

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES DOCENTES

Francisco Thiago Silva
Laryssa Vasconcelos
Robson Carlos Casagrande

Resumo: Analisamos neste texto as impressões que os professores de história da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal têm sobre o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, no que diz respeito ao ensino de sua disciplina. Compreendemos o campo curricular a partir das contribuições da *teoria crítica* (SILVA, 2011) a despeito da necessidade em discernir *quem* determina e em larga medida *qual é* o conhecimento válido que povoa um documento tão importante como a BNCC. Estruturamos o texto da seguinte maneira: iniciamos com os conceitos que perfilam o campo curricular, o colocando como um “território contestado” (MOREIRA; TADEU, 2006), em seguida discutimos os aspectos históricos e legais que cercam a proposta da BNCC, após debatemos as implicações da proposta para a prática curricular do ensino de história e finalizamos com a análise dos dados coletados a partir de questionário aplicado com sete docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O estudo apontou as fragilidades da Base Nacional Comum Curricular a partir do componente curricular de história, sobretudo porque os agentes modeladores do currículo ficaram estranhos ao processo de elaboração da política e a possível aprovação da mesma poderá resultar em mais uma tentativa de transposição legislativa do currículo, já que nem mesmo as Diretrizes Curriculares Nacionais, nas suas mais diversas esferas, conseguiram alcançar plenamente seus objetivos.

Palavras-chave: Base Nacional Curricular Comum, Ensino de História.

Abstract: We analyze in this text that prints the history teachers of the public schools of the Federal District have on the process of implementation of the National Curriculum-Based Common BNCC, with regard to the teaching of their discipline. We understand the curriculum field from the contributions of critical theory (SACRISTÁN, 2011) despite the need to discern who determines and to a large extent what is valid knowledge that populates a document as important as the BNCC. We structure the text as follows: we start with the concepts that are the curricular field, posing as a "disputed territory" (MOREIRA; TADEU, 2006), then discussed the historical and legal aspects surrounding the BNCC proposal, after we have discussed the implications of the proposal to the curricular practice of teaching history and we finish with the analysis of the data collected from the questionnaire applied with seven teachers of the Secretariat of State for Education of the Federal District. The study pointed out the weaknesses of the National Common Curriculum Base from the curricular component of history, not least because the curriculum modelers agents were strangers to the process of elaboration of the policy and the possible approval of the same may result in another attempt to resume legislative transposition, since not even the National curriculum guidelines, in their various spheres, fully achieved its objectives.

Keywords: National common, Education, History Curriculum.

INTRODUÇÃO

Desde o início de sua consolidação como campo de pesquisa no princípio do século XX, sobretudo nos Estados Unidos da América tem se pensando num documento nuclear que estruture a organização do trabalho pedagógico e que consiga atender as demandas epistemológicas, sociais, psicológicas, políticas e culturais de uma nação.

A ideia de um *currículo prescrito* (SACRISTÁN, 2000) para uma grande área geográfica: um município, um estado ou até mesmo um país, não é novidade. Se pensarmos que Comenius (1996) estabeleceu as bases da didática no século XVII e avançou em assuntos, como: organização seriada da escola, adoção de manuais didáticos, separados por nível e, principalmente, a defesa por um “ensino de tudo e a todos”, perceberemos que estabelecer um conjunto de conhecimentos a serem ensinados a um coletivo social se traduziu em diferentes práticas pedagógicas e com diversas manifestações ao longo das Idades: Moderna e Contemporânea.

Outra experiência singular nesse sentido foi a proposta curricular elaborada e executada de forma ampla e hegemônica – aqui no Brasil por dois séculos – do *Ratio Studiorum* da ordem jesuíta. A congregação fundou os pilares educacionais do Brasil e sua influência se faz presente até os dias de hoje na concepção do que se costuma denominar “*currículo de base humanístico clássico*” (SAVIANI, 2007).

Durante o século passado, países como a Inglaterra e os Estados Unidos viveram experiências práticas em torno da materialidade de uma política do conhecimento curricular oficial a nível nacional. Estas propostas, na advertência pertinente de Apple (2011), resultaram em um engessamento da organização do trabalho pedagógico e num controle estatal deste processo. O autor nos lembra de que as propostas foram empreitadas por governos de direita ultraconservadora que afunilaram os sistemas avaliativos em larga escala - ocasionando classificação e categorização dos estudantes, das instituições e dos profissionais do ensino - com uma gestão escolar fortemente burocrática e administrativa, cujo centro gravitacional era o currículo de base nacional comum:

[...] o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás. Ele poderá até sofrer mudanças em função dos conflitos gerados pelo seu conteúdo, mas é justamente em sua instituição que reside sua tática política (p. 94).

