

Base Nacional Comum Curricular: representações e desdobramentos do Componente História – Primeiros resultados

Matheus Oliveira da Silva¹

RESUMO: Em cumprimento ao Plano Nacional da Educação e de forma coerente às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), foi apresentada, em setembro de 2015, a primeira versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular. Durante o período em que esteve aberto ao debate público, este documento recebeu críticas de pesquisadores, instituições, professores, alunos e entidades de classe. Tais críticas tinham como principais apontamentos o formato do currículo, o curto tempo para elaboração de um documento tão importante para educação brasileira, além da suposta exclusão de conteúdos como História Antiga e Medieval. Com base nas críticas das entidades de classe e tomando como referencial teórico a análise de conteúdo, pretende-se averiguar qual é o ensino de história idealizado nos discursos de tais entidades, acerca da Base. Este texto, portanto, cumpre o papel de expor os primeiros resultados desta busca^{II}.

Palavras-chave: BNCC; Entidades de classe; Currículo.

National Curricular Common Base: representations and developments of curricular component History – First result

ABSTRACT: In compliance with the National Education Plan and in line with the General National Curricular Guidelines for Basic Education (2010), the first draft of the National Curricular Common Base was presented in September 2015. During the period in which it was open to public debate, this document received criticism from researchers, institutions, teachers, students and class entities. Such critiques had as main notes the format of the curriculum, the short time to elaborate a document so important for Brazilian education, besides the supposed exclusion of contents like Ancient and Medieval History. Based on the critiques of the class entities and taking as theoretical reference the content analysis, we intend to find out what is the teaching of idealized history in the discourses of such entities, about the Base. This text, therefore, fulfills the role of exposing the first results of this search.

Keywords: BNCC; Class entities; Curriculum.

Artigo recebido em 05/01/2017 e aceito em 24/03/2017.

**NACIONAL COMUM CURRICULAR: REPRESENTAÇÕES E DESDOBRAMENTOS DO
COMPONENTE HISTÓRIA – PRIMEIROS RESULTADOS**
MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

A pesquisa intitulada *Base Nacional Curricular Comum: representações e desdobramentos* foi iniciada em agosto de 2016 sob orientação da Prof.^a Dr.^a Margarida Maria Dias de Oliveira, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFRN), cadastrada na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e é fruto das discussões do Grupo de Pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais acerca da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)^{III}, quando acompanhou-se, principalmente via *internet*, uma inquietação dos profissionais de História acerca da formatação deste documentos e dos rumos que o mesmo poderia abrir para o ensino de história.

Aqui, pretende-se expor o objeto de análise desta pesquisa e seus primeiros resultados. Em um primeiro momento, será apresentada a pesquisa como um todo, ou seja, sua problemática, recorte temporal, fontes e objetivos. Em um segundo momento, será apresentado o objeto deste trabalho, suas características, bem como referenciais teóricos. Por fim, agregou-se à precedência dos primeiros dos primeiros resultados outra parte de nossos referenciais teóricos e metodológicos para que fique mais claro como este dialogam.

A PESQUISA

Em 23 de setembro de 2015 foi apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) a proposta da primeira versão da parte comum da Base Nacional Comum Curricular. A criação deste documento está prevista na Constituição Federal (1988), na de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Plano Nacional da Educação (PNE) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNE). Dentre estes, a primeira determinação legal para a elaboração de um currículo comum parte da Constituição, o que evidencia que foram esperados 27 anos pós Ditadura Civil-Militar para que se cumprisse uma medida representativa da democratização do país que, à época, vivia a saída de um regime de exceção^{IV}. De lá para cá, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados em 1997, podem ser entendidos como uma tentativa de fazer com que a educação, em âmbito nacional, dialogasse. Entretanto, não se aproximou de um currículo comum, uma vez que o próprio documento não se propunha a tal função, pelo contrário, busca funcionar como um parâmetro para subsidiar referências ao ensino^V.

A primeira versão da BNCC, que esteve em consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016, foi alvo de diversas manifestações dos profissionais da educação e, sobretudo, em nosso caso, de história. Muitos eram os pontos falhos apontados por professores, alunos, entidades e outro profissionais. Cartas, notas, seminários e pareceres: de muitas formas o documento foi criticado.

