

ALÉM DA NORMA: A BNCC E AS REPERCUSSÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA

BEYOND THE NORM: THE BNCC AND THE REPERCUSSIONS ON HISTORY TEACHING

MÁS ALLÁ DE LA NORMA: EL BNCC Y LAS REPERCUSIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Cláudia Cristina da Silva Fontineles¹
Marcelo de Sousa Neto²

Resumo: O presente texto visa analisar o contexto da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas repercussões na proposta curricular elaborada pelo estado do Piauí para o ensino de História. Discutimos em que medida este componente curricular, apesar de envolver saberes diretamente relacionados às competências propostas pela BNCC para a Educação Básica, não ocupa um lugar de destaque na organização curricular do estado, além de manter paradigmas curriculares centrados na visão eurocêntrica e nacionalista da história, ao priorizar o estudo das identidades sem a devida articulação com o estudo das alteridades. Para tanto, realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico-documental a partir de referências que discutem o tema e análise de documentos disponíveis nos portais eletrônicos oficiais do governo Federal e do governo do estado do Piauí, em especial, o documento produzido pela Secretaria Estadual de Educação, denominado *Currículo para o Piauí: um marco para a educação do nosso estado*.

Palavras-chave: História; ensino; paradigmas curriculares; BNCC; Piauí.

Abstract: The present text aims to analyze the context of the approval of the Common National Curricular Base (BNCC) and its repercussions in the curriculum proposal elaborated by the state of Piauí for history teaching. We discuss to what extent this curricular component, despite involving knowledge directly related to the competencies proposed by the BNCC for Basic Education, does not occupy a prominent place in the curricular organization of the state, besides maintaining curricular paradigms centered on the Eurocentric and nationalist vision of history, by prioritizing the study of identities without proper articulation with the study

of otherness. For this purpose, we carried out a bibliographic-documentary research based on references that discuss the theme and analysis of documents available in the official electronic portals of the Federal Government and the Piauí State Government, especially the document produced by the State Secretary of Education, called *Currículo para o Piauí: um marco para a educação do nosso estado*.

Keywords: History; teaching; curricular paradigms; BNCC. Piauí.

Resumen: Este texto tiene como objetivo analizar el contexto de la aprobación del Currículo Nacional Base Común (BNCC) y sus repercusiones en la propuesta curricular elaborada por el estado de Piauí para la enseñanza de la Historia. Discutimos en qué medida este componente curricular, a pesar de involucrar conocimientos directamente relacionados con las competencias propuestas por el BNCC para la Educación Básica, no ocupa un lugar destacado en la organización curricular del estado, además de mantener paradigmas curriculares centrados en la visión eurocéntrica y nacionalista de la historia, al priorizar el estudio de las identidades sin la debida articulación con el estudio de la alteridad. Para ello, realizamos un estudio bibliográfico-documental basado en referencias que discuten el tema y analizamos documentos disponibles en los sitios web oficiales del gobierno federal y del gobierno del estado de Piauí, en particular el documento elaborado por la Secretaría de Estado de Educación, denominado *Currículo para Piauí: un hito para la educación de nuestro estado*.

Palabras clave: Historia; enseñanza; paradigmas curriculares; BNCC; Piauí.

Introdução

Será que é o tempo que lhe falta para perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara, tão rara.
(Lenine)

O presente texto visa a discutir o contexto de aprovação e as repercussões geradas pela implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação ao componente curricular de História, tendo como referência o programa elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí, para a segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Discutimos em que medida este componente curricular, apesar de envolver saberes diretamente relacionados às competências propostas pela BNCC para a Educação Básica, não ocupa um lugar de destaque na organização curricular do estado, semelhante ao que ocorre no cenário nacional.

A escolha desse nível de escolaridade como delimitação para nossa pesquisa deve-se ao fato de ser apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental que a legislação brasileira estabelece o ensino por áreas específicas de formação e exige aos docentes a qualificação profissional em nível de licenciatura³.

Para tanto, realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico-documental a partir de referências que discutem a respeito do tema e análise de documentos disponíveis nos portais eletrônicos oficiais do governo Federal e do governo do estado do Piauí, em especial, as normas federais referentes à BNCC e o documento produzido pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí, que visa adequar o currículo da rede estadual à BNCC, denominado *Currículo para o Piauí: um marco para a educação do nosso estado*.

Em 20 de dezembro de 2017 foi publicada a Portaria n. 1.570, que homologava o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 15/2017, que instituiu e orientava a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao definir “os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, que deveriam ser observados “obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 1).

A BNCC assume, portanto, um caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais em relação ao currículo, “em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (Brasil, 2018, p. 7), diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – publicados no final dos anos 1990, voltados, respectivamente, para o 1º e 2º ciclos (do 1º ao 5º ano do Ensino

Fundamental), e para o Ensino Médio -, que se apresentavam como orientadores curriculares (Brasil, 1996, 1997, 1999).

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular promoveu uma série de reflexões e estudos acerca do significado desse documento para a história do ensino no Brasil, sobretudo em relação a seu papel frente aos desafios impostos à educação e à sociedade brasileira. Como uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes de ensino dos estados e municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, “a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (Brasil, 2018, p. 8).

Não sendo ela própria o currículo, a BNCC é fundamental para normatizar a sua elaboração pelas redes de ensino e pelas escolas privadas em todo o território nacional, “passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica” (Brasil, 2018, p. 20).

Como dito, a BNCC gerou muitas polêmicas e reflexões. As mais comuns são as que apresentam a BNCC sob uma visão dual, em que ora se reconhecia a necessidade da implantação de uma base curricular, que contivesse elementos comuns à aprendizagem de todos os sujeitos, em cujo teor fossem explicitados objetivos, competências, saberes e habilidades comuns; ora se contestava a viabilidade e validade de uma proposta que fosse capaz de contemplar a diversidade regional e cultural do país, dada a sua extensão territorial e multiplicidade de demandas sociais (Caimi, 2016, p. 86).

Os defensores da BNCC justificam a sua implantação, entre outros argumentos, pela necessidade de um currículo comum mínimo que venha a contribuir para orientar o processo de ensino-aprendizagem no país (Caimi, 2016, p. 86). É importante ressaltar que o currículo não é neutro, apresenta muitas faces e está inserido numa sociedade marcada por relações de poder e interesses presentes no seio social, naquilo que Dominique Julia denominou de “cultura escolar”, entendida como:

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (Julia, 2001, p. 11).