Nos momentos em que as discussões curriculares se acirram é cada vez mais importante a participação efetiva dos professores nesse processo. Por esse motivo nosso texto pretende investigar *qual a percepções dos professores de história da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal* – entendemos que esta área do conhecimento que é traduzida numa disciplina escolar é basilar na formação crítica dos estudantes, podendo ser direcionada tanto para esta emancipação como para consolidação de processos de alienação, historicamente vividos por boa parte da população brasileira – *com relação à discussão, avaliação e implementação da Base Nacional Comum Curricular?*

Temos como pressuposto de pesquisa a seguinte ideia: tendo em vista que a maioria dos profissionais do magistério, licenciados em áreas específicas, como a história, não tiveram em sua formação inicial uma ampla discussão acerca do campo epistemológico do currículo, como assegura Guimarães (2012) muitos atualmente sentem-se inseguros ou despreparados para debater sobre a BNCC, mesmo no que diz respeito ao seu componente curricular. O que dificulta o avançar nos diálogos e mesmo a compreensão dos desdobramentos que a proposta poderá ocasionar para a organização do trabalho pedagógico.

Adotamos o enfoque qualitativo nesta pesquisa e como metodologia a análise documental dos seguintes itens: proposta do Ministério da Educação no que se refere à BNCC, “Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular da Anped¹” com relação a BNCC e “Manifestação Pública da Anpuh² sobre a Base Nacional Comum Curricular”. Além disso, analisaremos os resultados da aplicação de questionário respondidos por nove professores de história da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O artigo está estruturado a partir das seguintes seções: breve contextualização do campo curricular e seu reconhecimento como um “*território contestado*” (SILVA; MOREIRA, 1995); debate sobre a organização histórica e legal da BNCC; relação entre a prescrição curricular nacional e o ensino de história e por fim discussão com base nos dados coletados a respeito do que pensam os docentes da área de história sobre o processo de discussão da BNCC.

1. O campo curricular: “território contestado”

O campo pedagógico das pesquisas curriculares é relativamente recente, remonta do início do século passado quando os Estados Unidos da América assumem o caráter oficial das propostas em curso e sob o pretexto em disputar a corrida espacial com os soviéticos lidera uma reforma nos programas que gerenciam os conteúdos de ensino e inauguram nas principais universidades estadunidenses o referido campo.

A obra referencial, segundo Silva (2011), é *The Curriculum* (1918) do professor Bobbit, a mesma traz a defesa pela teoria *tradicional curricular*, posteriormente surgiram às *críticas* de base marxistas e as *pós-críticas* com a crença do fim da era moderna e o foco nas questões ligadas às chamadas minorias sociais, étnico-raciais e de gênero.

Àquela época os norte-americanos constataram uma suposta fragilidade na organização do trabalho pedagógico de sua rede pública de ensino e perceberam que somente a intervenção em nível nacional garantiria um perfil de saída que atendessem às demandas políticas, bélicas e econômicas do período.

Acreditamos que as categorias elencadas na concepção *pós-crítica* de currículo contribuem sumariamente com os debates contemporâneos do nosso campo, entretanto, ainda baseamos nossos escritos na *teoria crítica*, por acreditar que ainda vivemos as principais mazelas e contradições que o sistema econômico capitalista trouxe a partir da Modernidade.

Tomamos as reflexões de Apple (2011) para definir a própria noção de currículo que nos orienta:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e na sala de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (p 71 – grifos do autor).

Depreendemos da própria teoria crítica de currículo (SILVA, 2011) que o centro de qualquer proposta - a partir do entendimento de que ainda vivemos uma sociedade excludente e marcada pelas mazelas do sistema capitalista – é o conhecimento, fato este que necessita de

¹ Associação Nacional dos pesquisadores em Educação.

² Associação Nacional de História.

uma prescrição e da própria abordagem disciplinar para garantir formação sólida e possíveis integrações, na melhor acepção de Bernstein (1977) e Santomé (1998).

Afinal de contas como já refletimos em outro texto, Silva (2015): o *currículo globalizado* (SANTOMÉ, 1998) não defende o fim das disciplinas, mas o fortalecimento das mesmas, a partir da existência da prática interdisciplinar e dos eixos.

Entretanto, o que se tem observado é um esvaziamento das políticas curriculares e o incentivo a construção de currículos assentados no cotidiano, sob um discurso supostamente inovador e pós-moderno. Como assevera Young (2010) isso ocorre do nível básico até o nível superior,

[...] as universidades estão a sofrer pressões para abandonarem as disciplinas em favor de modelos de produção do conhecimento mais transdisciplinares e as escolas são encorajadas a passarem de um currículo baseado em disciplinas para outro assente na modularidade, a misturarem os estudos académicos e os vocacionais e a promoverem as competências genéricas (p 83).

Temos observado esse dismantelamento dos processos de autonomia curricular nas instituições de ensino de forma muito frequente. Sabemos que o campo curricular é cercado por contradições e disputas (Moreira; Silva, 2006) próprias de sua existência. Entretanto as divergências e as contestações, naturais de uma área pedagógica com um caráter político, não podem prescindir do amplo debate no que diz respeito ao princípio democrático que rege as instituições educacionais públicas do Brasil em suas mais diversas esferas.