Após as discussões no Grupo de Pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais acerca da publicação da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, acompanhou-se, principalmente via *internet*, uma inquietação dos profissionais de História. Sem dúvidas, ao componente curricular História, as principais críticas recaíram sobre a suposta exclusão de conteúdos substantivos, como História Antiga e Medieval em detrimento da ênfase na história nacional, que foi um marco da primeira versão. Com isso, uma série de justificativas foram levantadas nos veículos de discussão sobre a Base para apontar a necessidade da presença de tais conteúdos, bem como a

**NACIONAL COMUM CURRICULAR: REPRESENTAÇÕES E DESDOBRAMENTOS DO
COMPONENTE HISTÓRIA – PRIMEIROS RESULTADOS**
MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

forma errônea como estava sendo elaborado um currículo de História. Mas este é apenas um exemplo, para citar algo recorrente nas críticas à BNCC.

Diante da divergência dos profissionais de história acerca do que deve ser ensinado, coube-nos questionar, então, qual deveria ser o ensino de história idealizados por tais profissionais. Entretanto, para responder tal pergunta, era necessário buscar em seus discursos registros que sinalizassem esta concepção. Para isso, foram selecionadas notas, cartas e pareceres de entidades de classe sobre a Base a fim de compreender qual é o ensino de história que está idealizado, ainda que implicitamente, em seus apontamentos referentes à primeira versão. A escolha pelas entidades de classe é justificada pelo fato de serem organizações de grande abrangência, que representam grupos e acabam falando por estes. A demarcação temporal abarcada situa-se entre 23 de setembro de 2015 e 03 de maio de 2016, período que marcou, respectivamente, a apresentação da primeira e da segunda versão do documento, uma vez que compreendemos que é dentro deste recorte que se processaram as críticas à primeira versão.

Lidamos, portanto, com conceitos de história e currículo^{VI}. A discussão de ambos torna-se necessária ao passo em que grupos distintos, embora pertencentes à área de história, pensam diferentes formas de organizar o conteúdo histórico escolar. Por tais razões, esta pesquisa é intitulada *Base Nacional Comum Curricular: representações e desdobramentos*, tendo em vista que as representações dizem respeito ao modo como os diversos profissionais definem ou, pelo menos, têm em mente o que é História e o que deve ser ensinado a partir dela. Por outro lado, os desdobramentos correspondem à tentativa de compreender como essas visões podem culminar em apontamentos feitos ao ensino de história.

APRESENTANDO A BASE E COMPONENTE HISTÓRIA

Aqui será apresentada a estrutura do objeto que nomeia esta pesquisa, dando ênfase ao componente curricular História. É uma oportunidade para aqueles que não leram o documento possam conhecer suas peculiaridades e objetivos. Antes de qualquer coisa, é preciso ter em mente que a versão aqui analisada foi uma proposta e, como tal, tinha como objetivo ser aperfeiçoada de acordo com as discussões e apontamentos que fossem acontecendo no cenário da educação. Também é preciso deixar claro que, apesar de expor a estrutura da Base de maneira geral, a parte que nos interessa é o componente história.

O documento possui 302 páginas, em que estão divididas a *parte introdutória* e as quatro áreas do ensino – ciências humanas, ciências da natureza, códigos e linguagens e matemática. Na primeira, constam a *apresentação* e os tópicos referentes aos *princípios orientadores, educação especial, princípios, formas de organização e conteúdo e educação infantil na BNCC^{VII}*. Em cada área estão subdivididas as disciplinas escolares, de acordo com as séries e seus respectivos objetivos de aprendizagem para as quatro áreas citadas e suas disciplinas.

O texto referente à História situa, em seu início, os objetivos gerais desta na educação básica, sendo estes:

O componente curricular história tem por objetivo viabilizar a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres em pessoas, em variadas espacialidades e temporalidades, em dimensão individual e coletiva^{VIII}.

**NACIONAL COMUM CURRICULAR: REPRESENTAÇÕES E DESDOBRAMENTOS DO
COMPONENTE HISTÓRIA – PRIMEIROS RESULTADOS
MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA**

O espaço reservado para a disciplina chamou atenção por ter rompido com um modelo tradicionalmente vigente na forma de pensar a história na sala de aula. Ao invés de prescrever conteúdos de acordo com uma cronologia que perpassa a pré-história, passando pela antiguidade, medievo, modernidade e contemporaneidade, a História foi pensada em torno de eixos temáticos, tomando por base a realidade local e, a partir desta, a expansão para o âmbito regional, nacional e mundial. O quadro a seguir sintetiza tal organização.