Dominique Julia esclarece ainda que essas normas e práticas não podem ser

analisadas fora do corpo profissional e social que as constituem, ao adotar dispositivos de ensino como o currículo, entendido muito além do acúmulo de conteúdos, métodos e técnicas, e sim como um modo de produção social.

Entender a cultura escolar que envolve o currículo está diretamente associado à figura do profissional que o implanta, pois, como esclarece Dominique Julia, as normas e práticas “não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores” (Julia, 2001, p. 11).

Nesse sentido, é importante esclarecer que o currículo, em sua manifestação institucionalizada por meio da escrita, que envolve os programas escolares, apresenta tanto um significado simbólico quanto prático. Como observa Ivor Goodson (1997, p. 18):

Simbólico, porque determinadas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque estas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira.

Sendo assim, entendemos ser de fundamental importância analisar as competências propostas na BNCC para o componente curricular de História e como isso repercutiu na proposta pedagógica elaborada pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí, para a segunda etapa do Ensino Fundamental.

O ensino de História na história brasileira

Como disciplina ensinável, a história é na maior parte das vezes um passageiro clandestino nos programas oficiais (Furet, 1986, p. 8).

A declaração de François Furet, referente ao contexto escolar e social francês, também pode ser aplicada à história brasileira. Em nosso país, isso se expressa tanto no espaço acadêmico produzido nas universidades, quanto na Educação Básica, e manifesta-se de maneira inequívoca na reduzida carga-horária reservada às aulas de História. No caso da Rede Estadual de Ensino do Piauí, por exemplo, são definidas apenas duas horas-aula semanais para o componente curricular de História nas turmas da 2ª etapa do Ensino Fundamental. O mesmo ocorre na Rede Municipal de Ensino de Teresina, capital do estado.

Isso compromete bastante a abrangência do componente curricular de História

no cotidiano escolar e traz implicações na própria operacionalização da programação proposta no currículo formal e – ousaríamos dizer – na forma com que a sociedade pensa a si mesma, sua história e o lugar reservado a esta área no currículo formal, bem como nos saberes que ele é capaz de produzir. Discutir isso remete a refletir sobre o lugar social atribuído ao conhecimento histórico na sociedade brasileira e como isso retroalimenta posturas tecnicistas frente ao conhecimento, em detrimento da formação humanista que problematiza o próprio conhecimento ensinado.

Desde sua implantação como disciplina escolar no Brasil do século XIX, o ensino de História está intimamente associado aos caminhos percorridos pela sociedade de nosso país, tanto nas dimensões políticas, econômicas e sociais, quanto mantém uma interrelação com as manifestações culturais.

Quando se quis construir a dimensão genealógica para a nação – no esteio do que ocorria no cenário internacional, atendendo às demandas provocadas pela formação dos Estados Nacionais -, esta foi a função atribuída ao ensino de História no currículo escolar no Brasil, bem como às pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Na implantação de História no currículo escolar passou-se a privilegiar a História da Civilização a partir da ótica europeia em detrimento da História do Brasil. Isso comprometeu a visão que a população brasileira fez sobre si mesma e sobre os outros povos (Baldin, 1989; Bittencourt, 2018; Fenelon, 1982; Schwarcz, 2019).

Algo semelhante se deu quando se procurou eleger os elementos demarcadores da formação da sociedade brasileira, ao estabelecer os agentes culturais centrais na composição do país que mereceriam ganhar destaque e serem lembrados e celebrados pelo presente naquilo que estabeleceria as formações identitárias do Brasil (Silva; Fonseca, 2010).

Quando os governos brasileiros assumiram sua face mais autoritária após o golpe civil-militar de 1964, recorreu-se ao ensino de História para se difundir um patriotismo ufanista e acrítico, com a proposta de uma “depuração” de qualquer conteúdo que se opusesse ao autoritarismo dos governos em questão (Guimarães, 2015, p. 30), assim como procedeu-se ao esvaziamento e à desvalorização dos saberes produzidos pela área das Humanidades (História, Geografia, Sociologia, Filosofia), descaracterizando os saberes específicos de cada área por meio de decisões governamentais que reduzissem os campos de atuação e de prestígio das Humanidades no cenário escolar, procedendo-se ao “estrangulamento das Ciências Humanas e Sociais” (Baldin, 1989, p. 54-55).

Assim, durante a ditadura civil-militar, ocorreu a redução dessas áreas nos currículos escolares, promovida pela imposição de um programa de História nos moldes da perspectiva de narrativa descritiva fundada em uma cronologia linear, o que

dificultava problematizações e suprimia do currículo escolar a visão crítico-analítica. Disso derivou, entre tantos danos, a criação de licenciaturas curtas, a dicotomia entre pesquisa e ensino na graduação, o esvaziamento da dimensão humanística do currículo – expressado sobretudo pela fusão das áreas de História e Geografia nos Estudos Sociais⁴ e pela substituição de Filosofia e Sociologia por Educação Moral e Cívica (EMC) e por Organização Social e Política do Brasil (OSPB), em todos os níveis da Educação Básica, e de Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), na graduação e pós-graduação.

Essa desvalorização e desmonte das disciplinas da área das ciências humanas como campos autônomos de saber integravam o projeto de descaracterização das humanidades no currículo escolar e isso se dava, segundo Selva Guimarães (2015), articulado ao ideário do Conselho de Segurança Nacional, “que agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e o pensamento dos cidadãos a fim de eliminar toda e qualquer possibilidade de crítica e resistência ao regime autoritário” (Guimarães, 2015, p. 23). A disciplina História, seja na Universidade ou nas cadeiras escolares, era um dos alvos dos ataques autoritários, por ser entendida como fomentadora de questionamentos incômodos à ditadura que se implantara no país. O ensino de História tornou-se um dos principais alvos das medidas tomadas pelos aliados do autoritarismo.

Em relação à História, parecia-se querer “riscá-la completamente do vocabulário”, para usar uma expressão que Marc Bloch (2001, p. 51) usou para advertir os historiadores de seu tempo, nos idos das décadas de 1930 e 1940, acerca dos riscos que o conhecimento histórico estava submetido, dentro e fora do meio acadêmico, com a ascensão do nazifascismo na Europa. Advertências cada vez necessárias e imprescindíveis na discussão contemporânea sobre a relevância do ensino de História para as sociedades contemporâneas.⁵

No Brasil, a Ditadura-Militar promoveu a descaracterização da área de História, atingindo especialmente os cursos de formação de professores em nível superior, o que ampliou ainda mais a já existente dicotomia entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado, priorizando – mesmo nos cursos de Licenciatura – a pesquisa em detrimento do ensino e da docência. Essas medidas continuam a repercutir nos currículos dos cursos de História e nas escolas da Educação Básica, mesmo após a redemocratização do país, o que acarreta uma herança muito onerosa à sociedade em relação à sua cultura histórica e ao lugar atribuído no currículo escolar e no fluxograma das redes de ensino em todo o país.