Podemos exemplificar essa realidade com a Medida Provisória 746/2016 idealizada pelo Governo Federal que modifica a estrutura e o fluxograma curricular do Ensino Médio, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96 indo na contramão das concepções anteriormente descritas. Trata-se de mais um processo de judicialização curricular onde as decisões sobre o que conta como conhecimento válido vem de forma verticalizada geralmente embebidas em concepções ideológicas impositivas que não levam em conta, por exemplo, as disciplinas e os temas clássicos de cada uma.

Muitos profissionais especializados em construir propostas curriculares, mas exteriores à realidade onde o documento será praticado acabam por contribuir para que os profissionais do magistério – esses sim responsáveis por moldar o currículo – acabem por sabotá-lo, ao alegar que não participaram do processo de formulação do mesmo. Isso quando muitos nem estranho ou mesmo louvam iniciativas que o expropiem de sua capacidade intelectual de decidir com seus pares qual o conhecimento legítimo que será organizado no currículo.

Para Sacristán (2000, p. 33-34) isso ocorre porque o currículo,

[...] tem sido mais um campo de decisões do político e administrador, confundidos muitas vezes numa mesma figura. [...] O legado de uma tradição não-democrática, que, além disso, tem sido fortemente centralizadora, e o escasso poder do professorado na regulação dos sistemas educativos, sua própria falta de formação para fazê-lo, fizeram com que as decisões básicas sobre o currículo sejam da competência da burocracia administrativa. O próprio professorado o admite como normal, porque está socializado profissionalmente neste esquema.

Na mesma obra Sacristán (*Ibidem.* p. 113) usa o termo “*modelo de intromissão burocrática*”, para externar seu alerta de que as interferências externas por interesses *não pedagógicos* tem sido uma marca das políticas de currículo. E geralmente os resultados destas ações levam a um controle do conhecimento e da própria organização do trabalho pedagógico. Aqui no Brasil podemos perceber que o movimento atual das discussões que envolvem a aprovação da BNCC é um exemplo clássico e público de que se a proposta for aprovada nos

moldes em que se encontra, uma consequência imediata disso será a regulação e o controle central dos currículos não mais pensados, mas executados pelas diversas instituições de ensino pelo país.

2. Base Nacional Curricular Comum – BNCC: aspectos históricos e legais

Propomo-nos a apresentar nesta seção uma resposta parcial para a seguinte pergunta/reflexão: *Sob qual perspectiva epistemológica está assentado o debate contemporâneo da BNCC, no que diz respeito às teorias do currículo?*

Pesquisas como as de Macedo (2014), Pereira; Oliveira (2014), Sousa (2015), Frangella; Sussekind (2015) e Limaverde (2015) apontam as fragilidades da Base e nos ajudam a avançar em nossas reflexões: ênfase nos processos avaliativos de caráter privatista em larga escala o que resulta na responsabilização dos profissionais pelos resultados alcançados; o caráter padronizador da proposta gera regulação e controle dos processos pedagógicos das instituições de ensino, principalmente as públicas; pulverização da diversidade e a necessidade de promover constantemente processos criativos de currículos nas realidades próprias e específicas do Brasil.

Pensamos que desvelar as instituições/organizações privadas e financeiras que estão por trás da BNCC pode indicar uma primeira resposta à nossa pergunta, algumas delas são: Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Vitor Civita, Fundação Roberto Marinho, Gerdau, Natura, “Movimento Todos Pela Educação”, entre outros.

O marco histórico-político que desencadeou a discussão da Base Nacional foi a política do governo federal, até então dirigida pelo governo do Partido dos Trabalhadores - PT, na figura do ex-secretário de Educação Básica que lançou o lema: “pátria educadora” e que por meio dele imediatamente uma comissão própria do MEC foi instaurada para dirigir os trabalhos de montagem da equipe que iria escrever o documento curricular.

Sob o pretexto de garantir os direitos de aprendizagem – lembrados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e no Plano Nacional de Educação - em todo o país a partir de uma base comum, o documento preliminar assim apresenta a Base:

A BNC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescentar à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização (BRASIL, 2015, p. 15 – grifos do documento).

Os princípios, as formas de organização e o conteúdo formam a base que estrutura o documento teórico que orienta a BNC, entretanto, não há referências consubstanciais acerca da compreensão epistemológica, teórica e metodológica que sustenta o documento, no aspecto curricular. Não se assume uma teoria geral de educação ou mesmo currículo, mas de forma indistinta o documento “Princípios Orientadores” (Brasil, 2015b) aponta para uma materialização *curricular integrada*, isso significa que tal prática tem foro privilegiado nas teorias críticas e pós-críticas de currículo (SILVA, 2011). E porque insistimos na necessidade de abstrairmos da proposta uma visão teórica do currículo? Porque a partir deste entendimento se poderá estruturar a organização do trabalho pedagógico que incidirá em todas as formas e

escolarização que estão cobertas pela base. Eis então a primeira e grave fragilidade: ausência de concepção curricular.