| ENFOQUES TEMÁTICOS – HISTÓRIA (PRIMEIRA VERSÃO) | |
|---|---|
| ANOS INICIAIS | |
| 1º ANO | Sujeitos e grupos sociais |
| 2º ANO | Grupos sociais e comunidades |
| 3º ANO | Comunidades e outros lugares de vivências |
| 4º ANO | Lugares de vivências e relações sociais |
| 5º ANO | Mundos brasileiros |
| ANOS FINAIS | |
| 6º ANO | Representações, sentidos e significados do tempo históricos |
| 7º ANO | Processos e sujeitos |
| 8º ANO | Análise de processos históricos |
| 9º ANO | Análise de processos históricos |
| ENSINO MÉDIO | |
| 1º ANO | Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros |
| 2º ANO | Mundos ameríndios |
| 3º ANO | Mundos europeus e asiáticos |

Tabela 1 – Enfoques temáticos distribuídos por séries na BNCC

Outra importante característica é o fato de não haver uma prescrição plena de conteúdos – a Base determinou objetivos a serem alcançados e não conteúdos, pelo contrário, ainda em sua parte comum, há abertura com temáticas diversas. É claro que em alguns objetivos listados há referências à assuntos específicos, entretanto, estes aparecem como ferramentas das efetivações das metas estabelecidas para cada série.

Para os anos iniciais, o documento idealiza a construção das noções fundamentais do saber histórico, do tratamento com os processos históricos e dos saberes necessários à apropriação histórica do tempo. Já nos anos finais, pensa-se no desenvolvimento dos conhecimentos necessários ao enfrentamento de processos

**NACIONAL COMUM CURRICULAR: REPRESENTAÇÕES E DESDOBRAMENTOS DO
COMPONENTE HISTÓRIA – PRIMEIROS RESULTADOS
MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA**

históricos – ênfase na história do Brasil; nexos com os processos ocorridos em outras partes do mundo, a saber a África, América e mundos europeus^{IX}.

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

Neste objetivo, é clara a relação entre história nacional, europeia e asiática. Entretanto, isso não significa que as proposições elencadas pela Base negam o estudo de outras realidades, uma vez que ao não determinar – como visto acima – conteúdos e metodologias fixas, há uma liberdade presente para que o professor possa pensar em tais pontos segundo suas necessidades. Além disso, o fato de não haver negação ao estudo de outras realidades pode ser igualmente observado no seguinte objetivo, também referente ao 3º ano do ensino médio:

CHHI3MOA042 – Identificar e analisar a pluralidade de concepções históricas e cosmológicas de povos asiáticos e europeus, relacionadas à memória, mitologias, tradições orais e outras formas de conhecimento e de transmissão de conhecimento^{XI}.

Aprofundando as divisões temáticas no ensino, quatro eixos se fazem presentes em todas as séries da educação básica, sendo eles: (1) procedimentos de pesquisa; (2) representações de tempo; (3) categorias, noções e conceitos; (4) dimensões político-cidadãs^{XII}. São estes eixos que norteiam os objetivos de aprendizagem em cada série e denotam a ideia de construção do conhecimento. Para ilustrar esta organização, mostra-se a seguir trechos dos objetivos de aprendizagem referentes ao 9º ano.

| 9º ANO/EF |
|---|
| ANALISANDO PROCESSOS HISTÓRICOS |
| Procedimentos de pesquisa |
| CHHI9FOA123 - Identificar fontes bibliográficas e documentais que expressem vínculos que relacionam processos históricos vividos no Brasil, relativos à Economia e à Política no século XX, a processos históricos ocorridos em outros espaços e períodos, por meio do estabelecimento de nexos que denotem continuidades, permanências e mudanças. |
| Representações de tempo |
| CHHI9FOA127 – Reconhecer o século XX como um momento de aceleração de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais. |
| Categorias, noções e conceitos |

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

Dimensão político-cidadã

CHHI9FOA143 – Conceituar historicamente a economia brasileira contemporânea, estabelecendo nexos com a economia mundial ao longo do século XX.

Tabela 2 – Trechos dos objetivos elencados ao 9º ano

Segundo a BNCC, a história a nível escolar deve proporcionar o direito da possibilidade de conhecimento de múltiplas temporalidades e espacialidades; fomento a revisão e análise da concepção de uma história universal; promover a problematização dos saberes, valores e fazeres e contribuir para a formação cidadã. Para isso, partiu da ideia de que é necessário tomar como ponto de partida a realidade do aluno, como já mencionado. Portanto, fundamentou a escolha pela ênfase na história do Brasil em quatro pontos, sendo estes: (1) a história nacional é um saber significativo, ou seja, de grande relevância, afinal, conhecer a trajetória do país significa conhecer a própria história; (2) tal ênfase estimula a curiosidade sobre a conformação do Brasil; (3) o acesso a fontes, documentos, monumentos e conhecimentos historiográficos é mais viável; (4) a história do Brasil deve ser pensada a partir de uma perspectiva local, regional, nacional e, por fim, global, para que assim seja trilhado o caminho de uma sociedade democrática. (BRASIL, 2015)