Isso se evidencia nos currículos dos cursos de formação de professores, que passaram a funcionar no Brasil tardiamente a partir da década de 1930 – quando o magistério era assumido ou por leigos ou por bacharéis formados em áreas específicas, sem formação alicerçada em saberes pedagógicos – que mantiveram a lógica e a crença muito difundida no país até os dias hodiernos de que bastava possuir

conhecimentos científicos em cada área para se tornar professor do referido campo de saber, ignorando ou negligenciando que os saberes científicos são fundamentais, mas não podem prescindir dos saberes pedagógicos e dos saberes experienciais que a prática docente exige (Seffner, 2016; Tardif, 2002).

Após a redemocratização, em especial, após a aprovação da Constituição Federal, em 1988, que, em seu artigo 210 prevê que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Nesse contexto, houve muitas mobilizações e polêmicas acerca da necessidade de uma revisão curricular no país, visando propor um currículo que estimulasse o estabelecimento de uma cultura escolar favorável a valores e práticas democráticos. Essas discussões redundaram, entre outras medidas, na aprovação da lei n. 9.394/1996 (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN, embora discutissem o currículo, não possuíam a dimensão normativa.

A partir de então, muito foi discutido a respeito de questões que envolviam a implantação de uma Base Curricular para o país, o que ocorreu num momento histórico de forte polarização e tensão política no Brasil, devido às disputas políticas que redundaram no processo de *impeachment* que retirou Dilma Rousseff da presidência do Brasil, no ano de 2016, processo que, embora tenha se revestido de institucionalidade e se travestido de um processo legal de impedimento da presidenta eleita, defendemos ter sido um golpe de Estado, por não ter atendido ao que exige a legislação brasileira sobre o processo legal de *impeachment* – especialmente, por não terem conseguido comprovar a existência de qualquer crime de responsabilidade cometido pelo governo da presidenta apeada do poder⁶.

Essas disputas e tensões também passaram a permear a implantação da BNCC, pois os programas escolares passaram a ser alvo de disputas entre diferentes grupos políticos, sobretudo os de espectro reacionário, que propuseram o projeto denominado de “Escola sem partido”, que visava ao esvaziamento da autonomia docente e ao controle dos programas escolares com pautas “conservadoras”⁷ na dimensão comportamental e política. História esteve entre os componentes curriculares mais visados por esses grupos reacionários, sendo um de seus alvos preferenciais.

Isso contribui para realçar o quanto o currículo escolar, como já dissemos, expressa muito das maneiras como a sociedade vê a si mesma e aquilo que ela decide conservar ou excluir dos programas escolares e do seio social, posto que “para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades” (Julia, 2001, p. 11).

Portanto, discutir o que consta nos programas curriculares de História significa entender o que envolve e permeia a seleção e efetivação dos programas escolares

propostos como válidos de serem ensinados em cada campo de saber junto à sociedade, estando a educação entre as atividades mais elementares e necessárias à vida humana, sendo o educador, o mediador entre o passado e o futuro no presente, na dupla responsabilidade de desenvolver as novas gerações e de preservar as tradições construídas socialmente (Arendt, 2005).

A BNCC e o currículo de História

História designa ao mesmo tempo o conhecimento de uma matéria e a matéria desse conhecimento (Pierre Vilar)

É importante, então, discutir quais saberes são definidos como necessários de serem estudados nas escolas do país e como isso é normatizado pelos documentos oficiais sob a forma de paradigmas curriculares, em especial na BNCC, objeto do presente estudo, pois na condição de “horizonte de mundos”, a programação curricular contém muito do que a cultura escolar estabelece como necessário de ser mantido e ensinado entre as gerações que estão em fase escolar. Mas isso não ocorre sem acordos e embates, posto que o currículo também se manifesta como fruto das relações de força presentes na sociedade e isso não pode ser ignorado pelos sujeitos envolvidos nesse processo, principalmente os docentes (Ginzburg, 2002).

A BNCC em vigência no Brasil, estrutura o currículo a partir da concepção de competências e habilidades⁸, entendendo competências como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (Brasil, 2018, p. 8). Assim, a Educação Básica é pensada como a mobilização dos conhecimentos, denominados de conceituais, procedimentais e atitudinais (Zabala, 1998).

Os componentes do Ensino Fundamental, por sua vez, estão estruturados em cinco áreas do conhecimento, que se propõem – mesmo que resguardadas suas especificidades e saberes – a favorecer a intersecção entre os conhecimentos e saberes trabalhados nos diferentes componentes curriculares, como já proposto no Parecer CNE/CEB nº 11/2010 (Brasil, 2010).

Essas áreas e seus respectivos componentes curriculares estão assim distribuídos: na área de Linguagens inserem-se Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física; a área de Matemática contém o componente curricular de mesmo nome; a área de Ciências da Natureza envolve a disciplina de Ciências; a área de Ensino Religioso dispõe do componente de nome idêntico; enquanto a área de Ciências Humanas é composta pelos componentes curriculares de Geografia e História (Brasil, 2018, p. 27).

Esta última é o centro do interesse desse trabalho.

Ao reconhecer que a legislação exige a atuação de professores especialistas, formados nas áreas específicas do conhecimento em nível de graduação, apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, a BNCC, recorre ao Parecer CNE/CEB nº 11/2010, para defender adaptações pedagógicas entre o 5º e o 6º anos, visando à continuidade entre a primeira e a segunda etapa do Ensino Fundamental, e termina por admitir as dificuldades enfrentadas pelos discentes nessa fase:

[...] os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais (Brasil, 2010 *apud* Brasil, 2018).

O documento reduz as dificuldades enfrentadas pelos estudantes entre a passagem da primeira para a segunda fase do Ensino Fundamental ao número de professores que atuam em cada nível, quando há muitos outros problemas nos âmbitos social e escolar a comprometerem o processo de ensino-aprendizagem, como a falta de condições para o bom desenvolvimento do trabalho docente, problemas sociais e psicológicos enfrentados pelos estudantes, déficits de aprendizagem, evasão escolar, cultura de violência, falta de investimento na formação e qualificação continuada dos profissionais do ensino, a desconexão entre a estrutura escolar e curricular e as principais demandas sociais da comunidade, entre tantos outros problemas.

