



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Fernandes da Silva Júnior, Astrogildo
BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do
eurocentrismo
EccoS Revista Científica, núm. 41, septiembre-diciembre, 2016, pp. 91-106
Universidade Nove de Julho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550055007>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

BNCC, COMPONENTES CURRICULARES DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DE SUPERAÇÃO DO EUROCENTRISMO

BNCC, COMPONENTS OF HISTORY CURRICULUM: EUROCENTRISM OVERCOMING PROSPECTS

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Doutor em Educação. Professor do curso de História da FACIP/UFU e do Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU)
silvajunior_af@yahoo.com.br

Resumo: Este texto tem como objetivo refletir sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de história buscando identificar possibilidades de superação do eurocentrismo. Foi realizada uma análise do documento, ainda na sua fase preliminar, estabelecendo um diálogo com autores que discutem o ensino de história, as epistemologias do Sul e estudos descoloniais. Concluiu-se que o documento, por um lado, apresenta limitações, por outro, revela sinais de perspectivas de superação ao eurocentrismo. A história em situação escolar não pode elaborar produtos que não respondam a contextos e necessidades sociais, não pode elaborar produtos obsoletos, descontextualizados que não tenham nenhum uso nem valor social. Daí a necessidade de refletir cuidadosamente sobre a BNCC, avançar, e muito, no seu caráter preliminar.

Palavras-chave: Componente curricular. Ensino de história. Eurocentrismo.

Abstract: This text aims to reflect on the Common National Base Curriculum (BNCC) history seeking to identify possibilities of overcoming Eurocentrism. an analysis of the document was carried, still in its preliminary stage and establishing a dialogue with authors who discuss the teaching of history, the South epistemologies and decolonial studies. It was concluded that the document on the one hand, has limitations, on the other, reveals signs of prospects for overcoming Eurocentrism. The story school situation can not develop products that do not respond to social contexts and needs, can not develop products obsolete, decontextualized that have no use or social value. Hence the need to reflect carefully on the BNCC, forward, and, in its preliminary character.

Keywords: Curriculum component. History teaching. Eurocentrism.

Introdução

A defesa de que os currículos necessitam de um base comum em nível nacional remonta aos anos de 1980. O artigo 210 da Constituição de 1988 define que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de forma a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei n.º 9.394/96), no artigo 26, determina que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais. Ao longo da década de 1990 e na primeira década dos anos 2000 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares e, em 2014, o Plano Nacional de Educação, em quatro das vinte metas, comenta sobre a base curricular comum.¹

Em 2014, foi publicado o documento: *Por uma política curricular para educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento*. Este documento, versão preliminar, foi elaborado por uma equipe de 72 especialistas. O documento de 170 páginas é composto por uma apresentação, três partes (I – As diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica: subsídios para a elaboração da base nacional; II – Direito à aprendizagem e ao desenvolvimento na Educação Básica; III – A contribuição das áreas do conhecimento na realização do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento), considerações finais e referências.²

Em uma palestra proferida na UFRJ pelo professor Fernando Penna, intitulada *A BNCC e o Ensino de História*,³ o professor questiona o fato de este documento não ter sido, em nenhum momento, referido na produção da BNCC. Documento produzido em menos de três meses.⁴ Sobre esse fato levanta uma hipótese: a participação de agentes sociais privados, particularmente o “movimento” Todos pela Educação e seus parceiros. Em perspectiva semelhante, Macedo (2014) afirma:

Paralelamente, 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, Airton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdaus e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. (MACEDO, 2014, p. 1.533).

Ao longo do seu texto, Macedo (2014), aprofunda as reflexões sobre os agentes políticos públicos e privados que participam do debate sobre a BNCC e quais sentidos essa base busca hegemonizar. A autora considera que as articulações políticas em curso cria uma forma de regulação, baseada na avaliação, segundo modelos privados de gestão. No debate sobre a BNCC, “[...] há uma linguagem própria da pedagogia, baseada na aprendizagem, que oferece suporte técnico para a aderência de professores e acadêmicos ao discurso neoliberal” (MACEDO, 2014, p. 1.546).