Embora já esteja em discussão a segunda versão da Base – completamente diferente da primeira, diga-se de passagem – a versão aqui analisada tem sua importância na medida em que reflete como o Estado, por meio de suas determinações legais, naquele momento, pensou o ensino de história. A definição da referida importância parte dos princípios da didática da história^{XIII}, ao passo em que esta entende como necessária a reflexão acerca das leituras sobre o passado, os usos, sentidos, formas e funções do conhecimento histórico^{XIV}.

O contexto em que a didática da história ganhou notoriedade, na Alemanha, nos anos 1960, foi o da existência de uma sociedade pós-guerra que carecia de orientações e que, conseqüentemente, reduzia a relevância social da história (SADDI, 2014). Na década de 1970, diversos autores foram responsáveis por reformular esta didática, tais como Karl-Ernst Jeismann e Jörn Rüsen, porém, essa reformulação não se deu forma homogênea. Uma das questões que funcionaram como propulsores da mudança na didática da história alemã foram as inquietações quanto ao que era ensinado, ou seja, a história ainda estava preocupada com um passado distante, preocupação esta que até poderia soar de forma irônica, tendo em vista que uma sociedade que ainda vivia com o trauma do holocausto estava debruçando-se sobre um passado tão remoto e incapaz de responder ao que ocorrera no país. Assim, esse contexto de crise de legitimidade impulsionou uma revisão, nos anos 60, da Ciência Social Histórica - *Historische Sozialwissenschaft*^{XV}. Buscando resolver um problema particular, a didática da história foi assim reformulada na Alemanha, entretanto, isso não significava apenas uma revisão historiográfica, mas sim o diálogo com suas implicações no âmbito do ensino de história.

**NACIONAL COMUM CURRICULAR: REPRESENTAÇÕES E DESDOBRAMENTOS DO
COMPONENTE HISTÓRIA – PRIMEIROS RESULTADOS**
MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

A partir da consciência histórica, entendida aqui como a relação dos homens com o passado, a partir do presente, criando expectativas para o futuro, a didática da história delimita, enfim, seu objeto de estudo. Portanto, a consciência histórica é o objeto da didática da história que, por sua vez, é uma área da ciência histórica^{XVI}. Mas como direcionar estes significados a fim de perceber como a BNCC está inserida em um contexto de consciência histórica e, conseqüentemente, da didática da história? A forma como os profissionais de história veem o passado reflete na forma como produzem currículos – isto pode ser traduzido como consciência histórica. É claro que apenas a leitura do passado não é o único elemento capaz de definir as diretrizes para propostas curriculares – questões políticas e econômicas, por exemplo, nunca estão dissociadas de tal produção – mas a interpretação do passado aponta para o sentido da prescrição de determinados conteúdos.

Após apresentar a Base Nacional Comum Curricular e demonstrar a relevância de sua análise, por meio da didática da história, encerramos este ponto como uma importante questão acerca do contexto em que se pensa construir um currículo comum para o Brasil. O vínculo que dialoga com a BNCC – e, conseqüentemente, com a inexistência de um currículo comum – são os livros didáticos. Estes, atualmente, são elaborados sob recomendações dos Editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traçam as determinações e o perfil do que seria um livro didático de qualidade. A maioria destas determinações se faz pela afirmação negativa, ou seja, os editais não prescrevem diretamente os conteúdos, eles apenas estabelecem os parâmetros necessários para uma obra ser tida como aceitável, instituindo aquilo que não pode estar contido nos livros, assim, a lógica que perpassa a organização de conteúdos fica a cargo das editoras de livros didáticos^{XVII} e da tradição escolar^{XVIII}. A determinação do Estado acerca do que deve constar nas salas de aula da educação brasileira desencadearia uma mudança na forma como este material é produzido, uma vez que teriam que se adequar ao currículo.

ANÁLISE DE CONTEÚDO, FONTES E PRIMEIROS RESULTADOS

Como já afirmado, o rompimento de uma tradição escolar no que diz respeito a organização de conteúdos foi, no mínimo, impactante, além de impensável para alguns profissionais. Seus posicionamentos e, principalmente, críticas e apontamentos são testemunhas das concepções de história que possuem e, portanto, são fontes para que se entenda como a mesa deve ser ensinada na sala de aula.