Fazer isso é simplificar a discussão e limitá-la apenas à estrutura curricular, como se ela fosse restrita ao espaço escolar, sem problematizar em que medida o ponto destacado – que é importante, mas não o único em relação às dificuldades enfrentadas pelo público discente – está interrelacionado ao contexto sociocultural e histórico que estabelece a programação curricular, bem como as formas de sua operacionalização pedagógica nas escolas.

Por isso, consideramos ser fundamental discutir quais os lugares sociais, institucionais e educacionais atribuídos ao componente de História na proposta elaborada pela BNCC. Primeiro, é importante reconhecer que História insere-se na área das Ciências Humanas, cujo objetivo é desenvolver estudos sobre o tempo e o espaço, assim como a crítica à ação humana, às relações sociais e de poder e à produção de conhecimentos e saberes, em diferentes “circunstâncias históricas e espaços geográficos” (Brasil, 2018, p. 351). Os saberes que esse componente aciona visam também ao estímulo à formação ética, à valorização dos direitos humanos, ao fortalecimento da solidariedade, ao respeito ao meio ambiente e ao combate às desigualdades sociais, além de propor o desenvolvimento de habilidades que estimulem a capacidade de pensar diferentes

culturas e sociedades, em seus respectivos tempos históricos, territórios e paisagens (Brasil, 2018, p. 352).

Assim, defendemos que o conhecimento histórico é fundamental para desenvolver as competências e habilidades propostas pela BNCC, mas reconhecemos também que, para que isso ocorra é preciso que ele esteja articulado ao lugar atribuído ao saber histórico no fluxograma e na estrutura curricular do Ensino Fundamental e na cultura escolar, uma vez que a própria Base reconhece que as competências e habilidades pleiteadas não podem ser atingidas sem que se criem condições de ensino para sua manifestação, posto que a aprendizagem em História, como em nenhuma outra área, não ocorre de maneira automática, e sim por meio de referenciais que possibilitem a “inteligibilidade aos objetos históricos selecionados” (Brasil, 2018, p. 395).

Dessa forma, defendemos que tão ou mais importante que analisar os conteúdos e técnicas, é entender como a incorporação desses conteúdos ao currículo escolar carrega consigo interesses e autoriza práticas sociais e escolares, uma vez que “o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (Goodson, 1997, p. 18).

Em relação ao ensino de História, isso está diretamente relacionado ao estatuto que se atribui ao passado no presente e ao que, por intermédio dos processos formais de escolarização, pretende-se legitimar como válido de ser preservado ou ignorado, pois, como advertiu Michel de Certeau (2000), a instituição de um saber é indissociável da instituição social que o fabrica e o admite, uma vez que é:

[...] impossível analisar o discurso histórico independentemente da instituição em função da qual ele se organiza silenciosamente, ou sonhar com uma renovação da disciplina, assegurada pela única e exclusiva modificação de seus conceitos, sem que intervenha uma transformação das situações assentadas (Certeau, 2000, p. 71).

Isso vale para todos os ambientes e *locus* de produção do conhecimento histórico, inclusive e, principalmente, aquele produzido e ensinado na Educação Básica, por meio das proposições curriculares que são dispostas, que são aceitas ou enfrentam críticas e resistência em sua implantação.

A BNCC e o currículo de História no Piauí

A BNCC se converteu, em tempos recentes, em objeto de fetiche e de solução para todos os problemas educacionais (Miranda; Almeida, 2020, p. 27).

Surgido como fruto de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME, o documento denominado *Currículo para o Piauí: um marco para a educação do nosso estado* visa adequar o currículo da Educação Básica às normativas da BNCC, aprovado pelo Parecer CEE/PI nº 105/2019, de 15/08/2019, e da Resolução CEE/PI nº 097/2019, de 15/08/2019 (Piauí, 2019a). Quando da aprovação desse documento, ainda estava em fase de elaboração o texto referente ao Ensino Médio. Por esse motivo, o presente estudo, nos ateremos às discussões referentes ao Ensino Fundamental e suas relações com o ensino de História. O próprio documento esclarece as condições de sua elaboração e seus propósitos:

[...] o Regime de Colaboração entre estado e municípios, possibilitou a (re)elaboração curricular, resultando em um documento único, o qual abrangesse todo o Sistema Estadual de Educação como Currículo de Referência. O documento tem significância, pois o mesmo contempla tanto as redes que farão sua primeira elaboração curricular, quanto às redes que já possuem currículo e farão uma atualização alinhada à BNCC (Piauí, 2019b, p. 9).

Vale ressaltar que o próprio documento reconhece seu propósito de assumir-se como “currículo de referência” para todo o sistema de educação no estado e seu alinhamento à BNCC, e trata como fundamentais em sua implantação os seguintes aspectos:

(1) a formação de professores como o maior desafio; (2) *desconstrução da resistência existente entre os professores para desenvolverem suas práticas conectadas com a dinamicidade do mundo contemporâneo*; (3) formação de professores e gestores para o uso das tecnologias modernas, enfatizando a cultura digital, ainda não dominada pela maioria dos professores; (4) adoção de um ensino com o foco no desenvolvimento de competências e habilidades proposto pela BNCC; (5) flexibilização curricular contemplando a diversidade regional e cultural, considerando as modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar de Quilombolas, Educação para estudantes em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Educação de Crianças em Situação de Itinerância, Educação Básica nas escolas do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Básica Especial e Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) (Piauí, 2019b, p. 10, grifo nosso).

A despeito da importância dos aspectos salientados neste texto, cabe destacar que dos cinco pontos mencionados como mais importantes para o desenvolvimento da educação no estado do Piauí, quatro estão diretamente relacionados aos professores,

sendo que no item dois, os autores dão destaque à necessidade de desconstruir “a resistência existente entre os professores para desenvolverem suas práticas conectadas com a dinamicidade do mundo contemporâneo”. O documento, assim, atribui aos professores uma suposta conduta desatualizada e fora de sintonia com a contemporaneidade, além de lhes imputar uma postura de resistência frente às transformações, como se a ideal conduta fosse a de aceitação das proposições governamentais de maneira acrítica e sem reflexão.