Imaginemos, todavia, que fosse a teoria crítica, que orientasse o encaminhamento, ter-se-ia uma grave violação nos processos de autonomia curricular e pedagógica dos sujeitos implicados com a elaboração, prática e avaliação da mesma, já que na própria intenção curricular os temas integradores já são pré-determinados. Santomé (1998), intelectual do campo curricular que consagrou a concepção de currículo integrado/globalizado adverte que não há receitas pré-estabelecidas para que a prática integradora comece. Ao contrário, as grandes questões que não podem prescindir o debate, devem partir das próprias instituições de ensino e não de uma administração central, estas indagações seriam: Por que desejamos integrar? Quais áreas irão integrar? Que tema será nosso eixo integrador?

Quebrando tal prerrogativa a base assim apresenta de forma tangenciada sua forma de organizar o conteúdo – aqui cabe uma outra crítica: qualquer documento curricular que centre sua ação em *conteúdos*, aproxima-se de formas tradicionais, tecnicistas e neotecnicistas (FREITAS, 2011) de gerenciar a educação e o ensino, ao passo que currículos que centralizem no *conhecimento* sua maior intenção organizativa, tendem a buscar o pleno desenvolvimento da autonomia e da encampação dos sujeitos históricos associados nos processos elaborativos de currículos.

A integração entre os componentes de uma mesma areado conhecimento e entre as diferentes áreas é estabelecida, ainda, pelos temas integradores. Os temas integradores dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como integrarem com outros sujeitos [...] Os temas integradores perpassam objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da educação básica. São eles: Consumo e educação financeira; Ética; direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais e Culturas africanas e indígenas (BRASIL, 2015, p. 16 – grifos do documento).

Não estamos afirmando ser contrários a estes temas, que pelo caráter como são explicitados, parecem ser muito mais *transversais* que *integradores*. Aliás, é cada vez mais comum a existência de equívocos epistemológicos no campo curricular, quando propostas são direcionadas para a integração. Pois, significa ter que fazer uso de conceitos e categorias, ainda muito estranhas para os que não se dedicam ao campo educacional (curricular), como: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e os eixos: estruturantes/integradores e transversais.

Borges (2015) e Silva (2015) escrevem sobre integração curricular e denunciam esta realidade que chega a muitas propostas, supostamente inovadoras de currículo (tanto na educação superior, quando na educação básica): considerar o que conta como estruturante na condição de transversal e centrar os documentos e práticas curriculares em temas e assuntos que poderiam garantir a transversalidade das propostas. Trata-se de secundarizar o que não pode ser secundarizado. Isso se torna grave, se pensarmos que os temas propostos (não nos atrevemos em afirmar serem eles transversais muito menos integradores) já estão pré-estabelecidos, ou seja, os estados, municípios perdem sua autogestão curricular no que se considera carga horária mais importante, sem poder definir o que poderia ser o centro de seus projetos curriculares, inclusive, se desejam que os mesmos sejam integrados.

Voltando a usar o recurso da hipótese, se a proposta fosse largamente baseada nas teóricas pós-críticas de currículo, a existência por si só do documento da base no formato como está: excesso de objetivos, conteúdos, classificados por códigos e pré-estabelecidos anteriormente, já seria motivo suficientes para fragmentar o documento, Silva (2011) nos

lembra de que nem há propriamente dito um, currículo pós-crítico, mas uma *atitude pós-crítica* com relação dos currículos, que se reverbera no jogo da linguagem e do discurso e que tem no sujeito pós-moderno e descentrado o foco educacional.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped e a Associação Brasileira de Curriculistas – Abdc representadas pelo GT 12: Currículo/Anped e ABdC por meio do Ofício n. 01/2015/GR que tem por Assunto: “*Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular*” apresentaram uma série de argumentos contundentes que questionam a BNCC: tratar diversidade como algo uniforme; conceber Nacional como homogêneo: um perigo para democracia; Conteúdo não é base, muito menos sinônimo de direitos de aprendizagem; silenciamento de encaminhamentos estrangeiros semelhantes que fracassaram; os modelos de gestão democrática poderão transformar-se em rigidez burocrática e de controle nas ações administrativas escolares; a relação da base com o processo avaliativo resultará em ampliação dos testes censitários de larga escala e na progressiva diminuição da autonomia intelectual e pedagógica dos docentes e por fim os intelectuais que elaboraram o documento denunciam a Metodologia da construção da Base sendo concebida com pressa, indicação e indefinição.