Tanto o texto de Macedo (2014, p. 1.548) quanto a palestra do professor Fernando Penna revelam a aproximação da BNCC com o Núcleo Comum americano, que apresenta um conjunto de indicadores para a avaliação, produzido por um grupo privado e implementado pela ampla maioria dos estados norte-americanos. Segundo Macedo (2014), Diane Ravitch, que foi uma defensora das políticas de testagem, mudou de opinião, afirmindo que os indicadores pioraram com a utilização do Núcleo Comum e ressaltando os elevados custos da produção e aplicação dos padrões, o que tem representado transferência de recursos públicos para empresas privadas do setor educacional.

A professora Elizabeth Macedo se diz amedrontada com as zonas de interseção entre discursos públicos e privados nas quais vão sendo construídos os sentidos para a educação. A autora questiona: “que sentidos de educação estão sendo excluídos quando a BNCC significa educação de qualidade como aquela que pode ser avaliada? Ou o que o imaginário neoliberal exclui como educação sem qualidade?”.

Tais questionamentos nos incitam a empreender reflexões sobre o currículo. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos. O currículo constrói

D
o
s
s
i
é

T
E
M
Á
T
I
C
O

pessoas. O campo curricular pode ser entendido como um lugar de representação cultural, de avanços e retrocessos, de luta pelo poder, de multiculturas, de exclusão e de escolhas. Nesse sentido, retomo o questionamento de Silva e Guimarães (2007): Se tudo é história, o que ensinar em um mundo multicultural?

Ao discutir a educação multicultural, McLaren (2000) alerta os educadores para a necessidade de incorporar e ir além da diversidade. Conforme o autor, o discurso da diversidade e da inclusão é, muitas vezes, predicated com afirmações dissimuladas de assimilação e consenso, que servem como apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade, buscando assimilar as diferenças, tornando a diferença semelhante.

Silva (2000) afirma que o multiculturalismo, nos documentos oficiais, apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. Assim, a diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. O autor defende um currículo que estivesse centrado não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitasse a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscasse problematizá-las.

Considerando a polissemia do termo multiculturalismo, marco minha posição ao lado do multiculturalismo crítico e revolucionário que comprehende a representação de raça, classe, gênero como resultado de lutas sociais. Nessa perspectiva, faz-se necessário superar o eurocentrismo nas aulas de história da educação básica. Entendo que um currículo multicultural aproxima da luta defendida pelo movimento zapatista:

“lutar por um mundo onde outros mundos sejam possíveis”. Nesse sentido, é importante considerar o descentramento, problematizar a proposição de um centro único, no caso, a Europa.

Com o intuito de refletir sobre a BNCC e as possibilidades de superar o eurocentrismo organizei o texto em duas partes. Na primeira, apresento algumas perspectivas possíveis para trabalhar outras histórias. Na segunda, estabeleço um diálogo com algumas críticas direcionadas à BNCC e busco analisar o potencial da BNCC na perspectiva de romper com o eurocentrismo. Por fim, teço algumas considerações.

O ensino de história: algumas possibilidades

A história do ensino de história no Brasil é marcada por uma versão excludente, opressora e silenciadora de diversos sujeitos que fizeram e fazem parte da constituição do país. Prevaleceu o monopólio cultural detido pelo Norte, um ensino eurocêntrico e um olhar enviesado por estereótipos e visões pouco informadas sobre outras realidades, como, por exemplo, sobre os afrodescendentes e indígenas.