Ao fazer isso, o documento piauiense não contextualiza a configuração histórica, sociocultural e econômica na qual essas questões estão circunscritas, tampouco apresenta qual a parcela de responsabilidade do poder público sobre as dificuldades enfrentadas na educação institucional no estado, revelando uma perspectiva de animosidade em relação aos profissionais do ensino. Essa postura crítica do documento governamental em relação à conduta dos educadores é reiterada em outras partes do texto, mesmo quando trata da necessidade de ações para formar professores:

Dentre as ações, prioriza-se a formação de professores como o maior desafio, seguido de outros como: *desconstruir a resistência que ainda existe entre os professores em manter a ideia de um currículo engessado/ estanque*, preparando-os para desenvolverem suas práticas conectadas com as mudanças propostas pela dinamicidade do mundo contemporâneo; formar os professores e gestores para o uso das tecnologias modernas, uma vez que a BNCC dá ênfase à cultura digital, ainda não dominada pela maioria dos professores; *propor mudanças que superem o ensino pautado na transmissão de conteúdos*, adotando um ensino com o foco no desenvolvimento de competências e habilidades proposto pela BNCC; flexibilizar o currículo, de modo a contemplar a diversidade regional e cultural, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades, considerando as modalidades de ensino” (Piauí, 2019b, p. 39, grifo nosso).

O documento do governo do Piauí atribui aos docentes uma postura de resistência às transformações educacionais, como se se opusessem ao dinamismo necessário ao ensino no mundo contemporâneo, imputa aos docentes o “engessamento” do currículo e o um ensino conteudista, retirando as responsabilidades dos poderes institucionais em relação a isso e ignorando que essas dimensões são fruto de uma construção histórica no cenário brasileiro. Além de generalizar as condutas, generaliza também as dificuldades enfrentadas pelos profissionais do ensino, e não discute o contexto em que elas se manifestam, tampouco os elementos que coadunam para esse resultado, e menos ainda expõe as várias táticas criadas pelos educadores para superarem as dificuldades enfrentadas.

Além disso, o texto oficial do governo do estado ignora o perfil da população atendida nas escolas piauienses. Algo que pode facilmente ser observado pelos dados

apresentados no Censo Escolar de 2018, que expõem um quadro social desafiador em relação ao ensino no Piauí. Segundo os dados do Censo, o estado apresenta o terceiro pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio do país. Num total de 4.651 escolas de Educação Básica no estado, a maioria (51,34%) localiza-se na zona urbana e apresenta a seguinte composição:

Os estudantes atendidos por essas escolas são 64,3% do gênero masculino e 35,7% do gênero feminino, destes 9,2% se declaram brancos, 3,8% pretos, 59,2% pardos, 0,7% amarelos e 0,3% indígena, os 27% restantes não declararam pertencer a nenhuma etnia. Os que residem na zona rural estão distribuídos em áreas de assentamento (1,4%), áreas remanescentes de quilombos (0,7%), unidades de uso sustentável (0,1%) e unidades de uso sustentável área remanescente de quilombos (Brasil, 2018 *apud* Piauí, 2019b, p. 19).

Além disso, o documento oficial do governo do Piauí admite que o estado apresenta índices preocupantes nos exames de avaliação de aprendizagem aplicados pelo Governo Federal:

Considerando os resultados da Prova Brasil no ano de 2017 no Piauí, somente 42% dos alunos (18.128 alunos) da Rede Pública de ensino desenvolveram adequadamente a competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano, e 26% até o 9º ano. Com relação ao ensino de Matemática, os dados são ainda mais preocupantes, somente 30% dos estudantes conseguem aprender adequadamente a competência resolução de problemas até o 5º ano e 12% até o 9º ano (Piauí, 2019b, p. 19-20, grifo nosso).

O reconhecimento do baixo rendimento dos estudantes da rede pública nas competências exigidas pelo exame nacional nos quesitos leitura e interpretação de textos e resolução de problemas matemáticos traz consigo a carga de desafios que envolvem o cenário educacional piauiense, tanto no ambiente escolar, como em seu entorno sociocultural.

Ao observar esse diagnóstico, consideramos necessário reconhecer que esse baixo desempenho dos estudantes não se restringe a dificuldades na aprendizagem somente referente aos componentes de Língua Portuguesa e de Matemática – como muitos tendem a pensar. Disso decorre, no campo institucional, a intensificação quase exclusiva de atenção a esses componentes, o que implica no crescimento de seu prestígio no currículo escolar, em detrimento dos outros componentes de ensino, entre os quais situa-se História.

Mais uma vez, prioriza-se a área da Matemática e das Ciências Naturais – ainda entendidas como o suporte elementar de uma racionalidade instrumental voltada

para o tecnicismo na educação.

Defendemos que todos os componentes curriculares são corresponsáveis por esses desempenhos, assim como acreditamos que todos podem - e devem - contribuir para reverter o quadro desfavorável, uma vez que a aprendizagem ocorre, na prática, de maneira contínua e integrada, devendo o currículo também propor essa integração e estabelecer condições reais para que ela aconteça, e não estabelecer hierarquia de importância entre as áreas do conhecimento por meio do currículo, como tem ocorrido na história brasileira.

A resolução de problemas matemáticos, por exemplo, muito além de acionar apenas as fórmulas e os saberes do campo da aritmética, necessita da leitura e da interpretação de textos, que, por sua vez, devem ser consideradas uma responsabilidade de todas as áreas do saber, inclusive, e sobretudo, da área da História, que é um componente que lida predominantemente com linguagens, e desenvolve habilidades para seu domínio na esfera escolar (Neves *et al.*, 2011).

Assim, defendemos que o conhecimento histórico precisa ser tratado pelos fluxogramas curriculares com a devida relevância que ele possui, uma vez que:

Esta dimensão de despertar de maneira intencional, com ações pedagógicas, a razão sensível nos estudantes deve ser considerada como um ganho para as aulas de História, pois tanto desperta o interesse dos estudantes para o que os professores estão discutindo, quanto amplia o contato dos estudantes com a leitura e com a escrita - algo, aliás, que é considerado como um dos principais entraves, no país, para a aprendizagem de História, e dos demais componentes curriculares, que é a deficiência dos estudantes com estes saberes fundamentais ao aprendizado de qualquer área e que compromete a efetivação da conquista da autonomia dos indivíduos (Fontineles, 2016, p. 154).

É nesse sentido que observamos na BNCC e na proposta curricular do governo do Piauí o quanto o componente de História ainda precisa ser valorizado, uma vez que as competências e habilidades exigidas nesses documentos – mesmo em outros componentes curriculares - estão diretamente imbricadas com a eficiência do processo de ensino-aprendizagem de História.