Alertando para os perigos das ideologias de mercado gerenciando os processos e políticos educacionais e causando a desvalorização e a privatização dos sistemas públicos de ensino, o documento previne que:

Entendemos que o documento Base Nacional Comum Curricular apresenta, naquilo que Ítalo Dutra, Diretor de Currículos e Educação Integral da SEB/MEC, denomina “estrutura do documento e de seus fundamentos”, uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos conteudinais a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano. Apesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que, ao longo destes últimos dois (2) anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares hierarquizantes avaliações padronizadas externas (Anped, 2015, p. 2 – grifos do documento).

Detemos-nos a refletir sobre a visão geral da Base, sem entrar em meandros relevantes, mas que não são objetos de discussão neste texto, como o fato da área de Artes somente ter adquirido status como disciplina após mobilização de profissionais da área ou mesmo do excesso e objetivos conteúdos/objetivos educacionais já na primeira etapa da educação infantil.

A seguir passaremos a relacionar os percalços que cercam a base e as implicações para o ensino de História.

3. As implicações da BNCC: reflexões epistemológicas, políticas e o ensino de História

Ainda sobre currículo e sabendo que este é a soma de uma seleção de uma prescrição do que conhecer, acertadamente compreendemos ser um campo em disputa. É inevitável não *questionarmos o que se deve ou não ensinar*. O currículo é uma pista de corrida (SILVA, 2011) e os processos imbricados com passagem por este percurso, poderá determinar seu resultado.

Embora na atual discussão com mais de 12.000.000 colaborações, cada vez mais surgem questionamentos, tais como: Por que desenvolver e assentar o debate da Base num ambiente virtual? Quem analisará essa quantidade imensa de material cedido e compartilhado por tantas pessoas? Não somos soberbos em dirimir tais respostas, mas esperamos que este texto fundamente parte delas.

A iniciativa de se propor a construção de uma base nacional comum, incorre novamente em deixar ao largo o objeto central da escola: o aluno. Imaginar que um grupo - mesmo contando supostamente com profissionais do campo acadêmicos e escolares reconhecidos - possui o poder de consenso curricular para o ensino e educação em um país continental como o Brasil é no mínimo uma atitude pueril. Ao delinear e eleger certas regiões veremos com maior clareza a insustentabilidade de tal medida. Caso não observemos este detalhe, correremos o risco de aprovar mais uma medida política educacional que se traduzirá em metas de desempenho e tornará cada vez mais a escola, um lugar desagradável:

[...] Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e entediados (Michael Young, 2007 p. 129).

O lugar comum de cada povo, etnia e regionalismo ficaria subjugado ao espaço comum dos grandes centros. As variáveis são tantas e cheias de pormenores que, seria inadequado analisá-las e integrá-las nacionalmente, como está na proposta. Analisar a escola seja, apenas por um ponto de vista, sociológico, histórico, político e econômico, evidenciaria uma lacuna enorme sobre os mais variados temas. Como nos adverte a Anped:

[...] Ressaltamos que a valorização da localidade, das negociações e diversidades de sentidos, em suas manifestações autônomas em cada escola, em cada rede, é não apenas como entendemos ser necessário pensar qualquer construção de “currículo”, mas um dos primordiais frutos da luta política pela democracia no Brasil e pelo reconhecimento do direito à diversidade que foi garantido pela LDB e deu origem a uma sequência de políticas e ações do MEC ao longo dos últimos 20 anos. (Anped 2015, p 01)

O argumento de que em certa medida as análises se completam é insuficiente, visto as variáveis para tornar o currículo como modelo definitivo. A mera constatação de fracasso em medidas políticas e legislativas para educação de qualidade, objetiva, planejada, crítica, de emancipação e libertária delineada e consubstancial, demonstra as impossibilidades para uma conjunção epistemológica nacional.

Mais significativo ainda quando separamos o ensino de conteúdo, de práticas educativas; educação de emancipação, educação crítica. Inserir em comunidades distintas uma abordagem de transversalidade – previamente determinada- necessariamente se dará em tempos e espaços diferentes, respeitando e discutindo as relações daquela sociedade, é preciso maturar para alguns assuntos.

Evidentemente o ensino de história no Brasil proporcionou mudanças em propostas pedagógicas em seu processo de independência. Na reforma curricular de 1878, são privilegiadas as ciências humanas e naturais. O ensino de história e geografia estava conectado, ligados em uma única disciplina, o que correspondia aproximadamente ou pouco mais de 10% do conteúdo de ciências humanas.

Contudo o ensino de história permanecia tradicional, narrando personagens que supostamente conduziram a nação, especialmente membros da elite e do alto clero. Mesmo com o fim do império, a república não abandona a tradição positivista de uma história factual.

A constituição de 1934 sob influência da escola nova permite maior criticidade, já a constituição de 1937 traz um retrocesso, durante o estado novo a história torna-se o grande instrumento ideológico, reproduzindo valores dominantes e alienantes.

Após 1945, a história era para movimentos políticos e populares, instrumento fundamental para que, o indivíduo assumisse uma postura crítica em relação à sua própria vida e contexto social. Durante o regime militar o ensino de história é novamente unido ao ensino de geografia, unidas tornaram-se vazias. Só foi possível ensinar uma história descritiva e de cultos aos heróis e que não demonstrassem as injustiças sociais.