Como professor, formador de professores de história, acredito ser imprescindível que o ensino de história abranja a diversidade de experiências constituintes do patrimônio histórico-cultural das sociedades, sem hierarquizá-las. Um ensino que estabeleça um diálogo entre diferentes, aberto para a transformação de novas culturas e não para preservação de sua “essência”. Insisto que a compreensão do mundo excede os parâmetros estabelecidos pela presunção de superioridade disseminada pela modernidade ocidental. Defendo a efetivação de um ensino de história em uma perspectiva democrática e cidadã, no qual os estudantes possam se apropriar dos saberes históricos e decidir livremente, com conhecimento de causa, como querem utilizar a história: para manter a ordem estabelecida, criar novas ordens ou ser cidadão do mundo defensor de uma democracia internacional.

Ao longo da minha experiência como professor de história e professor formador, considero relevante problematizar determinados modelos de ciência, caracterizados por métodos cristalizados, ancorados nos princípios da neutralidade e previsibilidade, que engendram aquilo que Santos (2004) denomina “monocultura do saber”. O autor refere-se a esse modelo de ciência como razão indolente. Critica essa racionalidade em quatro formas distintas: 1) uma razão impotente, pois não se exerce, porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; 2) uma razão arrogante, porque se imagina incondicionalmente livre, e, assim, livre da necessidade de demonstrar sua própria liberdade; 3) uma razão metonímica, que se reivindica como única forma de racionalidade; 4) uma razão proléptica, que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente. Defende a necessidade de desafiar essa razão indolente. Propõe uma razão cosmopolita, uma ciência não line-

D
O
S
S
I
É

T
E
M
Á
T
I
C
O

ar que contemple as diversidades, as singularidades, as complexidades do pensamento e da realidade.

Com intuito de propor um viés distinto da construção epistemológica pretensamente hegemônica, imposta pela racionalidade europeia, Santos e Menezes (2008) atribuem ao colonialismo interferência em instâncias para além das formas de exploração e dominação pelas quais é conhecido. Tem sido responsável pela disseminação de uma tutela epistemológica hierarquizante de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias de nações e povos colonizados, relegando uma diversidade de saberes à condição de subalternidade. Na cultura ocidental, adotou-se uma conduta pautada pela hierarquização de formas de conhecimento não europeias, assim como ignorou-se suas narrativas, visto que estas supostamente não condiziam com parâmetros preestabelecidos pelas concepções de cunho científicas de matriz ocidental. Com isto, as populações submetidas ao processo de colonização foram interditadas, suas culturas e modos de ser e viver desarticulados. Em perspectiva semelhante, Mignolo (2003) assevera que o eurocentrismo funcionou como se não houvesse outras narrativas além das macronarrativas da civilização ocidental ou da modernidade europeia.

Esse “epistemicídio” tem sido denunciado por estudiosos vinculados ao pensamento da pós-colonialidade e dos estudos descoloniais como uma das violências mais duradouras efetivadas durante o período colonial. Contrapondo-se ao colonialismo, Santos (2004) defende a noção de ecologia de saberes. Nesta, reconhece a existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Para o autor, a ecologia de saberes expande o caráter testemunhal dos conhecimentos de forma a abranger igualmente as relações entre o conhecimento científico e o não científico, alargando, deste modo, o alcance da intersubjetividade como interconhecimento e vice-versa. A proposta da descolonização dos saberes é caracterizada por um diálogo hermenêutico entre os diversos saberes. Parte do princípio de que a incompletude, própria de qualquer cultura ou conhecimento, seja, não minorada, mas complexificada, em busca de sentidos.

Para Grosfoguel (2008, p. 118), uma perspectiva epistêmica que parta de lugares étnico-raciais subalternos pode contribuir em muito para uma teoria crítica descolonial radical, capaz de transcender a forma como

os paradigmas da economia política tradicional conceitualizam o capitalismo enquanto sistema global, ou sistema-mundo. A ideia é descolonizar os paradigmas da economia política, bem como a análise do sistema-mundo, e propor uma conceitualização descolonial alternativa do sistema-mundo.