Entretanto, para cumprir com o objetivo desta pesquisa, foi tomado como referencial teórico-metodológico a *Análise de Conteúdo*^{XIX}, sistematizada por Laurence Bardin (1970). Segundo a autora, toda mensagem/discurso está carregada de valores, ideias e concepções que, em muitos dos casos, não estão explícitos quando observados sob um olhar menos aguçado. Assim, se faz necessário desvendar o que está por trás daquilo que uma simples leitura não é capaz de perceber. Dessa forma, a análise de conteúdo se constitui como um conjunto de instrumentos metodológicos que servem para tal fim^{XX}.

Bardin concebe a organização de análise em três partes, sendo estas a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferências e interpretações. Na pré-análise ocorre a sistematização das ideias e elaboração de um cronograma de desenvolvimento das atividades. Também nesta fase tem-se três pontos fundamentais: a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses

**NACIONAL COMUM CURRICULAR: REPRESENTAÇÕES E DESDOBRAMENTOS DO
COMPONENTE HISTÓRIA – PRIMEIROS RESULTADOS**
MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

e dos objetivos, além da formulação de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A exploração do material, por sua vez, consiste na aplicação de decisões tomadas previamente, ou seja, a execução do que foi determinado na pré-análise. Resume-se, então, na operação de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. A codificação vale-se das unidades de registro, que são as partes dos discursos a serem isoladas para análise. Mas, quando isoladas, obedecem à critérios comuns, em que outras unidades também se encaixam – esses critérios podem ser temas de um discurso, como em nosso caso. Por fim, o tratamento dos resultados obtidos aponta para a significação destes. Utiliza-se, então, recursos como percentagens, análises fatoriais etc. e, dessa forma, é possível construir inferências finais^{XXI}.

Contudo, é preciso deixar claro que, apesar da autora propor um caminho a ser percorrido em todos os procedimentos, não se pode esperar uma rigidez durante a análise. As hipóteses, por exemplo, nem sempre surgem de início, mas podem frutificar ao longo das leituras, da mesma forma como as categorias em que serão agrupadas as unidades de registro podem também não estar preconcebidas na mente do analista.

Trazendo a exemplificação da análise de conteúdo para esta pesquisa, será mostrado como parte dos procedimentos descritos acima têm sido efetivados. Diante da pergunta “qual é o ensino de história idealizado pelas entidades de classe a partir das críticas feitas à primeira versão da BNCC?” encontra-se o primeiro filtro para a seleção das fontes que serviriam como base para uma resposta compatível ao problema. Então, quando da procura por cartas, notas e pareceres, tínhamos em mente que documentos assinados por professores, em âmbito individual, alunos secretários estaduais e/ou municipais de educação, entre outras categorias profissionais, não poderiam ser tomados para análise. Dessa forma, na busca pelas fontes, foram selecionados os seguintes documentos.

| DOCUMENTO | AUTORIA |
|---|--|
| Carta da ANPUH/RJ: <i>II Jornada de História da Anpuh-Rio: discussão da BNCC</i> | ANPUH/RJ |
| Carta da abrem sobre a BNCC | ABREM |
| NEMED sobre o BNCC História especialmente o Ensino Médio | NEMED |
| Carta de repúdio sobre a BNCC | FÓRUM DE PROFESSORES DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL (ANPUH) |
| Nota do GT de História da África da ANPUH Brasil e da Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-ÁFRICA) sobre a proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o ensino de história | GT DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E ABE-ÁFRICA |
| Manifesto público do seminário estadual realizado pela ANPUH/PR sobre a BNCC | ANPUH/PR |
| Carta crítica da ANPUH/RJ à composição | ANPUH/RJ |

**NACIONAL COMUM CURRICULAR: REPRESENTAÇÕES E DESDOBRAMENTOS DO
COMPONENTE HISTÓRIA – PRIMEIROS RESULTADOS
MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA**

| | |
|---|---|
| do componente curricular História na BNCC | |
| Carta de repúdio do Departamento de História do Colégio Pedro II | DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DO COLÉGIO PEDRO II |
| Nota da ANPHLAC sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) | ANPHLAC |
| Nota da Associação Nacional de História Sobre a BNCC | ANPUH NACIONAL |
| Carta aberta dos professores de antiga e medieval (Norte e Nordeste) | PROFESSORES DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL DO NORTE E NORDESTE |
| Um manifesto pela história e pelas experiências das culturas da antiguidade | GTHA |