Afirmamos isso porque a BNCC define como competência a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 14) e das dez competências elencadas pela Base, todas estão diretamente relacionadas aos saberes que podem ser mobilizados e ensinados no componente curricular de História, senão, vejamos:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 10).

Essas dez competências demandam o envolvimento de todas as áreas do conhecimento, e mantêm, em maior ou menor grau, envolvimento com os saberes e as habilidades (conceituais, procedimentais e atitudinais) acionados pela História, sendo, na maioria das vezes, parte integrante de sua constituição como campo do saber e como disciplina escolar.

Desde a primeira competência, que enfoca a necessidade do domínio dos saberes históricos para a construção de sua própria aprendizagem, passando pela segunda e sétima que tratam de investigação e curiosidade intelectual e de análise crítica – elementos que integram a relação do saber histórico com as fontes e *corpus* documentais que possibilitam o acesso às reminiscências do passado; ou da quarta, quinta e décima que tratam de diferentes linguagens em distintas temporalidades e suas variadas manifestações de tecnologia – que possibilitam a autonomia, a ética e a defesa da democracia; ou mesmo o que propõem a sexta, a oitava e nona competências, que estimulam a valorização da diversidade humana e cultural, bem como a defesa do respeito aos direitos humanos e à valorização do convívio social e ambiental a partir do convívio democrático e cidadão – todas questões direta e indissociavelmente relacionadas aos conteúdos programáticos do currículo de História – que, se trabalhados com eficiência e eficácia, mobilizam saberes que contribuem para a aprendizagem e utilização das competências gerais propostas na Base Curricular.

Essa relação também é observada no documento piauiense quando trata da importância da adoção dos temas integradores no currículo (denominados de Temas Contemporâneos Transversais – TCTs), em que os saberes históricos são utilizados para a articulação e operacionalização do currículo em todas as áreas, como explicitados no texto:

Também é preciso *contextualizar* os componentes curriculares e seus conteúdos para tornar o ensino e a aprendizagem mais significativos, pois a *contextualização conecta a aprendizagem à realidade do lugar e do tempo em que se situa*. Da mesma maneira, a integração dos componentes curriculares fortalece a competência pedagógica das equipes escolares para trabalhar com mais dinamicidade, interação e colaboração (Piauí, 2019b, p. 38, grifo nosso).

A relevância dos conhecimentos históricos exigidos para o desenvolvimento das competências e das habilidades propostas para a Educação Básica não está compatível

com o espaço institucional atribuído ao ensino de História. Um dos indicativos disso é a carga-horária reservada a essa área na estrutura curricular formal e no fluxograma da Rede Estadual de ensino, apenas duas aulas semanais, como já destacamos.

Há que se ressaltar, contudo, que para que essa valorização ocorra formalmente no currículo, os profissionais de História precisam primeiro reconhecer a importância de sua área; depois, deixar explicitada à sociedade a relevância desse campo do conhecimento para a formação humana e para o alcance das competências exigidas neste nível de ensino. Observemos, por exemplo, como História é apresentada no documento oficial do Piauí:

A história é uma ciência que estuda a vida do homem através do tempo, possibilitando entendimento para construir um conhecimento que se possa compreender o passado, assim tornando cidadãos críticos na sociedade capazes de refletir e criticar perante *os fatos históricos ocorridos e que ainda irão acontecer*, pois investiga o que os homens fizeram ao longo do tempo, pensaram e sentiram enquanto seres humanos e sociais. Portanto, o conhecimento histórico ajuda na compreensão do homem enquanto ser que constrói seu tempo e a sua História (Piauí, 2019b, p. 456, grifo nosso).

Apesar de não mencionar as referências que fundamentaram a elaboração do documento, os autores permitem vislumbrar uma forte influência das concepções históricas que defendem a História como ciência. Sem problematizar epistemologicamente sobre os entendimentos que se tem da noção de ciências no seio historiográfico, os autores do texto põem no seu campo de estudo o *devir* em sua dimensão de *a posteriori*, colidindo frontalmente com uma concepção aceita na área de que a produção do conhecimento histórico remete-se ao que passou, ao tempo decorrido, mesmo que em articulação com as demandas do presente.

O futuro – quando ousamos abordá-lo – só pode ser tocado sob a forma de conjecturas, e ainda assim, em sua dimensão restrita e sob suspeição constante. Eric Hobsbawm (1998), inclusive, adverte sobre os riscos que os historiadores correm ao se deixar enredar pela sedução de oráculo. Ele ratifica que a história só pode lidar com o futuro sob a dimensão de “uma advertência útil”, e ainda assim sob a forma de especulação cautelosa, reconhecendo-se como incapaz de se relacionar com ele de outra forma, pois a matéria-prima da história é o passado e seus significados para o presente (Hobsbawm, 1998, p. 42), não “os fatos históricos que ainda irão acontecer”, como informado no documento em apreço.

Outro ponto importante de ser ressaltado na análise sobre a BNCC e sobre o *Currículo do Piauí* é a manutenção do currículo centrado na história europeia – a denominada História da Civilização –, e na História do Brasil a partir da formação e desenvolvimento do Estado Brasileiro. Acreditamos que essa organização pode dificultar

o desenvolvimento das competências propostas pela BNCC. Isso porque a proposta piauiense seguiu no esteio do que foi proposto e aprovado na versão aprovada da Base Curricular, em 2017 e preservou a visão eurocêntrica, pautada em uma temporalidade cronológica linear, centrada na divisão quadripartite da história, suprimindo o fora proposto pela primeira versão⁹, que defendia a incorporação da visão da história que valorizasse mais os elementos da história e da cultura afro-brasileira e indígena no ensino de História do Brasil.

Ao seguirem nessa direção, a BNCC e o Currículo para o Piauí seguiram na contramão do que havia sido determinado pela lei n. 11.645/2008, que alterou o a LDB, em seu artigo 26,

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

Mesmo a proposta piauiense tendo incluído temáticas referentes à história local na proposta curricular do Ensino Fundamental, nele ainda predominam os temas relacionados à formação do Estado Nacional e sua interface com a cultura europeia. Os temas referentes ao Piauí mais comuns na programação proposta são: descobertas arqueológicas no Piauí, o processo de colonização e o papel da pecuária, formação de Oeiras (primeira capital do Piauí), participação nas lutas pela independência, transferência da capital para Teresina e modernização do estado na 2ª metade do XX, especialmente na década de 1970 – temas de caráter macropolíticos ou econômicos comuns às abordagens tradicionais da História do Piauí.