As ponderações acima elencadas nos parecem inspiradoras para tratarmos do ensino de história, particularmente quanto ao propósito de formularmos a crítica a sua estrutura curricular de caráter monocultural e eurocêntrica, caracterizada por “[...] um padrão cronológico de organização dos conteúdos, no qual prevalece uma concepção de tempo linear como única possibilidade de organizar o processo histórico” (ARAÚJO, 2014, p. 127). Inquietar-se perante tais concepções constitui, possivelmente, atitude imprescindível para alcançarmos outras histórias e experiências ignoradas, que, em face da defesa genérica do manto da diversidade, subsumiram as condições necessárias ao convívio intercultural.

A BNCC e o potencial na superação do eurocentrismo

O Grupo de Trabalho de História Antiga (GTHA) da ANPUH, em seu Manifesto, expressou algumas críticas ao documento. Segundo o Manifesto, a BNCC vem propor uma história nacionalista e que não pensa a integração do Brasil ao restante do globo. Porém, no texto de apresentação da BNCC, é destacado: “[...] 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 manutenção de uma sociedade democrática” (BRASIL, 2015, p. 242).

O Manifesto ressalta que a BNCC não fomenta no jovem o raciocínio histórico pautado na comparação:

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 Subrahmanyam). O conteúdo curricular da base trabalha somente com uma história nacional e, mesmo assim, de forma acanhada e simplória (TACLA; LIMA, 2016 s/p).

Concordo que falta ao documento um debate teórico e metodológico, mas é possível identificar em alguns objetivos de aprendizagem a importância de efetivar nas aulas da educação básica os estudos comparativos. Destaco como exemplos:

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.

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

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 (BRASIL, 2015, p. 255).

Reforço sobre a importância de potencializar os estudos comparativos. Considero que essa perspectiva contribui para a apropriação do saber histórico por parte dos estudantes. O enfoque comparativo permite a construção de saberes históricos escolares, pois parte da existência de situações e problemas compartilhados por todos os povos do mundo. Descobrir a relação entre passado e presente provoca uma multiplicidade de comparações com outros grupos humanos, assinalando semelhanças e diferenças e ajuda aos estudantes para situar-se em relação aos outros.

O Manifesto ressalta principalmente a insatisfação sobre o pouco destaque sobre a história antiga e medieval⁵.

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. [...] Os estudos da pré e proto-histórias, assim como da Antiguidade e do Medievo, hoje pensam as movimentações populacionais entre os con-

tinentes, 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. (TACLA; LIMA, 2016 s/p).

Os conteúdos de história antiga e medieval, particularmente sobre história antiga assim como na BNCC, no CBC, não aparecem com destaque porém são conteúdos necessários para se ensinar história. Com todo respeito ao posicionamento do grupo, considero que não faltou Antiguidade nem o mundo medieval europeu, pois são inalienáveis de Brasil, Modernidade e Contemporaneidade. Estes conteúdos podem ser explorados no sexto ano do ensino fundamental para a compreensão dos seguintes objetivos de aprendizagem:

CHH16FOA071 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.

CHH16FOA072 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 (BRASIL, 2015, p. 250).

No ensino médio, especificamente no terceiro ano destaca-se o seguinte objetivo de aprendizagem:

CHH13MOA055 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 Política (BRASIL, 2015, p. 264).

O coletivo de professores da região Norte e da região Nordeste valorizou a importância de superar o eurocentrismo, mas também reforçou a crítica sobre a “ausência” da história antiga e história medieval.

Consideram a importância de superar o eurocentrismo, e registram que conteúdos relativos à história antiga e história medieval contribuem para reflexões críticas.

A preocupação com um currículo não eurocêntrico nos leva a questionar sobre quais histórias privilegiar. Defendo a perspectiva de a entrada pela história do Brasil, cenário em que vivem os estudantes, faz todo sentido no contexto de uma base curricular mínima. Essa opção possibilita uma articulação consistente entre local, nacional e global. Partir da realidade vivida pelos estudantes permite relacionar a história com sua vida prática. Considero relevante trabalhar a questão temporal relacionando presente e passado e a alteridade entre épocas e culturas.