Tabela 3 – Lista de fontes analisadas até a atual fase da pesquisa

Na tentativa de construção da amostragem para o presente trabalho, selecionamos e catalogamos expressiva quantidade de críticas e posicionamentos por meio de notas, artigos, cartas e pareceres via *blogs*, redes sociais, *sites*, entre outros – também surgiram posicionamentos de entidades de classes não vinculadas a história. Com isso se quer dizer que, dentro dos critérios estabelecidos para a constituição do que Bardin denomina como *corpus*, estes são os documentos que de início surgiram. Atualmente mais alguns outros estão sendo agregados ao conjunto de fontes, todavia, para este texto, trabalha-se com os anteriormente listados, pois correspondem à primeira fase de documentos selecionados para a pesquisa.

Durante a leitura flutuante, constatamos que as unidades de registro, ou seja, aquilo que se quer registrar para proceder a análise, seriam argumentos apresentados pelas fontes. Em outros casos, essas unidades poderiam ser apenas palavras específicas, por exemplo. Entendendo que dentro do texto deveriam ser isolados os argumentos e teses, procurou-se compreender as ideias centrais para construir categorias em que fossem agrupadas as unidades de registro. Para exemplificar tal asserção, tomemos como exemplo um trecho do documento “Um manifesto pela história e pelas experiências das culturas da antiguidade”, escrito sob responsabilidade do Grupo de Trabalho de História Antiga (GTHA).

Ao contrário do que concebem os idealizadores do currículo de História da BNCC, a História Antiga e também a Medieval não estão tão distantes dele. Como podem os jovens brasileiros entender o que representou a entrada dos tanques americanos sobre os vestígios da antiga Babilônia (no atual Iraque) ou mesmo o saque e a destruição do museu do Iraque, se nada sabem a respeito da sociedade da antiga Mesopotâmia?^{xxii}

A ideia apresentada evidencia que outra história, que não apenas a nacional, tem relevância para a sociedade brasileira. Neste caso, trata-se da História Antiga, logo, o tema suscitado a partir de argumentos como este foi denominado como “relevância de outras histórias”. Na medida em que eram lidos os textos, constatou-se que temas comuns perpassavam diferentes documentos. Ao todo, chegamos a marca de vinte e três temas (categorias) que estava presentes os doze documentos analisados.

As tabelas a seguir mostram a quantificação, em ordem decrescente, da presença das categorias apresentadas na tabela anterior.

**NACIONAL COMUM CURRICULAR: REPRESENTAÇÕES E DESDOBRAMENTOS DO
COMPONENTE HISTÓRIA – PRIMEIROS RESULTADOS
MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA**

| TEMAS ENCONTRADOS | QUANT. |
|--|---------------|
| RELEVÂNCIA DE OUTRAS HISTÓRIAS | 24 |
| TEMAS LIGADOS À NEGLIGÊNCIA POR PARTE DA BNCC | 20 |
| LIMITAÇÃO AO PENSAMENTO/RACIOCÍNIO HISTÓRICO/ALTERIDADE/CONHECIMENTO DO PASSADO | 11 |
| NÃO TRABALHA BEM A HISTÓRIA (NACIONAL)/A ATUALIDADE - CONCEITOS, FONTES E PROBLEMÁTICAS | 10 |
| TEMAS LIGADOS À EXCLUSÃO DE CONTEÚDOS | 9 |
| NÃO CONTEMPLA BEM A HISTÓRIA AFRICANA | 6 |
| TEMAS RELATIVOS AO TEMPO DE ELABORAÇÃO | 5 |
| FALTA DE PLURALIDADE E DEMOCRACIA NA CONSTITUIÇÃO DA EQUIPE TÉCNICA | 4 |
| INVIABILIDADE DE CONEXÕES COM O MUNDO | 3 |
| CRÍTICA AO EUROCENTRISMO SEM RENEGAR AS TEMÁTICAS ESTRANGEIRAS | 3 |
| FALTA DE ARTICULAÇÃO COM OS COMPONENTES CURRICULARES | 3 |
| POUCA DISCUSSÃO SOBRE O COMPONENTE HISTÓRIA | 3 |
| LIMITA A AUTONOMIA DOS PROFESSORES | 3 |
| APRESENTA VISÕES ATRASADAS DA HISTÓRIA | 3 |
| DIREITO AO CONHECIMENTO DE OUTRAS EXPERIÊNCIAS EM SOCIEDADES | 2 |
| DEFESA DA LAICIDADE NO ENSINO | 2 |
| INCLUSÃO DA TEMÁTICA DE GÊNERO | 2 |
| A HISTÓRIA ESTÁ SENDO UTILIZADA COMO INSTRUMENTO IDEOLÓGICO | 2 |
| A HISTÓRIA DEVE SER CRONOLÓGICA | 2 |
| CONEXÃO ENTRE CURRÍCULOS E PROCESSOS AVALIATIVOS | 1 |
| NARRATIVA UNA | 1 |
| A JUSTIFICATIVA PARA ÊNFASE NA HISTÓRIA DO BRASIL É FRÁGIL | 1 |
| AUTONOMIA PARA AS ESCOLAS ALEBORAREM SEUS CURRÍCULOS | 1 |