Sobre o último tema citado, o documento de área de História apresenta algumas considerações contestáveis sob as perspectivas epistemológicas e historiográficas, seja pela ausência de lastro nas evidências históricas ou por realçar a perspectiva linear e teleológica da história, há muito contestada no meio científico-acadêmico:

A década de 70, do século passado, reservou importantes avanços, ainda que de ordem desigual, no sentido de acelerar o desenvolvimento do estado brasileiro e de todas as suas regiões. Foi nesta década que se iniciou a difusão da ideia de desenvolvimento sustentável, de preservação das espécies e principalmente de que o “progresso a qualquer custo” deveria ser substituído por uma solução racional, eficiente e principalmente que não comprometesse as atuais e futuras gerações (Piauí, 2019b, p. 15).

Essas abordagens centram-se em uma concepção marcada pela visão eurocêntrica da história e, mesmo quando abordam a história brasileira e piauiense, priorizam os estudos referentes à formação do Estado Nacional a partir da perspectiva da política institucional e econômica, o que dificulta a abordagem de temas que favoreçam o desenvolvimento da competência do respeito às alteridades, em uma sociedade que tem a multiplicidade como um dos elementos instituintes de sua formação histórica. Aliás, o estudo da alteridade perdeu centralidade na BNCC, uma vez que, diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN), que a estabeleciam como tema central na proposta de ensino, a BNCC só menciona a expressão “alteridade” em uma única vez, quando trata da área de História no Ensino Fundamental (Brasil, 2017, p. 401) e outra vez no Ensino Médio, quando se refere às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2017, p. 561).

Os PCN de História (6º ao 9º ano) propunham um maior destaque ao ensino para a “alteridade”, temática que era abordada junto ao tema “identidade¹⁰”, numa tentativa de incentivar entre os educandos a construção de valores que reconhecem o pertencimento aos grupos socioculturais, na medida em que os ensinasse também a respeitar as diferenças entre os indivíduos e os grupos:

A percepção da alteridade está relacionada à distinção, de modo consciente, das diferenças, das lutas e dos conflitos internos aos grupos sociais ou presentes entre aqueles que vivem ou viveram em outro local, tempo ou sociedade. E está relacionada à construção de uma sensibilidade ou à consolidação de uma vontade de acolher a produção interna das diferenças e de moldar valores de respeito por elas. A percepção do nós, por sua vez, está ligada ao desejo de reconhecimento de semelhanças entre o eu e outros, na busca de identificação de elementos comuns no grupo local, na população nacional ou nos outros grupos e povos próximos ou distantes no tempo e no espaço (Brasil, 1998, p. 35-36).

A BNCC, todavia, não insere o ensino para a alteridade entre as competências que se propõe a desenvolver, inserindo o ensino para a “empatia”, o que desloca a questão relacional entre os sujeitos para a dimensão do agente da ação. Além disso, suprimiu das competências qualquer referência a conflitos e tensões entre os diferentes grupos

sociais, como era proposto antes.

Assim, considerando o lugar institucional do ensino de História, a carga-horária que lhe é reservada no fluxograma oficial e o conteúdo programático previsto no currículo, acreditamos ser muito difícil atingir as competências estabelecidas pela BNCC, sobretudo se prevalecer o discurso oficial de animosidade em relação às práticas docentes, como destacado no documento piauiense. Essas contradições que marcam a cultura escolar e seus significados evocam os ensinamentos de Dominique Julia, quando ele afirma que “no mais intenso de suas esperanças, a escola não pode fazer tudo: a obrigatoriedade escolar colocou-os em presença do êxito, que lhes agrada obviamente evocar; mas também frente ao fracasso” (Julia, 2001, p. 24).

Reconhecer isso, contudo, não significa minimizar o papel das instituições escolares e dos currículos frente às demandas sociais do e no presente. Muito pelo contrário, significa entender a relevância que tem o currículo na construção da cultura escolar e nas relações sociais, em especial, em decorrência do que ele elege para ser abordado, que pode ou não ser evocado no cotidiano escolar à medida que consegue convencer de sua pertinência social. Em qualquer situação, há que se considerar os interesses a que se voltam as propostas como as da BNCC e do *Currículo do Piauí* e qual sociedade ambos visam a constituir e valorizar por meio do que propõem a todos os componentes curriculares, em especial, o de História.

Considerações Finais

A aprovação da BNCC e do *Currículo do Piauí* expressa a mais recente tentativa de reforma no ensino brasileiro – em ambos os casos, visando ao currículo escolar. Reforma que traduz muito do cenário histórico e social vivido no país nos anos 2000, com seus embates e negociações, como as enfrentadas durante as proposições das três versões que originaram a BNCC – que em grande medida expressaram os embates políticos, culturais e econômicos presentes no cenário brasileiro entre os governos de Dilma Rousseff e Michel Temer.

Nesse contexto, as disputas em torno do que é necessário ser estudado em História – componente tratado como central neste estudo, tanto por ser nossa área de formação, quanto por sua relevância e pertinência em relação às competências indicadas nos dois documentos oficiais analisados.

Em meio às proposições feitas pelos documentos oficiais acerca do currículo, percebemos que muitos professores atuaram no campo da resistência contra a implantação da versão final da BNCC. Oposição, em grande medida, derivadas da série de alterações que marcaram a proposta desde sua primeira versão, associadas a problemas conjunturais e estruturais enfrentados pela sociedade brasileira durante a

última década.

Ainda assim, reconhecemos que o componente curricular História é indispensável na conquista das competências estabelecidos pela BNCC, dada a natureza do conhecimento que se dispõe a construir – o que insere História no campo das áreas fundamentais na formação humanitária de nossa sociedade. Contudo, essa percepção colide com o tratamento recebido pela área na disposição curricular, o que agrava as muitas dificuldades demonstradas nos ambientes escolares e no rendimento na aprendizagem dos estudantes das competências que lhe são exigidas pelos exames de aprendizagem, em âmbito nacional e local.

Acreditamos que, associado aos problemas já elencados, isso também se deva à disposição do paradigma curricular proposto no documento nacional – reproduzido pelo documento local – que põe como prioritário o ensino de História centrado na visão eurocêntrica e nacionalista da história, priorizando o estudo das identidades, sem a devida articulação com a compreensão e o respeito às alteridades. Muito ainda há a fazer, mas ter a compreensão sobre esses elementos já indica a possibilidade de redirecionar os caminhos a serem percorridos nesse campo educacional, em especial, os trilhados pela área de História.