Em perspectiva semelhante, Bittencourt (2004), ao refletir sobre quais conteúdos históricos selecionar, ressaltou a importância de superar o eurocentrismo:

O já bastante criticado pressuposto eurocêntrico, que tem presidido a seleção dos conteúdos escolares, pode ser substituído por intermédio de uma reflexão mais aprofundada acerca do próprio conceito de história mundial ou da chamada história da civilização. A história do Brasil precisa necessariamente ser e estar integrada à história mundial para que seja entendida as articulações com a história em escala mais ampla e em sua participação nela. A História mundial não pode estar limitada ao conhecimento sobre a história do mundo, que na realidade é a história da Europa. Não se trata de negar a importância e o legado da Europa para a nossa história; trata-se antes, de não omitir outras histórias de nossa herança americanas e africanas. (BITTENCOURT, 2004, p. 159).

Superar o eurocentrismo era um bandeira levantada por especialistas do ensino de história. Bittencourt (2004) já defendia a integração da história do Brasil com a “história mundial” e reforçava a importância de não omitir outras histórias de nossa herança americana e africana. A análise da BNCC de história revela que o documento, em sua versão preliminar, buscou atentar para estas questões. Na apresentação do componente curricular de história é possível perceber sinais do propósito de rompimento:

O componente curricular História tem por objetivo viabilizar a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres de pessoas, em variadas espacialidades e temporalidades, em dimensões individual e coletiva (BRASIL, 2015, p. 240).

Ao registrar a necessidade de compreender e problematizar saberes, fazeres e valores em diversas espacialidades, podemos esperar que o foco da história em situação escolar pode abordar outros mundos, além do europeu, sem silenciar seus processos, mas retirando-o de um centro que desvaloriza ou ignora outras culturas.

O documento reforça a importância de ensinar história considerando as vivências dos estudantes. Defendo a afirmação de que o conhecimento histórico escolar constitui-se de conhecimentos da disciplina, dos problemas contemporâneos e das concepções e experiências dos estudantes. Isso não significa limitar-se aos saberes dos alunos. De acordo com a BNCC,

Para tanto, enfatiza-se a História do Brasil como alicerce a partir da qual tais conhecimentos serão construídos ao longo da Educação Básica. Tal ênfase, é importante ressaltar, não significa exclusividade na abordagem da história brasileira nem tampouco a exclusão de nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias [...] (BRASIL, 2015, p. 241).

Sobre o intuito de romper com o eurocentrismo, o documento destaca:

Aos anos finais do Ensino Fundamental cabe o desenvolvimento de conhecimentos necessários ao enfrentamento de processos históricos, 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 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 (BRASIL, 2015, p. 241).

Apesar desta afirmação, dos 144 objetivos de aprendizagem dedicados ao ensino fundamental, apenas 11 possibilitam, de forma mais direta, problematizar o eurocentrismo partindo da história do Brasil relacionando com a de outros lugares, o que nos leva a problematizar as críticas de um “brasilcentrismo”. Em comum, os objetivos de aprendizagem registrados ressaltam a importância de conhecer, reconhecer e compreender sobre as diversas matrizes culturais, em diferentes tempos e espaço que contribuíram para a formação do povo brasileiro. Se bem trabalhado pelos professores, pode superar a hierarquização entre esses povos, pois em alguns objetivos de aprendizagem nos leva a conhecer e compreender o contexto político da África subsaariana e do povos indígenas do território brasileiro antes da colonização. Dessa forma rompe com a concepção errônea de que a história desses povos iniciou com a chegada dos europeus.

No ensino médio, essa perspectiva é aprofundada, pois 56 objetivos de aprendizagem, de forma direta ou indireta, podem possibilitar a interrelação da história do Brasil com outros espaços, tais como as Áfricas, as Américas e os mundos europeus e asiáticos. No primeiro ano do ensino médio, os objetivos de aprendizagem exploram conteúdos relacionados aos mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros. No segundo ano, nos mundos americanos. Por fim, no terceiro ano, mundos europeus e asiáticos.