Em 1989 com a redemocratização o ensino de história tornou-se crítico, trambalhando processos complexos, a interação de diversos grupos sociais e relações estruturais: relações de poder. O aluno nos anos 1990 deixa de ser folha branca que deve ser preenchida e passa ao protagonismo na construção do conhecimento. Esse avanço tem a origem nos PCN, estabelecendo eixos temáticos e permitindo romper com a história cronológica e linear. Ademais acrescenta sugestão de interdisciplinaridade fomentando o avanço em propostas públicas de educação. É este o posicionamento da ANPUH sobre o movimento da BNCC:

É importante destacar que a ANPUH apoia a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não seja prescritiva e subordinada a metas relacionadas ao fluxo escolar, ao controle vertical do trabalho docente e à obtenção de resultados em testes como o Exame Nacional do Ensino Médio. (ANPUH 2016, p.2)

Compreendemos que as aspirações anteriores podem ser plenamente atendidas em várias disciplinas do currículo escolar, sobretudo as que gravitam na órbita das ciências humanas e sociais, nosso olhar acadêmico se deterá no componente curricular História.

É importante reafirmar o caráter pluralista e político que cerca a disciplina, tendo em vista os atuais debates na esfera político-social que emanam de grupos religiosos e de caráter conservador, que engajam projetos em ONG'S que são sustentadas por muitos acadêmicos e chegam em forma de Projetos de Lei que tentam construir currículos, programas e projetos pedagógicos na educação formal, supostamente “Livres de doutrinação” e baseados na “neutralidade partidária”.

Embora não seja este o objeto central da discussão é preciso inferir o quanto estes grupos tentam se infiltrar – e têm conseguido, dadas às circunstâncias concretas de provisoriedade do governo federal - na discussão da BNCC, levando para debates, congressos e simpósios sua ideologia política e contraditoriamente levantando a bandeira da “neutralidade”. Tais associações buscam legitimidade social, acadêmica e política para determinarem - a partir de uma única visão, travestida de uma proposta de educação livre e emancipada – qual conhecimento será válido, por isso, urge que nos atentemos para tais movimentos que, promovem verdadeiros hiatos na discussão que tem sido democrática, nem sempre plácidos, mas plural, no que se refere às políticas educacionais para o país.

Sobre a história da disciplina “história” lembramos que a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61 garantiu a recomendação do Conselho Federal de Educação de que fosse consolidado o ensino de *História Geral* e do *Brasil*, quando possível da América, reforçando o caráter linear e eurocêntrico da História ensinada no país. Em 1971 a disciplina passou a ser chamada de Estudos Sociais, por meio da Lei 5.692/71, que tratou da reforma de ensino de 1º e 2º graus, segundo Guimarães (2012), muitos estudiosos da época criticaram isto afirmando que a união entre geografia e história causaria um esvaziamento teórico e metodológico dos dois campos de pesquisa e ensino.

Durante o Regime Militar houve a criação de disciplinas obrigatórias como EMC (Educação Moral e Cívica) e OSPB (Organização Social e Política Brasileira), que se traduziram em aulas de História em todos os níveis e etapas da educação. Um dos objetivos do regime era controlar os ânimos dos movimentos docentes e estudantis contrários à ditadura militar, nestes atos crianças e jovens “[...] cultuavam símbolos e os heróis nacionais – por meio de homenagens ao hino, à bandeira, aos heróis – [...] esse processo passou a se confundir com o ensino de História do Brasil, especialmente de 1ª a 4ª séries, aprofundando e renovando uma prática tradicional na escola brasileira” (GUIMARÃES, 2012, pp. 27-28).

O retorno democracia no país no fim da década de 1980 e início de 1990 ocasionaram o fim dos estudos sociais e das disciplinas de EMC e OSPB e ainda o retorno paulatino da história e da geografia com autonomia e assentadas nos princípios constitucionais (1988) e da própria e nova LDB, Lei nº, 9394/96, além dos PCN’S – Parâmetros Curriculares Nacionais e na criação da Associação Brasileira de Ensino de História (Abeh).

4. Os achados da pesquisa: o que dizem os professores de História no Distrito Federal

Passamos a analisar as respostas obtidas por meio de questionário próprio de pesquisa elaborado para investigar a percepção de professores de história da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Buscamos cobrir geograficamente de forma qualitativa as Coordenações Regionais de Ensino – CRE³ com o maior número de estudantes matrículas, assim as falas dos docentes se referem a três CRE’S. Adotamos os seguintes critérios pra escolha dos professores: ser do quadro efetivo da SEDF, ser licenciado em história, estar em regência de classe e ter ao menos 5 anos de exercício como docente. Para manter em sigilo a identidade dos interlocutores usaremos o código P-1, P-2 e assim sucessivamente para um melhor entendimento dos resultados empíricos captados.