Tabela 4 – Quantificação das categorias encontradas nas fontes

Após enquadrar cada argumento em seus respectivos temas/categorias, parte-se para uma análise mais precisa. É necessário entender como as palavras, frases e ideias constituem sentido dentro de uma determinada categoria. Para ilustrar o que acaba de ser afirmado, voltemos ao trecho do documento “Um manifesto pela história e pelas experiências das culturas da antiguidade”, citado anteriormente e de autoria do GTHA.

Depois de averiguar que o argumento ratifica a relevância de outra história que não a nacional – o que não é nenhum erro – prestemos atenção aos termos utilizados.

Ao contrário do que concebem os idealizadores do currículo de História da BNCC, a História Antiga e também a Medieval não estão tão distantes dele.

**NACIONAL COMUM CURRICULAR: REPRESENTAÇÕES E DESDOBRAMENTOS DO
COMPONENTE HISTÓRIA – PRIMEIROS RESULTADOS**
MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

Como podem os jovens brasileiros entender o que representou a entrada dos tanques americanos sobre os vestígios da antiga Babilônia (no atual Iraque) ou mesmo o saque e a destruição do museu do Iraque, se nada sabem a respeito da sociedade da antiga Mesopotâmia?

Quando a relação entre os tanques americanos e os vestígios da antiga Babilônia é estabelecida, cria-se uma ligação contínua entre tempo e espaço. Em outras palavras, os exemplos dados constroem uma linha contínua que liga o presente ao passado distante. Também quando o argumento utiliza “como podem saber” e “se nada sabem a respeito”, entende-se que há uma relação de condição: para saber o que é algo, é preciso saber de outra coisa anterior ao que se quer saber. Este conhecimento prévio seria a história Antiga. Portanto, compreender a guerra no Iraque do século XXI significa ter que voltar à antiguidade e isto pode ser entendido como uma especificidade da noção de história, ou melhor, história ensinada que tais profissionais pressupõem.

É neste caminho que os próximos passos devem caminhar, ou seja, elaborar uma síntese das inferências feitas a partir dos argumentos das fontes aqui listadas. Além disso, trataremos agora com o mesmo processo demonstrado aqui com mais uma lista de fontes catalogadas recentemente e que não foram mencionadas aqui, como já afirmado, sendo estas duas cartas da ANPUH/RS sobre a Base, *História da América e a BNCC*, documento este assinado por diversos professores de universidades do Rio de Janeiro – UFRJ, UFF, UERJ, UNIRIO e PUC-Rio – e hospedado na página da ANPUH/RJ; o documento *manifestação pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum Curricular*, representando a ANPUH nacional; uma proposta do GT de História Antiga e Medieval da ANPUH/SC, abrigado na página do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Medievais (MERIDIANUM/UFSC); a carta *Debate sobre a BNCC do LEHBR*.

É a partir destes registros que se pretende, por meio da *análise de conteúdo*, averiguar o que tais instituições estão concebendo, explícita ou implicitamente, direta ou indiretamente, acerca do ensino de história. É a constatação desta resposta que propiciará subsídios para que novas discussões sobre o que devemos ensinar em história avancem e que nosso campo continue marcando seu espaço na educação brasileira e na formação cidadã.

Notas

^I Licenciando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, membro do Grupo de Pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais e bolsista de iniciação científica (PIBIC/UFRN).

^{II} Agradeço a Jandson Bernardo, Jefferson Pereira e Wendell Souza pelas contribuições na leitura final do texto e discussão das ideias.

^{III} Ao longo do texto, a Base Nacional Comum Curricular será referenciada por seu nome original, mas também pelos termos *documento*, *Base* e *BNCC* a fim de evitar demasiadas repetições.

^{IV} Para saber mais, ver: FREITAS, 2013.

^V Para saber mais, ver: BRASIL, 1998.