Romper com o eurocentrismo, abordar outras histórias é compreender que o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade, longe de ser algo negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais.

Ao ampliarmos o foco da história, em situação escolar, para diferentes espaços, podemos possibilitar outros olhares. Grosfoguel (2008) questiona como seria o sistema-mundo se deslocássemos o *locus* da enumeração, transferindo-o do homem europeu para as mulheres indígenas das Américas, como, por exemplo, Rigoberta Menchu da Guatemala ou Domitilia da Bolívia? Para o autor, ao deslocar o lugar a partir do qual estes paradigmas são pensados, a primeira conclusão é que aquilo que chegou às Américas nos finais dos século XVI não foi apenas um sistema econômico de capital e trabalho, mas um “pacote” mais complexo e enredado. O que chegou às Américas foi uma enredada estrutura de poder mais ampla e mais vasta, que uma redutora perspectiva econômica do sistema-mundo.

Às Américas chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu, com suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo. (GROSFOGUEL, 2008, p. 122).

Se, por um lado, é possível evidenciar possibilidades de romper com o eurocentrismo, por outro, chamo a atenção para as limitações do documento. Falta para a BNCC um caráter formativo, pois o documento de história limita-se a uma apresentação de três páginas, nas quais não há nenhuma referência teórico-metodológica. Além disso, ele registra 200 objetivos de aprendizagem ao longo da educação básica. Lembro que grande parte dos professores que estão atuando neste nível de ensino não tiveram contato com essa perspectiva ao longo de sua formação inicial; além disso, é recorrente ter jornada dupla ou tripla de trabalho. Dessa forma, faz-se necessário um documento com caráter formativo. Contextualizar o ensino de história, ressaltar e fundamentar teoricamente o trabalho com conceitos, particularmente sobre o tempo. Orientar o trabalho com as diferentes fontes e linguagens, que, sem dúvida, potencializam o trabalho em uma perspectiva intercultural, mas se for utilizado apenas como ilustração, a contribuição se torna limitada.

Concordo com Seffner (2000) ao afirmar que falar em teoria é perceber que a história não recupera o passado, mas constrói o passado, a partir de preocupações do presente, com reflexos nos projetos futuros. A preocupação com a metodologia diz respeito aos procedimentos que devemos adotar, próprios do ofício do professor de história. A teoria e a metodologia estão carregadas e carregam uma visão de mundo.

Destaco outras questões que considero problemáticas na forma em que está apresentada a BNCC de história: os objetivos de aprendizagem propostos nos anos iniciais do ensino fundamental nos remete aos círculos concêntricos, nos quais os conteúdos são organizados por estados espaciais, do mais próximo ao mais distante. No primeiro ano do ensino fundamental, o foco é a família; no segundo ano, a comunidade; no terceiro, o lugar;; no quarto ano, o município; no quinto, o Brasil. Esta organização pode ser interessante se o professor conseguir articular de forma consistente o local, o global e o nacional, mas da forma como o documento está organizado corre-se o risco de não efetivar essa relação. Lembrando que a maior parte dos professores que atuam nesse nível do ensino não são graduados em história.

D
o
s
s
i
é

T
E
M
Á
T
I
C
O

Apenas os objetivos CHHI8OA119 e CHHI8OA139 referem-se diretamente à questão da mulher. O primeiro, ao apontar a necessidade de “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 contemporaneidade” (8 ano, BRASIL, 2015, p. 255). CHHI8OA139, o segundo, ao ter como meta “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” (9 ano, BRASIL, 2015, p. 257). No restante do documento, a mulher continua “invisível” na história.