Referências

- AB'SABER, Thales. *Dilma Rousseff e o ódio político*. São Paulo: Editora Hedra, 2015.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BALDIN, Nelma. *A história dentro e fora da escola*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchio*. Tradução Carlos Alberto Medeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BITTENCOURT, Circe M. F. Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562/149061> . Acesso em: 23 mar. 2023.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: presidência da República, 1988.
- BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. *Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008*. Altera a lei n. 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11, de 7 de julho de 2010: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 9 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 15/2017: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 146, 21 dez. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 1999.

CAIMI, Flávia Eloisa. A história na Base Nacional Comum Curricular. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 86- 92, 2016. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>. Acesso em: 13 mar. 2023.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FENELON, Déa R. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Projeto História*, Campinas, v. 2, p. 1-19, 1982. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12423> Acesso em: 10 mar. 2023.

FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. A autoestima piauiense, os usos políticos e as repercussões na memória. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. 1-29, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/>

view/2175180313332021e0210. Acesso em: 30 mar. 2023.

FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. A vitalidade da história em um tempo em ebulição. *Revista de História da Unisinos*, São Leopoldo, v. 23, n. 2, p. 327-331, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/hist.2019.232.15>. Acesso em: 23 jul. 2023.

FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. As “centelhas da esperança”: o papel da literatura e da música no despertar da consciência histórica. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 131–158, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/246>. Acesso em: 26 maio 2023.

FURET, François. *A oficina da história*. Lisboa: Editora Gradiva, 1986.

GINZBURG, Carlo. *Relações de força: história, retórica, prova*. Tradução de Jônatas Batista Neto. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Educa: Lisboa, 1997.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2015.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre história*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 1, n. 1. p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 23 fev. 2023.

MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G. (org.). *Historiadores pela democracia: o Golpe de 2016 e a força do passado*. São Paulo: Alameda Editorial, 2016.

MIRANDA, Sonia Regina; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. *Escritas do Tempo*, Marabá, v. 2, n. 5, p. 10-38, jul./out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1364/553>. Acesso em: 29 fev. 2023.

NEVES, Iara Conceição B.; SOUZA, Jusamara; GUEDES, Paulo; SCHAFFER, Neiva; KLUSENER, Renita. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2011.

PIAUI. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/PI nº 097/2019*. Currículo

de Referência para implementação nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Ensino do Piauí. Teresina: CEE, 2019a. Disponível em: <http://www.ceepi.pro.br/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20%20%202019/2019%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20097.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

PIAUI. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado*. Teresina: SEDUC, 2019b.

PRONER, Carol; CITTADINO, Gisele; TENENBAUM, Marcio; RAMOS FILHO, Wilson. (org.). *A resistência ao Golpe de 2016*. Bauru: Canal 6, 2016. (Projeto Editorial Práxis).

ROVAI, Renato (org.). *O Golpe 16*. São Paulo: Publisher Brasil, 2016.

SCHWARCZ, Lilia M. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 48-57, jan./abr. 2016. Disponível em <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.05/5230>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas*. *Revista Brasileira História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2023.

SINGER, André (org.). *Por que gritamos Golpe?*. São Paulo: Boitempo, 2016.

SOUSA, Jessé. *A radiografia do Golpe*. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 2002.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Notas

¹Doutora em História (UFPE). Professora Associada do Departamento de História da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista em Produtividade Científica/CNPq.

²Doutor em História (UFPE). Professor Associado do Curso de História da Universidade Estadual do Piauí (UEPI).

³Nesse estudo não analisamos o Ensino Médio porque o documento denominado “Currículo para o Piauí” foi publicado no ano de 2019, antes da reformulação curricular que incluía essa fase escolar.

⁴É importante esclarecer que esta iniciativa de implantação da disciplina dos Estudos Sociais foi tentada inicialmente no município neutro do Rio de Janeiro – quando ainda era capital do país, na década de 1930, mas só foi difundida nacionalmente após as reformas de ensino promovidas

durante o Regime Militar (Baldin, 1989).

⁵A intolerância que ele combatia e denunciava o levou à morte, em 1944, nas prisões nazistas.

⁶Dilma Vana Rousseff foi a primeira mulher eleita à presidência da República do Brasil, no ano de 2010, e reeleita em 2014, tendo sido afastada do cargo sem a comprovação de crime de responsabilidade, como exige a Constituição Federal de 1988, após um tumultuado e polêmico processo de *impeachment*, denominado por muitos estudiosos de golpe parlamentar-empresarial-midiático, aprovado inicialmente na Câmara dos Deputados Federais (367 votos a 137), no dia 17 de abril de 2016, e endossado em 31 de agosto do mesmo ano pelo Senado Federal (61 votos a 20). Após o golpe, Rousseff foi afastada e seu vice-presidente, Michel Temer, que apoiara o golpe, assumiu a presidência da República. Cf.: Mattos, Bessone e Mamigonian (2016), Rovai (2016), Proner *et al.* (2016), Sousa (2016), Ab'Saber (2015), Singer (2016) e Fontineles (2019).

⁷Adotamos essa palavra aqui como sinônimo de reacionário no campo político-comportamental, marcado por interesses da direita ou da ultradireita e até do fundamentalismo religioso, movimentos que avançaram pelo Brasil durante a última década.

⁸Os Parâmetros Curriculares, elaborados nos anos de 1990, já abordavam os saberes escolares a partir de competências e habilidades, que seriam acionadas a partir dos Eixos Temáticos e dos Temas Transversais propostos para a Educação Básica, o que significa que a BNCC não inaugurou tal discussão.

⁹Entre as três versões da BNCC, 1ª versão da área de História enfrentou muitas críticas, em especial, na proposta que visava romper com a visão eurocêntrica do ensino de História, entre tantas outras polêmicas que envolveram esta versão. Aquela versão foi substituída pela atual versão da BNCC, cujo teor apresenta um caráter mais conservador e retomou a perspectiva eurocêntrica da História (Miranda; Almeida, 2020). Observamos que essa organização curricular, pautada na História europeia, influenciou diretamente a proposta curricular elaborada pelo governo piauiense.

¹⁰Sobre identidade e alteridade fundamentamo-nos em estudos desenvolvidos por Hall (2015), Bauman, (2005), Hobsbawm e Ranger (1997) e Fontineles (2021).