^{VI} Esta discussão teórica não será referenciada aqui uma vez que na atual fase desta pesquisa, não foi finalizada a análise de todos os argumentos das entidades de classe, logo, não se tem exatamente um

**NACIONAL COMUM CURRICULAR: REPRESENTAÇÕES E DESDOBRAMENTOS DO
COMPONENTE HISTÓRIA – PRIMEIROS RESULTADOS**
MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

conceito pronto aos moldes de tais argumentos. Assim, não é possível confrontar, ainda, as noções de *história*, *ensino de história* e *currículo* com conceitos já consolidados na historiografia.

^{VII} Para saber mais, ver: BRASIL, 2015.

^{VIII} Ibid., 2015, p.241

^{IX} Ibid., 2015

^X Ibid., 2015, p.264

^{XI} Ibid., 2015, p.265

^{XII} Estes eixos, além de funcionarem como referenciais para distribuição de expectativas para cada série, podem ser considerados como quatro pilares que sustentam a aprendizagem histórica do ensino básico, ou seja, ao estabelecer tais eixos, a Base está compreendendo que o ensino de história deve visar um cidadão que compreenda tais dimensões em seu cotidiano e no saber próprio referente a história.

^{XIII} Para saber mais, ver: SADDI, 2012.

^{XIV} Ibid., 2012

^{XV} Id., 2014

^{XVI} Ibid., 2012

^{XVII} Esta ideia tem sido desenvolvida na pesquisa intitulada *Livro didático de História: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994-2013)*, desenvolvida por Jandson Bernardo no Programa de Pós-Graduação de História da UFRN. Para saber mais, ver: OLIVEIRA, 2011.

^{XVIII} O termo *tradição escolar*, aqui, é utilizado para referenciar o modelo, cronológico e conteudista, em que está organizado o ensino de história. Em outras palavras, trata-se da vigência do modelo *quadripartite* francês – antiguidade, medievo, modernidade e contemporaneidade.

^{XIX} No século XX, em seus primeiros 40 anos, a análise de conteúdo se desenvolveu nos Estados Unidos, com a Escola de Jornalismo da Columbia que, à época, preocupava-se com o estudo quantitativo dos jornais. Para saber, ver: BARDIN, 2011.

^{XX} Ibid., 2011

^{XXI} Ibid., 2011

^{XXII} Disponível em <<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3123-manifesto-do-gtha-sobre-a-bncc>>. Acesso em 20/08/2016.

Referências Bibliográficas

ANPUH. **MANIFESTAÇÃO PÚBLICA DA ANPUH SOBRE A BNCC**. Disponível em:<<http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticiasdestaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-basenacional-comum-curricular>>. Acesso em 29/09/2016.

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico**. 8 ed. Petrópolis/RJ. Vozes, 2012

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. 1º ED. Brasília, 2015, 302 p.

BRASIL. Constituição (1988). Artigo nº 210. Capítulo III, p. 61.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 109p.

NACIONAL COMUM CURRICULAR: REPRESENTAÇÕES E DESDOBRAMENTOS DO
COMPONENTE HISTÓRIA – PRIMEIROS RESULTADOS
MATHEUS OLIVEIRA DA SILVA

CERRI, Luís Fernando. **Didática da História:** uma leitura teórica sobre a História na prática. Revista de História Regional. Ponta Grossa, v.15, n.2, p.264-278, 2010.

FREITAS, Itamar. **Reformas educacionais e os currículos nacionais para o ensino de história no Brasil republicano (1931/2009).** *Cadernos de História da Educação.* Uberlândia, v. 12, n. 1, 2013

FREITAS, Itamar. **Valores como objeto de aprendizagem histórica.** II Simpósio Eletrônico Internacional do Ensino de História. Anais... União da Vitória: Unespar, 2016. Disponível em <<http://simpohis2016.blogspot.com.br/p/valores-como-objeto-de-aprendizagem.html>>. Acesso em 19/05/2016.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil. In: _____. **O direito ao passado. Uma discussão necessária à formação do profissional de História.** Aracaju: UFS, 2011. p. 37-116.

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

SADDI, Rafael. **Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da *neu Geschichtsdidaktik* na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil.** OPIS. Catalão/GO, v.14, n.2, p.133-147, jul/dez, 2014

SADDI, Rafael. **O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada.** Acta Scientiarum. Maringá, v.34, n.2, p.211-220, jul/dez, 2012

SOARES, Jandson Bernardo. et al. **História e Espaços do Ensino: historiografia, PNLD e a busca por um livro didático ideal.** Boletim Historiar. Sergipe, n.13, jan/fev.2016, p.27-36