um “currículo mínimo”, temos consubstanciado os processos de ensino e aprendizagem da História nas escolas com os mesmos conteúdos, de norte a sul do país. Isso porque, cerca de vinte coleções didáticas de História para os anos finais do ensino fundamental e outras duas dezenas para o ensino médio, pautam os programas escolares e configuram o que se denomina “currículo editado” (BENITO, 2006), que não é o currículo prescrito/normativo propriamente dito, mas uma versão impressa da sua vulgata em cada época e lugar, pela qual se difunde a língua nacional, os símbolos e valores pátrios, enfim, os códigos fundantes da nação. Assim, considero pertinente e necessário discutir o processo de elaboração da

<sup>1</sup> Professora Titular da Universidade de Passo Fundo. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: [caimi@upf.br](mailto:caimi@upf.br).

BNCC, com os pares (professores, pesquisadores) e com a sociedade em geral.

O desconforto a que aludi anteriormente, por sua vez, contém um rol amplo de argumentos, que passo a apresentar. Em países federativos como o Brasil, de grande dimensão territorial e de enorme diversidade regional e cultural, sabemos como são difíceis os consensos e como são complexas as tomadas de decisões acerca de uma estrutura curricular comum. A complexidade toma proporções ainda maiores se considerarmos o momento de profunda polarização política que vivemos no país, aliado a graves desigualdades econômicas e sociais que vêm sendo enfrentadas. Sem espaço para adentrar em uma análise de conjuntura, é preciso ao menos registrar algumas (tristes) cenas da nossa época, como processo de *impeachment* da Presidenta da República, destituição de presidentes das casas legislativas, prisões de senadores da República, corrupção desenfreada e escancarada nos mais variados âmbitos da gestão pública, reações conservadoras de toda a ordem, retrocessos nos debates e conquistas sociais, trágico crescimento de movimentos como Escola sem Partido e Escola Livre, tentativas de cerceamento e até mesmo de criminalização do exercício da docência, dentre tantas outras situações que nos constroem, mas também nos impulsionam ao debate público e à luta coletiva.

Essas cenas mostram o contexto de gravidade e acirramento em que se dá o processo de construção da Base Nacional, tarefa que por si só já é bastante polêmica e complexa. As tradições curriculares críticas e pós-críticas (SILVA & MOREIRA, 1995; SILVA, 1999), nos ensinaram que o currículo enseja formas particulares de conhecimento e de saber, e pode provocar dolorosas divisões e antagonismos culturais e sociais. Nas perspectivas mais recentes vemos que o currículo também produz e reposiciona identidades culturais, de gênero, religiosas, étnico-raciais, sexuais. Conhecimento e currículo podem ser entendidos, então, como “campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (SILVA, 1999, p. 135) e, por isso, exercem o papel de poder regulador onde se confrontam opções e se produzem consensos possíveis (SACRISTÁN, 2013).

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente. Com isso, temos de reconhecer o campo da História, notadamente a História escolar, como um *locus* de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriidade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo.

A tarefa de construir uma base curricular comum para o conhecimento histórico escolar implica trazer ao âmbito do debate público as disputas em torno de ideias quanto ao que, do passado, é válido e legítimo ensinar às novas gerações (CAIMI, 2015).

Em meio às divergentes e polêmicas discussões instauradas em torno do componente História na BNCC, reporto-me a um artigo de Christian Laville (1999) publicado há mais de quinze anos na Revista Brasileira de História, cuja atualidade para nosso contexto é incontestável. Este autor problematiza experiências de reformulação curricular ocorridas em inúmeros países, nas mais diversas conjunturas históricas (ascensão ou queda de governos totalitários, autoritários, proletários, de esquerda, de direita, de centro), mostrando que o ensino de História sempre é alvo de críticas ou denúncias, não porque as pessoas se preocupem com o alcance dos objetivos propostos, e sim pelos conteúdos factuais que são retirados ou acrescentados nos programas escolares, “como se o ensino da história continuasse sendo o veículo de uma narração exclusiva que precisa ser assimilada, custe o que custar” (LAVILLE, 1999, p. 127). As mudanças curriculares ocorrem, nessas diferentes experiências históricas narradas por Laville, para dar conta de interesses e necessidades diversas, como manter a ordem estabelecida, perpetuar uma determinada tradição, recontar a história a partir da ótica dos novos “donos do poder”, instaurar uma nova identidade nacional, lutar contra o poder do Estado, fortalecer ou legitimar a tomada do poder, definir uma identidade supranacional etc. Nesse sentido, afirma o autor:

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder” (LAVILLE, 1999, p. 130).

Um outro aspecto apontado por Laville diz respeito às ilusões sobre os efeitos possíveis da história ensinada, levando-nos a reconhecer que há uma distância considerável entre o plano normativo/prescritivo das políticas públicas e o plano concreto/interativo dos processos escolares de ensino-aprendizagem. O autor adverte que seria uma ingenuidade acreditar no poder de regular as consciências e os comportamentos por meio do ensino da história e, nessa direção, quaisquer esforços para controlar os conteúdos do ensino da história estariam, de certo modo, alicerçados numa ilusão.

Neste fim de século, é possível que a narrativa histórica não tenha mais tanto poder, que a família, o meio ao qual se pertence, circunstâncias marcantes no ambiente em que se vive, mas sobretudo os meios de

comunicação, tenham muito mais influência. O que deveria nos levar a não perder de vista a função social geralmente declarada hoje a respeito do ensino da história: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas. Senão, essas guerras de narrativas desencadeadas em todo o mundo vão acabar gerando somente perdedores, tanto no que diz respeito à identidade nacional quanto em relação à vida democrática (LAVILLE, 1999, p. 137).