As questões centrais que nortearam o questionário de pesquisa foram: *Conhece o “Currículo em Movimento da SEDF”? Em caso afirmativo destaque os pontos positivos e negativos; O que sabe sobre a Base Nacional Curricular Comum – BNCC? Sente-se preparado para debater o tema? No que diz respeito ao ensino de História, como avalia a proposta da Base? Sua escola tem realizado debates sobre o tema (BNCC)? Em caso afirmativo, como tem sido feito isso? e O/A senhor/a se cadastrou na plataforma virtual que discute a Base? Em caso afirmativo que tipo de contribuições deu à proposta?*

Desde o 2º semestre de 2015 ocorreram reuniões internas na Secretaria de Estado de Educação visando organizar um grupo de trabalho responsável por debater a BNCC em âmbito distrital e fazer com que os resultados desses diálogos cheguem a cada instituição de ensino. A culminância desse processo se deu com a realização do Encontro Distrital para discutir a BNCC ocorrido entre os dias 26 e 28 de julho de 2016.

Entretanto, a fala de nossos interlocutores revela uma realidade um pouco distante da que foi idealizada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Os docentes ouvidos têm entre 35 e 56 anos de idade, são licenciados em História e atuam no ensino fundamental e no ensino médio.

A primeira pergunta sobre conhecimento e destaques do “Currículo em Movimento” da SEDF demonstra certa familiaridade dos profissionais com a proposta prescrita, todos

³ Atualmente a SEDF conta com 14 CRE.

responderam que compreendem as bases teóricas do documento e alguns até fazem críticas, sobretudo em sua área de atuação: *“Vejo como positivas as inclusões dos temas sobre história da África e de gênero. Porém considero negativa a grande quantidade de conteúdos que há no currículo”* (P. 1). Outro docente aponta que o currículo foi o resultado de um processo democrático amplo de construção, mas ainda assim muitos não aderiram às chamadas para o diálogo. O (P.6) se apresenta como um dos elaboradores da proposta, mas revela uma falha do documento: *“O meu destaque na verdade é negativo. O currículo não teve a preocupação da interdisciplinaridade, pois não foi pensado em conjunto com as outras disciplinas”*. Outra crítica apontada foi feita pelo (P. 8): *“A padronização dos objetivos e quantidade de conteúdos [...] poderiam ser, suprimidos, respectivamente”*.

Nossa intenção não é a investigação sobre a atual proposta curricular da SEDF, mas achamos pertinente destacar as falas anteriores porque elas revelam que os interlocutores parecem ter afinidade com o documento que os orienta.

A respeito de estar ou não preparado para debater a BNCC, quatro afirmaram que sim e cinco que não. Ao serem questionados o que sabiam da proposta os mesmos que disseram estar prontos para debater as temáticas criticam a forma como o MEC tem conduzido os trabalhos, a fala do professor (P. 1) revela isso: *“Uma nova proposta que, aparentemente, foi imposta verticalmente, já que não houve discussão promovida junto aos professores regerentes”*

Sobre o ensino de história quatro professores relataram não conhecer o conteúdo da Base, por outro lado, os outros avaliaram da seguinte forma: *“Boa. Desde a última mudança tem sido considerável. Precisa de alguns ajustes”* (P. 2); *“Considero importante, desde que se ouçam todos os membros da comunidade escolar, deixando claro que sem eles a base não terá efeito prático”* (P. 3); *“Se não for para alterar a cronologia da História acho até interessante”* (P. 4); *“É uma ótima oportunidade de debater com os educadores da área de História e demais áreas. É também uma grande oportunidade de atualizar temas importantes que ficaram fora do currículo”* (P. 7) e ainda: *“Muito desordenada cronologicamente”* (P. 9).

Novamente as respostas se dividiram quando os interlocutores foram indagados sobre a escola estar ou não realizando debates sobre a BNCC. Expressamos duas respostas de cada grupo: *“Não. Há recomendações para que todos compareçam às palestras e fóruns de discussão sobre o assunto”* (P. 5) e *“Sim. Foi repassado pela coordenação da escola as informações e a condição de participação dos professores contribuírem, assim para a melhoria do currículo nacional”* (P. 7).

Do total de respondentes, sete não haviam ainda se cadastrado na plataforma e dos dois que confirmaram cadastro, apenas um relatou que enviou contribuições à BNCC: *“Minha contribuição consta da inclusão dos temas do currículo nacional de: trabalhar a arqueologia nos Estados/Municípios, reforçando assim, o resgate histórico dos nossos antepassados”* (P. 7).

A contradição dos relatos acima é uma expressão de parte do que pode estar ocorrendo país afora. Muitos debates esvaziados dos agentes modeladores dos currículos, os professores, para que não haja *“sabotagem curricular”*, (SACRISTÁN, 2000) que é o processo em que os docentes sentem-se excluídos dos momentos de elaboração dos currículos e quando o produto final lhes chega eles não aderem à nova política. Acreditamos que a visão crítica dos profissionais do magistério está mais aguçada do que nunca, embora o cerceamento para que eles sejam ouvidos também cresça na mesma proporção. O (P. 5) exemplifica o que queremos provar: *“Ponto negativo foi a baixa adesão dos professores para ampliação da discussão”*.