Considerações finais

Lidar com a formação histórica de crianças, jovens e adultos, assim como propor mudanças ao processo de ensino e aprendizagem, perpassa por uma gama de fatores, desde a redefinição de fundamentos e pressupostos teórico-metodológicos da história como disciplina até o questionamento da plausibilidade de parâmetros epistemológicos decorrentes da modernidade europeia e de pressupostos normalizadores estabelecidos por documentos oficiais. E, fundamentalmente, deter-se a refletir sobre os sentidos e significados de conteúdos e conceitos atinentes ao que se ensina e se aprende no ensino de história.

Para ensinar história, de forma que o estudante se aproprie dos saberes históricos, relate-os com a vida prática, na perspectiva da construção de futuros, é imperativo superar o eurocentrismo. Nesse processo, é importante que o docente use da arte de seduzir, e, assim, contribua para que o aluno elabore um sentimento de pertença à história. É neste sentido que Pais (1999) argumenta que a científicidade da história não impossibilita que esta se arme com estratégias de sedução. Ao recorrer a variadas fontes e linguagens, o desafio do professor é mobilizar o aluno para a exploração e análise de noções de tempo, possíveis a partir da interpretação de fontes históricas, disponíveis em diferentes linguagens e, por

meios destas, apreender outras histórias, não como simples complemento de informação, ou confirmação de uma “história única”.

A história, em situação escolar, não pode elaborar produtos que não respondam a contextos e necessidades sociais; não pode elaborar produtos obsoletos, descontextualizados que não tenham nenhum uso nem valor social. Daí a necessidade de refletir cuidadosamente sobre a BNCC, avançar, e muito, no seu caráter preliminar.

Notas

- 1 Esta linha do tempo é detalhada no site: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/linha-do-tempo>>. Acesso em: 23 jan. 2016.
- 2 Documento disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documents/biblioteca/GT_Direitos%20a%20Aprendizagem_03jul2014.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2016.
- 3 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5GIMYGacmzE>>. Acesso em: 23 jan. 2016.
- 4 10/07/2015 – Designados os membros da comissão de especialistas para elaboração da BNCC; 30/07/2015 – O Portal da BNCC é colocado no ar;
- 16/09/2015 – Disponibilização do documento preliminar da BNCC para consulta (nesta data não constava os conteúdos de história, saindo apenas uma semana depois).
- 5 O Ministro da Educação, nesse contexto, Renato Janine foi o primeiro a fazer essa crítica ao documento: “Não havia História Antiga, não havia História Medieval. No caso do Brasil, o conteúdo partia de fenômenos atuais, como a discriminação racial, e daí partia para a questão da escravidão e dos indígenas. Mas deixava de lado a economia colonial e o que seria uma cronologia”. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

Referências

- ARAÚJO, Cinthia. O trabalho de tradução no saber histórico escolar: diálogos interculturais possíveis. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Curriculos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014 P.. 126-159.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2015.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF, 2014.

- GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Edição Almedina S/A, Coimbra, 2008. P. 120-145.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1.530-1.555, out./dez. 2014.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.
- MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento Prudente para uma vida decente. ‘Um discurso sobre as ciências’*. Porto: Afrontamento, 2003, p. 631-671.
- PAIS, José Machado. *Consciência Histórica e Identidades*: os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____ (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. P. 735-768.
- SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Edição Almedina S/A, Coimbra, 2008
- SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de história. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos; PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz; SCHIMIDT, Benito Bisso; XAVIER, Regina Célia. *Questões de Teoria e Metodologia da História*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000. p. 257-288.
- SILVA, Marcos, GUIMARÃES, Selva. *Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 73-101
- TACLA, Adriele Baron; LIMA, Alexandre Carneiro Cerqueira. *Um Manifesto pela História e pelas Experiências das Culturas da Antiguidade*. 2016. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3123-manifesto-do-gtha-sobre-a-bncc>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

Recebido em 25 set. 2016 / Aprovado em 19 dez. 2016

Para referenciar este texto

SILVA JÚNIOR, A. F. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 91-106. set/dez. 2016.