Parece que o experiente pesquisador está nos apontando duas questões essenciais. Uma é o caráter público da História e a concorrência da história escolar com os diversos espaços de memória, notadamente a força da grande mídia, na atualidade. A outra questão nos faz pensar que o currículo prescrito é apenas um dos tantos agentes mediadores externos que incidem sobre os processos educativos escolares, como as políticas educacionais públicas, os paradigmas educativos vigentes em cada época, os sistemas de avaliação em larga escala, o próprio mercado editorial (materiais de ensino, livros didáticos e sistemas apostilados), dentre outros. Concorrendo com esses mediadores externos, há um agente mediador decisivo: o professor. Nesse sentido, o que as escolas e os professores ensinam “é o resultado de um sistema complexo no qual decisões, pensamentos, relações e condições se entrecruzam para lidar com a gestão do saber” (ACOSTA, 2013, p. 203).

Feitas essas reflexões sobre o significado/alcance dos currículos nacionais e, em alguma medida, sobre o contexto de produção da atual BNCC, o que dizer do documento em si? O que dizer de um documento que está sendo elaborado em tão difíceis condições? No período de setembro de 2015 a março de 2016, o conjunto da sociedade brasileira teve a oportunidade de se manifestar sobre a primeira versão da BNCC, fruto do árduo trabalho de 12 profissionais, pesquisadores e professores do campo da História e do Ensino da História, representantes de diversas instituições educacionais, associações profissionais, estados e regiões do país.

Na análise que fiz do documento preliminar (CAIMI, 2015), reconheci ali o esforço de sistematização e de operacionalização de algumas das principais concepções teóricas, historiográficas e metodológicas que os pesquisadores do campo têm defendido, em âmbito nacional e mundial, nas últimas três décadas. Os colegas que capitanearam a elaboração da proposta confrontaram uma forte tradição baseada

no entendimento da História escolar como um simples processo de transmissão de conteúdos factuais e verbalistas. Tradição esta que estimula crianças e jovens a tomarem o passado como dado, ao invés de serem instigados a se perguntar como nós sabemos sobre o passado e de serem preparados para formular perguntas e elaborar respostas cada vez mais complexas acerca dele.

Tratando-se de uma primeira versão da Base Nacional, o documento não se mostrou isento de lacunas e inconsistências, aspecto que foi claramente assumido pelos seus autores e também ensejou um largo período de consulta pública. Não obstante essas naturais dificuldades, a proposta então apresentada mostrava avanços ao romper com modelos explicativos pautados num código disciplinar centenário, que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira na contemporaneidade; ao propor a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais e de diversos pontos de observação, deslocando o olhar de uma perspectiva essencialmente eurocêntrica e da ambição de estudar “toda a história”; ao superar a periodização quadripartite da história europeia, eivada de uma ótica temporal totalizante e de uma ortodoxia cronológica, pautada pela ideia de progresso linear; ao propor a história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica, dando centralidade à noção de sujeito e à formação da consciência histórica, ao mesmo tempo em que estabelece nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias; ao priorizar o tratamento das diversidades étnicas e culturais, notadamente as que dizem respeito às leis 10.639/2003 e 11.645/2008; ao propor a mobilização de procedimentos de investigação e problematização histórica, em detrimento de práticas verbalistas e de memorização, pautadas em aulas expositivas e na centralidade do professor como protagonista dos processos de ensinar e aprender (CAIMI, 2015).

O que resultou do amplo debate público, após seis meses de consulta e manifestações em torno do documento preliminar da BNCC no *site* do Ministério da Educação, não foi a produção de um documento mais rico, aprofundado e diversificado em seus fundamentos basilares, como se esperava. Ao contrário disso, a comissão de doze profissionais que produziu a primeira versão da BNCC História foi dissolvida e em seu lugar constituída nova comissão, integrada predominantemente por profissionais vinculados a uma única Instituição de Ensino Superior, cujas trajetórias de estudos e investigação não se mostram efetivamente vinculadas ao campo do ensino da história. Para além desse fato, o documento apresentado como uma segunda versão não guarda relações de continuidade com a primeira versão, razão pela qual nos faz reconhecer nele um outro documento, com pressupostos e proposições bastante distintos daqueles que orientaram a produção inicial da BNCC História. Trata-

se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso.

A expectativa é que esse processo tortuoso de elaboração da Base Nacional Comum Curricular possa extrapolar os limites da guerra de narrativas (LAVILLE, 1999) e instaurar uma cultura de debate público acerca da escola, do currículo escolar, da formação docente, dos materiais didáticos, da aprendizagem, da avaliação em larga escala, dentre outros temas tão relevantes nos cenários educativos e sociais. Que o debate em curso prime pelo pluralismo de ideias e se mostre aberto à construção do novo!

## Referências Bibliográficas

ACOSTA, Javier Marrero. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BENITO, Agustín Escolano (Ed). **Curriculum editado y sociedade del conocimiento**: texto, multimedialidad y cultura de la escuela. Valencia: Editorial Tirant Lo Blanch, 2006.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Base Nacional Comum Curricular. Parecer sobre o documento de História**. 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos>>.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

RÉMOND, Renè. **Introdução à História do nosso tempo**. Lisboa: Gradiva, 1988.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio B. (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999