Considerações Finais

Para não correremos o risco de implantar mais uma reforma superficial que pouco pode contribuir para a verdadeira emancipação dos sujeitos com base numa formação sólida de “*conhecimentos poderosos*” (YOUNG, 2007) numa rede pública de ensino comprometida com esta demanda é preciso reavaliar e refletir sobre alguns pontos: é necessária uma base nacional comum curricular mesmo com o excesso de diretrizes, parâmetros e textos legais que normatizam a educação brasileira? Insistimos: quem são estes professores que são responsáveis pela inserção, exclusão e validação das contribuições? A parte diversificada do documento final também será objeto de avaliação dos testes de larga escala? Uma Base Nacional Comum Curricular que tem conteúdos listados por códigos no centro de suas preocupações não resultará num retorno ao neotecnicismo? (FREITAS, 2011) A BNCC poderá causar o fenômeno do “*estreitamento curricular*” (*idem*)? Que é quando as avaliações de larga escala determinam os conteúdos que serão praticados nos currículos.

Essas indagações só terão sentido se, de fato, todos os sujeitos implicados com o processo de ensino tiverem espaço garantido nesta seara e mais: os professores precisam ser informados sobre os pontos problemáticos em se aderir a um currículo comum para todo o país. Isso deveria ser tarefa dos entusiastas da proposta.

Não queremos ser deterministas, mas observamos esse importante momento da política educacional com cautela e esperamos que ele não acarrete em mais prejuízos intelectuais e sociais para os estudantes que dependem da escola pública para minimizarem o fosso cultural que ainda existe no Brasil. É preciso sair de um “*conhecimento dos poderosos*” (YOUNG, 2007) e partir para a materialidade de “*conhecimentos poderosos*” na educação pública brasileira.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. Documento de *Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular*, Disponível na íntegra no portal da ANPED, 2015.

APPLE, Michael. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.

BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control: hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madri: Akal, 1977.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Eixo Estruturante e Transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. In: Maria Marina Dias Cavalcante; José Albio Morreira de Sales; Isabel Maria Sabino de Farias; Maria do Socorro Laura Lima.. (Org.). *Didática e Prática de Ensino: Diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade*. 1ed.Fortaleza-CE: UECE, 2015, v. 4, p. 01181-01199.

BRASIL. *Documento Preliminar à Base Nacional Comum Curricular – Princípios, Formas de Organização e Conteúdo*, 2015.

BRASIL. *Princípios Orientadores da Base Nacional Comum Curricular* (BNC), 2015b.

BRASIL. Presidência da República. *Medida Provisória Nº 746 de 22 de setembro de 2016*.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna*: tratado da arte de ensinar tudo a todos. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

FRANGELLA, Rita de Cássia; SUSSEKIND, Maria Luiza. Interrogando a Base Nacional Comum Curricular e as perspectivas para a formação de professores. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; ALBINO, Ângela Cristina Alves; DANTAS, Veridiana Xavier. Organizadoras. - *Políticas de currículo e formação*: desafios contemporâneos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

FREITAS, L.C. *Responsabilização, meritocracia e privatização*: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: Seminário de Educação Brasileira, 3., Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, fev. 2011.

GUIMARÃES, Selva. O ensino de história: a formação dos professores de história. In: GUIMARÃES, Selva. *Didática e Prática de ensino de história*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LIMA VERDE, Patrícia. *Base Nacional Comum*: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. . NUPEAT–IESA–UFG, v.5, n.1, Jan./Jun.,p. 78-97, Artigo 84. Dossiê ECOTRANS: Ecologia dos saberes e Transdisciplinaridade, 2015.

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

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____ (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, J. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Verônica Borges de. *BASE NACIONAL COMUM*: A autonomia docente e o currículo em debate. Revista Teias v. 15 • n. 39 • 24-42: Currículo, Políticas e Trabalho Docente, 2014.

SACRISTÁN, J. G. 3ª Ed. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade*: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUSA, Jorge Luis Umbelino de. *Currículos e Projetos de Formação*: Base Nacional Comum Curricular e seus desafios de performance. Revista ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.8, n.3, p. 323-334, Setembro a Dezembro de 2015.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Francisco Thiago. *Currículo Integrado, Eixo Estruturante e Unidades Didáticas Integradas no Cotidiano Escolar*. Anais do VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares Políticas de Currículo e Formação: desafios contemporâneos. GT 11: Políticas de Currículo e Formação no Ensino Fundamental. UFPB, João Pessoa, PB, 2015.

YOUNG, Michael. *Para que servem as escolas?* Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

_____. *Conhecimento e Currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2010.